

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ  
НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ІМЕНІ М. П. ДРАГОМАНОВА

Кваліфікаційна наукова праця  
на правах рукопису

ТИЧИНА КАТЕРИНА ОЛЕКСАНДРІВНА

УДК 376.061.1.064.1–056.264–053.4 (043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ  
**ОСОБЛИВОСТІ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У СІМ'ЯХ, ЩО  
ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ  
З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ**

19.00.08 – спеціальна психологія

Подається на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук  
Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей,  
результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело  
\_\_\_\_\_ К. О. Тичина

Науковий керівник – Мартиненко Ірина Володимирівна,  
доктор психологічних наук, доцент

**Київ – 2018**

## АНОТАЦІЯ

Тичина К. О. Особливості міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня кандидата психологічних наук (доктора філософії) за спеціальністю 19.00.08 «Спеціальна психологія». – Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова, МОН України, Київ. 2018 рік.

Дисертаційна робота присвячена проблемі міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. Уперше здійснено структурно-функціональний аналіз міжособистісних взаємовідносин у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, виявлено їхні психологічні особливості, дефіцитарні та збережені функції МСС; визначено провідні типи міжособистісних подружніх (партнерський) та дитячо-батьківських (дисгармонійний у сімейній взаємодії) стосунків. Розроблено структурно-функціональну модель системи міжособистісних сімейних взаємин із виділенням когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів; з'ясовано та обґрунтовано організаційні та інструментальні психолого-педагогічні умови оптимізації цих стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення через послідовний розвиток виділених компонентів; визначено напрями розвитку суб'єкт-суб'єктних емоційно довірливих міжособистісних стосунків в означеній категорії сімей, спрямовані на оптимізацію когнітивної та емоційної складових системи МСС способів спілкування та взаємодії в об'єднаних групах батьків та дітей.

Уточнено та розширено наукові уявлення про особливості формування складових компонентів міжособистісних сімейних стосунків; сутнісні характеристики дитячо-батьківських взаємовідносин у сім'ях дітей старшого дошкільного віку з ТПМ. Удосконалено діагностичні методики вивчення міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.

Практичне значення здобутих результатів полягає в розробці та адаптації комплексу діагностичних методик із вивчення міжособистісних взаємин у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. Зокрема, адаптовані методики «Сходишки» (В. Ткачова) та «Кінетичний малюнок сім'ї» (R. Burns, S. Kaufman), соціограма «Моя сім'я» (В. Ткачова). Розроблена психокорекційна методика оптимізації суб'єкт-суб'єктних емоційно довірливих міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, може використовуватись у роботі практичних психологів освітніх закладів.

Матеріали дослідження можуть бути використані для підготовки та перепідготовки практичних психологів, корекційних педагогів, учителів-логопедів, педагогів спеціальних закладів освіти під час викладання навчальних дисциплін для студентів напряму «Спеціальна освіта» спеціальності «Логопедія», зокрема – «Спеціальна психологія», «Психологія спілкування», «Логопсихологія».

У дисертації представлено результати міждисциплінарного аналізу загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури щодо узагальнення комплексного підходу до вивчення міжособистісних сімейних стосунків, їхньої структури та показників; особливостей функціонування сімей, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення з позицій компонентів системи окреслених взаємовідносин.

З'ясовано, що у вітчизняній та зарубіжній науковій літературі вивчення проблем міжособистісних сімейних стосунків ускладнюється, як їхнім тлумаченням, так і наявністю різних підходів до пізнання їхньої сутності. Базовим підходом визначено комплексний, на основі якого сформульовано поняття «міжособистісні сімейні стосунки» – система взаємовідносин, які охоплюють подружні, дитячо-батьківські та сиблінгові стосунки, що об'єктивно виявляються в характері та способах взаємодії учасників у процесі комунікації та спільної діяльності в межах мікросім'ї та середовища й мають спільну мету.

На основі комплексного підходу до базового поняття, а також його структурної репрезентації виділено три компоненти системи міжособистісних

сімейних стосунків: когнітивний, емоційний та поведінковий, що забезпечують стратегію розвитку та успішного функціонування сім'ї. Визначено, що когнітивний компонент означає усвідомлення членами родини спорідненого зв'язку між собою, уявлення про місце, функції та ролі в сім'ї, розуміння її ієрархії, ціннісні орієнтації, дитячі та батьківські установки й очікування, дотримання меж сімейної системи. Емоційний компонент охоплює емоції, почуття та ставлення до членів сім'ї, здатність сприймати та розпізнавати емоційні стани членів родини, приймати свою дитину і співпереживати їй. Поведінковий – є процесом організації членами родини своєї поведінки під час комунікації та взаємодії один з одним, який включає характер взаємодії в сім'ї та рівень задоволення потреб у спілкуванні та взаємодії. З'ясовано, що провідними функціями міжособистісних сімейних стосунків є: соціально-біологічна, господарсько-побутова (економічна), емоційна, виховна, регулятивна, комунікативна та культурно-розвивальна.

Відмічено, що структура міжособистісних сімейних стосунків має складну ієрархічну систему, центральним елементом якої є дитячо-батьківські взаємини, адже вони впливають, як на подружні, так і на сиблінгові стосунки. Здійснено упорядкування наукових підходів до розгляду дитячо-батьківських взаємовідносин та констатовано такі погляди на позиції учасників окреслених взаємин: з позиції ставлення батьків – розглядаються типи виховання, батьківські установки, ставлення батьків до дітей; з позиції стосунків дітей – аналізуються види дитячої прихильності, сприймання дітьми батьків і сімейної ситуації; з позиції взаємин дітей і батьків – акцентуються динамічні особливості спілкування між батьками й дітьми. У цій тріаді провідна позиція в дитячо-батьківських взаєминах належить батькам.

Розроблено структурно-функціональну модель міжособистісних сімейних стосунків, яка ґрунтується на уявленнях про систему міжособистісних сімейних взаємовідносин, де центром міжособистісної взаємодії є взаємопов'язані дитячо-батьківські, подружні та сиблінгові взаємини.

З'ясовано, що найбільше вивчено емоційний компонент системи міжособистісних сімейних стосунків батьків: психоемоційні стани, емоційне ставлення, переживання матерів, емоційний контакт між батьками та дитиною. Є

дані про його вплив на когнітивний та поведінковий компоненти. Проте, цілеспрямовані дослідження когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів системи міжособистісних сімейних взаємостосунків дітей із ТПМ залишилися поза увагою фахівців [159].

Розроблено методику діагностики міжособистісних сімейних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з ТПМ, яка передбачала використання двох взаємодоповнюючих блоків методів дослідження, спрямованих на виявлення особливостей міжособистісних взаємовідносин у сім'ї, як із позиції дитини старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення, так із позиції батьків. Психодіагностична методика передбачала вивчення вищезазначених показників когнітивного, емоційного, поведінкового компонентів.

Емпіричним шляхом виявлено недостатню сформованість когнітивного компонента в дітей із ТПМ, що характеризується нестійкими уявленнями про ієрархію міжособистісних сімейних та амбівалентним сприйманням ставлення членів родини. Виявлено недостатню сформованість емоційного компонента, що характеризується дисбалансом гармонійних емоційних стосунків у сім'ї, що проявляється у внутрішньому конфлікті між безумовним прийняттям порушення дитини і вмінням батьків адекватно проявляти почуття, зокрема співпереживання, щодо особливостей її розвитку, що підкріплюється зниженим рівнем усвідомлення свого ставлення до дитини з порушенням мовлення. Визначено фактор конфліктності міжособистісної взаємодії в сім'ї, що спричинює труднощі в спілкуванні з різним ступенем прояву та характеризує поведінковий компонент системи міжособистісних сімейних стосунків.

Констатовано, що міжособистісні стосунки з позиції дітей із ТПМ характеризуються дефіцитарністю таких функцій: емоційної, виховної, регулятивної та комунікативної, водночас збереженою залишається соціально-біологічна; з позиції батьків специфічно реалізуються емоційна, виховна, комунікативна та культурно-розвивальна, водночас регулятивна функція міжособистісних стосунків задовольняється у здатності батьків впливати на стан дитини із ТПМ.

Виділено чинники, що впливають на міжособистісні стосунки в сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з ТПМ та формують типи

міжособистісних подружніх та дитячо-батьківських взаємин, найбільш значущі чинники репрезентовано в структурно-функціональній моделі (партнерський тип подружніх стосунків та дисгармонійний у сімейній взаємодії тип дитячо-батьківських взаємовідносин. Встановлено спільні та відмінні риси, що характеризують міжособистісні стосунки сімей, що виховують дітей із ТПМ та НМР.

Обґрунтовано та розроблено зміст методики оптимізації суб'єкт-суб'єктних емоційно довірливих міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з ТПМ.

Відповідно до розробленої структурно-функціональної моделі формувальні заходи організовано за трьома напрямками: перший напрям – спрямований на психологічний корекційно-розвивальний вплив на когнітивний та емоційний компоненти системи міжособистісних сімейних взаємостосунків у батьків, другий – на когнітивний та емоційний компоненти системи міжособистісних сімейних стосунків у дітей, третій – на поведінковий компонент системи міжособистісних сімейних взаємовідносин в об'єднаній групі батьків та дітей старшого дошкільного віку з ТПМ. Основною формою реалізації психокорекційної методики визначено тренінг, який проводить психолог раз на тиждень для кожної групи. Розроблена методика впроваджувалася поетапно та різнилися за своїми завданнями і тривалістю.

Під час формувального експерименту виявлено та статистично підтверджено вірогідно більшу позитивну динаміку в розвитку всіх показників компонентів міжособистісних стосунків здебільшого у сім'ях, де проводилася робота за методикою оптимізації суб'єкт-суб'єктних емоційно довірливих міжособистісних сімейних взаємин, а найкраще вдалося сформуванати показники когнітивного компонента, показники емоційного та поведінкового – мають позитивні зрушення та передбачають більшої організованості та активної батьківської позиції.

*Ключові слова:* міжособистісні стосунки, сім'я, дитячо-батьківські стосунки, сиблінг, дошкільний вік, тяжкі порушення мовлення, оптимізація, суб'єкт-суб'єктні емоційно довірливі стосунки.

Tychyna K.O. Features of interpersonal relationships in families bringing up children of senior preschool age with severe speech disorders. – Qualifying scientific work on the rights of manuscripts.

Thesis for the degree of a Ph. D. in psychology in specialty 19.00.08 «Special psychology». – National Pedagogical Drahomanov University, Ministry of Education and Science of Ukraine, Kyiv. 2018.

The thesis is devoted to the problem of interpersonal relations in families bringing up children of the senior preschool age with severe speech disorders (SSD).

It was first implemented such statements:

- it was structural and functional analysis of interpersonal relationships in families bringing up children of the senior preschool age with severe speech disorders and empirically revealed their psychological peculiarities;
- it was determined the leading types of interpersonal marital and parent-child relationships in families bringing up children with SSD;
- it was developed the structural-functional model of the system of interpersonal family relationships with the allocation of components and their indicators among research category of families;
- it was clarified and justified psychological and pedagogical conditions of optimization of interpersonal relationships in families bringing up preschool children with SSD through the consistent development of their components: cognitive, emotional, and behavioral;
- determined and theoretically grounded directions of subject-emotional trusting interpersonal relationships in the designated categories of families.

It was clarified and expanded scientific representations about the features of the components of interpersonal family relationships; the essential characteristics of child-parent relationships in families of preschool children with SSD. The diagnostic methods for the study of interpersonal relationships in families raising children of senior preschool age with SSD have been improved.

The practical significance of the results is the development and adaptation of a set of diagnostic techniques for the study of interpersonal relationships in families educating children of senior preschool age with severe speech disorders.

During the research it was adapted techniques «Stairs» (V. Tkachova) and «Kinetic picture of the family» (R. Burns, S. Kaufman), the sociogram «My family» (V. Tkachova). It was developed psychocorrectional method of optimization of subject-subjective emotionally trusting interpersonal relationships in families bringing up children of senior preschool age with SSD can be used in the work of practical psychologists of educational institutions.

Materials of the research can be used for the preparation and retraining of practical psychologists, special teachers, speech therapists, lecturers of special educational institutions for students majoring in the direction «Special Education» specialty «Speech therapy» («Special Psychology», «Psychology of communication», «Speech Therapy Psychology»).

The thesis represents the results of multidisciplinary analysis of general and special psychological and pedagogical literature on the subject of generalization of the systematic approach to the interpersonal family relationships' study, their structure and indicators; peculiarities of the functioning of families bringing up children of the senior preschool age with serious speech disorders from the standpoint of system's components defined relationships.

It was found that the national and foreign scientific literature studying of the problems of interpersonal family relationships is complicated by their interpretation and the presence of different approaches to the knowledge of their nature. The basic approach is systematic upon which it was formulated the concept of «interpersonal family relationships» – the system of relationships that include marital, child-parent relationships and sibling's relationships which are objectively manifested in the nature and methods of interaction of participants in the communication and collaboration activities within the limits of micro-family and environment, and who have a common purpose.

Based on a systematic approach to the basic concept and its structure representation there was desined three components of the system of interpersonal family relationships are



distinguished: cognitive, emotional and behavioral which are providing strategy development and successful operation of the family.

It is determined that the cognitive component means awareness of family members, the idea of a place, functions and roles in the family, understanding of its hierarchy, value orientations, child and parental settings and expectations, and adherence to the limits of the family system. The emotional component includes emotions, feelings and attitudes towards family members, the ability to perceive and recognize the emotional states of family members, understand their children and empathize with them. Behavioral component is the process of organizing by the family members their behavior during communication and interaction each other which includes the nature of family interaction and the level of satisfaction of communication and interaction needs.

It was indicated that the structure of interpersonal family relationships has a complex hierarchical system, the central elements of which are children and parents, because they affect both to marital and sibling relationships.

It was implemented the organization of scientific approaches to the consideration of child-parent relationships and the following views were taken on the positions of the participants in the above-mentioned relationships: from the attitude of the parents – the types of education, parental arrangements, the attitude of parents to children; from the standpoint of child relationships – the types of childhood attachment, perception of parents' children and the family situation; from the standpoint of the relationship between children and parents – the dynamic features of communication between parents and children are emphasized.

A leading position in this triad is the relationships between children and parents.

The structural-functional model of interpersonal family relationships is developed and based on representations about the system of interpersonal family relationships where the interpersonal interaction center is interconnected child-parent, marital and sibling relationships.

It is revealed that the most studied emotional component of the system of interpersonal family relationships of parents are psycho-emotional states, emotional attitude, emotional contact between parents and the child. There is evidence of its impact

on cognitive and behavioral components. However, focused studies of the cognitive, emotional and behavioral components of the system of interpersonal family relationships of children with SSD are outside the attention of specialists.

The method of diagnostics of interpersonal family relationships in families bringing up children of the senior preschool age with SSD was developed by the providing of two series of experiments aimed at revealing features of interpersonal relations in the family, from the position of a child of the senior preschool age with severe speech disorders, and also from the position of the parents. Psycho-diagnostic's method involves the study of the above indicators of cognitive, emotional, behavioral components.

It was empirically detected insufficient formation of the cognitive component in children with SSD, characterized by unstable ideas about the hierarchy of interpersonal family and ambivalent perception of family members.

It was detected, that insufficient formation of an emotional component characterized by an imbalance of harmonious emotional relationships in the family manifested in the internal conflict between the adoption of a child's violation and the ability of parents to adequately manifest feelings, including empathy, in relation to the peculiarities of its development, supported by a lower level of awareness of their attitude towards child with speech disorders. It is noted the factor of interpersonal interaction conflict in the family causing difficulties in communicating with varying degrees of display and describes the behavioral component of interpersonal family relationships.

It was highlighted the factors that affect on the interpersonal relationships in families bringing up preschool children with SSD and who form the kinds of interpersonal marital and child-parent relationships, the most important are represented in the structural and functional model (partner type of marital relations and family interaction in disharmonious type of child-parent relationship; highlighted the common features that characterize interpersonal relationships of families bringing up children with SSD and children with normal development.

It was proved and developed the content of the optimization of techniques of subject-emotional trusting interpersonal relationships in families bringing up preschool children with SSD.

According to the developed structural and functional model the molding effect is organized in three directions: the first direction – aimed at psychological corrective-developing influence on the cognitive and emotional components of the system of interpersonal family relationships in parents, the second one – to the cognitive and emotional components of the system of interpersonal family relationships in children, the third one – to the behavioral component of the system of interpersonal family relationships in a joint group of parents and children of the senior preschool age with SSD. The main form of the implementation of the psycho-correction methodology is training which conducts by the psychologist once a week for each group. The developed methodology was implemented gradually and varied in terms of its tasks and duration.

During the molding experiment a significantly higher positive dynamic in the development of all indicators of the components of interpersonal relationships in most families was revealed and statistically confirmed, where the work was carried out using the method of optimizing the subject-subjective emotionally trusting interpersonal family relationships. The best way were formed indicators of the cognitive component, emotional and behavioral indicators and they have positive changes and provide for greater organization and active bringing up position.

*Key words:* interpersonal relationships, family, child-parentage, sibling, preschool age, severe speech disorders, optimization , subject-subjective emotionally trusting relationships.

## СПИСОК ПУБЛІКАЦІЙ ЗДОБУВАЧА

*Статті в наукових фахових виданнях України, які включені в міжнародні бази*

1. Тичина К.О. Особливості уявлень про міжособистісні сімейні стосунки у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Особлива дитина: навчання і виховання*. К.: «Педагогічна преса». 2017. № 4 (84). С. 86–95.
2. Кібальна К. О. Особливості діагностики міжособистісних відносин у сім'ях, які виховують дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічна наука)*: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006». 2016. Вип. 7 т. 1. С. 185–196.

3. Тичина К. О. Сучасні погляди на проблему міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з ТПМ. *Теорія і практика сучасної психології*: зб. наук. праць. Запоріжжя: Класичний приватний університет. 2018. № 2. С. 199–202.

4. Тичина К. О. Особливості міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський: Аксіома. 2018. № 41. С. 360–370.

#### *Статті в наукових фахових виданнях України*

1. Тичина К. О. Вивчення батьківського ставлення до дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Науково-методичний журнал «Логопедія»*. К.: ДІА. 2017. № 10. С. 74–83.

2. Тичина К. О. Напрями гармонізації міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з порушеннями. *Науково-методичний журнал «Логопедія»*. К.: ДІА. 2018. № 12. С. 105–111.

#### *Публікації, що додатково відображають наукові результати*

1. Тичина К. О. Тренінг гармонізації дитячо-батьківських стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Науково-практичний журнал «Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів»*. 2018. № 1. С. 16–23.

2. Кібальна К. Особливості особистісного розвитку дітей старшого дошкільного віку із заїканням. *Молодь, освіта, наука, культура й національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції*: зб. матеріалів XIV Всеукр. наук. практ. конф. (Київ, 12–13 травня 2011 р.). Київ. 2011. С. 93–95.

3. Кібальна К. О. До проблеми міжособистісних відносин у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі*: матеріали Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітації (Суми,

15–16 жовтня 2015 р.). Суми: Вид-Во СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2015. С. 51–52.

4. Тичина К. О. Вивчення компонентів міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування*: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (Львів, 27–28 жовтня 2017 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота». 2017. С. 64–66.

5. Тичина К. О. Підходи до вивчення міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із ТПМ. *Аспекти гуманізуючого впливу освіти на особистість*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 25–27 жовтня 2017 р.). Дніпро: Літограф. 2017. С. 203–205.

## ЗМІСТ

<b>ВСТУП</b>	<b>4</b>
<b>РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У СІМ'ЯХ, ЩО ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ</b>	<b>12</b>
1.1 Проблема міжособистісних сімейних стосунків у психології	12
1.2 Дитячо-батьківські взаємовідносини в системі міжособистісних сімейних стосунків	31
1.3 Особливості міжособистісних стосунків у сім'ях дітей із порушеннями психофізичного розвитку	44
Висновки до першого розділу	57
<b>РОЗДІЛ 2 ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У СІМ'ЯХ, ЩО ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ</b>	<b>61</b>
2.1 Мета, завдання та процедура емпіричного дослідження	61
2.2 Особливості міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення	78
2.3 Чинники функціонування міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення	126
Висновки до другого розділу	144
<b>РОЗДІЛ 3 ОПТИМІЗАЦІЯ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНИХ ЕМОЦІЙНО ДОВІРЛИВИХ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У СІМ'ЯХ, ЩО ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТПМ</b>	<b>148</b>
3.1 Завдання та методика оптимізації міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення	148
3.2 Результати формувального експерименту	160
Висновки до третього розділу	171
<b>ВИСНОВКИ</b>	<b>174</b>
<b>СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ</b>	<b>177</b>
<b>ДОДАТКИ</b>	<b>197</b>

### Перелік умовних позначень

ТПМ – тяжкі порушення мовлення;

НМР – нормальний мовленнєвий розвиток;

МСС – міжособистісні сімейні стосунки;

МПС – міжособистісні подружні стосунки;

МДБС – міжособистісні дитячо-батьківські стосунки;

ППФР – порушення психофізичного розвитку

ЗНМ – загальний недорозвиток мовлення;

ДНЗ – дошкільний навчальний заклад;

ЕГ – експериментальна група;

КГ – контрольна група.

## ВСТУП

**Актуальність теми.** Модернізація спеціальної та інклюзивної освіти в Україні зумовили визначення та реалізацію оптимальних шляхів інтеграції дитини з особливостями психофізичного розвитку в суспільство на засадах розвитку її особистісної активності та соціальної взаємодії. Концепція Нової української школи обумовила підхід до особистості дитини як до активного суб'єкта соціальних стосунків, становлення якого відбувається, насамперед, у сім'ї шляхом залучення батьків у педагогічний процес. Особливої значущості це питання набуває щодо дітей старшого дошкільного віку (напередодні вступу до школи), характер соціальних взаємин та розвиток особистості яких значною мірою детермінують міжособистісні родинні взаємини.

Традиційним у психології є погляд на сім'ю як середовище, що відіграє провідну роль у вихованні дитини дошкільного віку, формуванні її особистості та стосунків з оточуючими, яке забезпечує безпеку та емоційне благополуччя малюка (М. Бардишевська [14], А. Варга [26], В. Дружинін [46], В. Кравець [39], Р. Овчарова [110], А. Співаковська [149], Н. Федотова [167], О. Черніков [181], Н. Шевченко [184], М. Ainsworth [192], М. Bowen [194], J. Bowlby [20], E. Erikson [190], A. Freud [192], D. Winnicott [31]).

Міжособистісні сімейні стосунки (далі – МСС) в психолого-педагогічних дослідженнях вивчались із різних аспектів: з позиції батьків – досліджено типи виховання, батьківські установки, ставлення до дітей (А. Варга [27], Ю. Гішпенрейтер [38], К. Красильнікова [74], А. Петровський [115], Л. Саготовська [134], В. Столін [139], М. Ainsworth [192], D. Winnicott [31]); з дитячої позиції – проаналізовано види дитячої прихильності, сприймання дітьми батьків та власної сімейної ролі (Г. Андрєєва [6], О. Горецька [42], Й. Лангмейер [83], З. Матейчек [83], А. Співаковська [149]); з позиції взаємин дітей і батьків – особливості спілкування та взаємодії (А. Варга [26], Г. Хоментаскас [174], А. Шведовська [183]), її емоційний фон у родині (О. Насонова [104], J. Bowlby [20]).

Водночас, за результатами спеціальних теоретико-експериментальних пошуків Ю. Бистрової [16], Т. Вісковатової [33], А. Душки [48], Т. Ілляшенко [108],



М. Іполітової [52], Л. Каліннікової [54], А. Колупаєвої [68], В. Кротенко [78], І. Левченко [82], Т. Лози [84], І. Мартиненко [92], О. Мастюкової [98], А. Обухівської [108], Н. Погорільської [116], М. Радченко [127], О. Романенко [129], М. Семаго [137], Г. Соколової [148], В. Ткачової [162], Л. Фомічової [169], О. Царькової [179] та ін. встановлено, що міжособистісні взаємини у сім'ях, що виховують дитину з відхиленнями в розвитку, характеризуються: відчуженням, негативним ставленням близьких до дитини, її гіперопікою, порушенням міжособистісних сімейних стосунків (подружніх, дитячо-батьківських, сиблінгових, стосунків у межах макросім'ї). Ці риси визначають специфіку окреслених взаємовідносин. Дослідники зауважують на різноманітні соматичні та психічні розлади, спричинені переживанням батьками факту народження особливої дитини як травматичної життєвої ситуації.

Особливого загострення проблема дослідження особливостей міжособистісних стосунків набуває стосовно сімей, що виховують дітей із мовленнєвими порушеннями через труднощі в комунікації та взаємодії всіх членів родини (Т. Кожанова [65], С. Конопляста [71], І. Мартиненко [95], І. Марченко [97], В. Тарасун [152], В. Тищенко [161], М. Шеремет [186]). Так, міжособистісні сімейні стосунки означеної категорії розглядалися дотично в контексті досліджень дитячо-батьківських стосунків: емоційного ставлення батьків до дитини (О. Хорошева [175]), психоемоційних станів батьків та їхній вплив на дитину з тяжкими порушеннями мовлення (далі – ТПМ) (С. Векілова [28], В. Кондратенко [70], Л. Пастухова [112], А. Прохоров [48]), емоційної складової близькості у родині (В. Кисличенко [59], С. Конопляста [71], Л. Харьков [173]), обізнаності батьків про інтереси та потреби дитини (І. Мартиненко [92]). Водночас, дослідження ієрархії, уявлення про сімейні ролі, рольові функції, обізнаність дітей з порушенням мовлення про родину представлені фрагментарно. Досліджень міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із ТПМ, особливостей дитячо-батьківських взаємин на сьогодні вкрай недостатньо.

Актуальність, теоретична й практична значущість окресленої проблеми для теорії та практики спеціальної психології, недостатня розробленість та наявність

передумов для її розв'язання, зумовили вибір теми дисертаційного дослідження: **«Особливості міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення».**

**Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами.** Тема дисертаційного дослідження входить до тематичного плану науково-дослідних робіт кафедри логопедії Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова відповідно до напрямку «Навчання, виховання, соціальна і трудова адаптація дітей із тяжкими порушеннями мовлення». Тема дисертації затверджена Вченою радою НПУ імені М. П. Драгоманова (протокол № 10 від 28 січня 2016 року) та погоджена в Міжвідомчій раді з координації наукових досліджень із педагогічних і психологічних наук в Україні (протокол № 3 від 29 березня 2016 року).

**Мета дослідження** полягає у визначенні та теоретичному обґрунтуванні особливостей міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, розробці та апробуванні методики їхньої оптимізації.

Відповідно до мети дослідження було визначено такі **завдання**:

1. Визначити зміст, структуру та психологічні механізми міжособистісних сімейних стосунків, розробити структурно-функціональну модель їхньої реалізації.
2. Емпірично дослідити особливості міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, а саме їхніх компонентів: когнітивного, емоційного, поведінкового.
3. Виокремити типи міжособистісних стосунків у сім'ях дітей із тяжкими порушеннями мовлення.
4. Розробити психокорекційну методику оптимізації суб'єкт-суб'єктних емоційно довірливих міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, здійснити її експериментальну перевірку.

**Об'єкт дослідження** – міжособистісні стосунки в сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.

**Предмет дослідження** – особливості та оптимізація міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.

**Теоретико-методологічну основу дослідження склали положення психологічних теорій і концепцій, в яких йдеться про:** структуру і процес міжособистісної взаємодії (Б. Ананьєв, Г. Андрєєва, О. Бодальов, О. Коваленко, Я. Коломінський, Б. Ломов, В. М'ясищев, М. Обозов та ін.); сімейну систему та дитячо-батьківські стосунки (Г. Бевз, А. Варга, Е. Ейдемільер, О. Карабанова, І. Кон, О. Кочарян, А. Макаренко, Н. Максимова, В. Міляєва, Р. Овчарова, А. Петровський, В. Столін, В. Юстицький, М. Bowen, J. Bowlby, K. Horney та ін.); комплексний підхід у психології (Б. Ананьєв, В. Бехтерєв, С. Максименко, С. Мікулинський, Г. Попов, В. Синьов); психологічну допомогу сім'ї (А. Варга, Т. Говорун, Е. Ейдемільер, В. Міляєва, В. Юстицький); соціалізацію осіб із психофізичними порушеннями (О. Баб'як, В. Бондар, О. Брикова, Ю. Бистрова, І. Дмитрієва, Т. Ілляшенко, Н. Королько, А. Обухівська, К. Островська, О. Проскурняк, О. Романенко, Л. Руденко, А. Савицький, Т. Сак, В. Синьов, Є. Синьова, С. Федоренко, Л. Фомічова, О. Хохліна, А. Шевцов, Л. Шипиціна, Д. Шульженко); особливості розвитку дітей із тяжкими порушеннями мовлення (С. Конопляста, І. Мартиненко, Н. Пахомова, О. Романенко, Н. Савінова, Є. Соботович, В. Тарасун, М. Шеремет).

**Методи дослідження.** Забезпечення достовірності положень та висновків, розв'язання окреслених завдань зумовило використання комплексу взаємопов'язаних методів дослідження: *теоретичні*: дедуктивний (аксіоматичний і гіпотетико-дедуктивний) – для системного опису явища, що досліджується; індуктивний – встановлення закономірностей, систематизації, типологізації результатів дослідження; моделювання (структурно-функціональне) – з метою побудови системних моделей дослідження, визначення ефективних напрямів вирішення проблеми;

- *емпіричні*: констатувальний експеримент із використанням спостереження, бесіди, проєктивних тестів, аналізу медико-психолого-педагогічної документації,

психодіагностичних методів дослідження міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, а саме: методик «Сходинки» Т. Марцинківської (адапт. В. Ткачової), «Пошта» Е. Бене і Д. Антоні (мод. С. Велієвої), «Кінетичний малюнок сім'ї» (R. Burns, S. Kaufman), анкети дослідження особливостей емоційної сторони дитячо-батьківських взаємостосунків О. Захарової, соціограми «Моя сім'я» Е. Ейденмілер (адапт. В. Ткачової), авторського опитувальника батьківського ставлення до дитини; формувальний експеримент із використанням методів психокорекції та психодіагностики – для оцінки ефективності розробленої психокорекційної методики;

- *методи обробки даних*: кількісний та якісний аналіз даних із використанням методів статистичної обробки: описові статистики (міри центральних даних, міри варіативності), критерії встановлення достовірності розбіжностей (t-критерій Стюдента), кореляційний та регресійний аналізи.

**Наукова новизна здобутих результатів** полягає в тому, що: *вперше*: здійснено структурно-функціональний аналіз міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, емпіричним шляхом виявлено їхні психологічні особливості; визначено провідні типи міжособистісних подружніх та дитячо-батьківських стосунків у сім'ях, що виховують дітей із ТПМ; розроблено структурно-функціональну модель системи міжособистісних сімейних стосунків із виділенням компонентів та їхніх показників в означеній категорії сімей; з'ясовано та обґрунтовано психолого-педагогічні умови оптимізації міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення через послідовний розвиток їхніх компонентів – когнітивного, емоційного, поведінкового; визначені та теоретично обґрунтовані напрями розвитку суб'єкт-суб'єктних емоційно довірливих міжособистісних стосунків в означеній категорії сімей;

*подальшого розвитку набули* наукові уявлення про особливості формування міжособистісних сімейних стосунків та їхніх компонентів; сутнісні характеристики дитячо-батьківських стосунків у сім'ях дітей старшого дошкільного віку з ТПМ;

*удосконалено* діагностичні методики вивчення міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з важкими порушеннями мовлення.

**Практичне значення здобутих результатів** полягає в розробці та адаптації комплексу діагностичних методик із вивчення міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з важкими порушеннями мовлення. Зокрема, адаптовані методики «Сходінки» (В. Ткачова) та «Кінетичний малюнок сім'ї» (R. Burns, S. Kaufman), соціограма «Моя сім'я» (В. Ткачова). Розроблена психокорекційна методика оптимізації суб'єкт-суб'єктних емоційно довірливих міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з важкими порушеннями мовлення, може використовуватись у роботі практичних психологів закладів освіти.

Отримані дані створюють сучасне підґрунтя для підготовки та перепідготовки практичних психологів, корекційних педагогів, учителів-логопедів, педагогів спеціальних закладів освіти.

Матеріали дослідження використовуються у викладанні навчальних дисциплін «Спеціальна психологія», «Психологія спілкування», «Логопсихологія».

**Апробація результатів дисертаційного дослідження.** Теоретичні та експериментальні положення доповідались та були схвалені на науково-практичних конференціях, семінарах і конгресах: *міжнародних*: «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія розвитку в національному та світовому вимірі» (Суми, 2015); «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2016); «Актуальні проблеми комплексної корекції аутистичних порушень» (Київ, 2016); «Спеціальна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» (Кам'янець-Подільський, 2017); «Інклюзія в новій українській школі: виклики сьогодення» (Київ, 2017); «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин» (Кам'янець-Подільський, 2018); *всеукраїнських*: «Дослідження молодих вчених у контексті розвитку сучасної науки» (Київ, 2016); III Всеукраїнському психологічному конгресі спеціалістів, що працюють із дітьми (Київ; 2016); «Психічне здоров'я дітей та підлітків: роль психологів, вчителів,

лікарів у лікуванні та профілактиці психічних захворювань» (Київ, 2016); «Інноваційні підходи в спеціальній освіті» (Київ, 2017); «Сучасні проблеми логопедії та реабілітації» (Суми, 2017); «Соціальне становлення особистості в умовах суспільних трансформацій: наукові підходи та сучасні практики» (Київ, 2017); «Освіта дітей із ментальними порушеннями. Права та проблеми» (Київ, 2018); «Інноваційні підходи в освіті дітей з особливими освітніми потребами» (Львів, 2018); *регіональних*: «Освіта осіб з особливими освітніми потребами в місті Києві: основні досягнення та виклики» (Київ, 2016); «Сучасні підходи до реалізації корекційно-розвивального навчання дітей із порушеннями розумового розвитку» (Київ; 2017).

Результати дисертаційного дослідження *впроваджено* в практику роботи дошкільних навчальних закладів: дошкільний навчальний заклад (дитячий садок) компенсуючого типу (спеціальний) №323 Шевченківського району м. Києва (довідка №28/01.-10.1. від 22.05.2018 р.); дошкільний навчальний заклад комбінованого типу №95 м. Києва (довідка №12 від 27.04.2018 р.); дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) №9 комбінованого типу Деснянського району м. Києва (довідка №98 від 20.05.2018 р.); комунальний заклад «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) №33 комбінованого типу Харківської міської ради» (довідка №129/01–36/18 від 25.05.2018 р.); комунальний заклад «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) №458 комбінованого типу Харківської міської ради» (довідка №29 від 25.05.2018 р.); комунальний заклад «Дошкільний навчальний заклад №120 компенсуючого типу (спеціальний)» Криворізької міської ради (довідка №43 від 06.03.2018 р.); комунальний заклад «Дошкільний навчальний заклад №180 (ясла-садок)» Криворізької міської ради (довідка №64 від 11.03.2018 р.).

**Публікації.** Основні положення та результати дисертаційного дослідження висвітлено в 11 наукових працях, з них: 6 одноосібних статей у фахових наукових виданнях України, з яких 4 статті опубліковано у виданнях, які включені до міжнародних наукометричних баз та 2 – загальнонаукові; 1 стаття в інших виданнях і 4 публікації апробаційного характеру.

**Структура та обсяг дисертації.** Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків, списку використаних джерел (215 найменувань, з яких 23 іноземною (англійською) мовою), додатків. Загальний обсяг дисертації становить 317 сторінок, з них основний текст викладено на 196 сторінках. Робота містить 74 таблиці та 15 рисунків на 17 сторінках.

## РОЗДІЛ 1

### ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ВИВЧЕННЯ ПРОБЛЕМИ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У СІМ'ЯХ, ЩО ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

#### 1.1 Проблема міжособистісних сімейних стосунків у психології

Проблема міжособистісних стосунків була завжди актуальною через її важливість у формуванні та розвитку особистості. Міжособистісні взаємовідносини розглядаються в контексті соціального розвитку, основою якого є позитивне самопочуття, задоволення потреб в емоційному контакті з іншими людьми, прийняття, визнання, захист, повага, доброзичливе ставлення до себе.

Дослідники в галузі педагогіки (А. Макаренко, Б. Нікітін та О. Нікітіна, М. Стельмахович, В. Сухомлинський, К. Ушинський, Л. Фесюкова, Р. Campbell, В. Sprock та ін.) та психології (В. Дружинін, М. Семаго, А. Співаковська, В. Столін, Е. Schifer та ін.) звертають особливу увагу на механізми виникнення та шляхи вирішення соціально-психологічних проблем у міжособистісних стосунках різних представників сучасного суспільства (Г. Абрамова, Т. Андрєєва, Н. Ануфрієва, Е. Верне, С. Духновський, Н. Єрмакова, Т. Зелінська, Є. Іл'їн, М. Каган, Н. Казарінова, М. Кларк, О. Корнєв, О. Коваленко, В. Куніцина, М. Обозов) [2; 7; 46; 51; 53; 64; 80; 87; 107; 137; 139; 149; 200].

За визначенням психологічного словника А. Петровського, стосунки – це взаєморозташування об'єктів і їхніх властивостей. Вони можуть мати місце, як між мінливими об'єктами, явищами і властивостями, так і в ситуації виділеного, незмінного об'єкта в його ставленні до інших об'єктів, явищ, властивостей [114].

У словнику «практичного психолога» за ред. С. Головіна: «міжособистісні (особистісні) стосунки – суб'єктивно пережиті взаємозв'язки між людьми, що об'єктивно проявляються в характері і способах взаємних впливів людей у процесі спільної діяльності та спілкування. Це система установок, орієнтацій, очікувань, стереотипів і інших диспозицій, через які люди сприймають і оцінюють один одного. Ці диспозиції опосередковуються змістом, цілями, цінностями й організацією спільної діяльності та виступають основою формування соціально-психологічного клімату в колективі» [40].



Міжособистісні стосунки, як «суб'єкт–суб'єктні зв'язки» характеризуються постійною взаємністю й мінливістю, що обумовлюється активністю не тільки однієї, а й усіх сторін взаємодії. У своїх дослідженнях М. Обозов стверджує, що міжособистісні стосунки можна оцінити за наявністю емоційних переживань або співпереживань, як позитивні, негативні, індиферентні. З позиції взаєморозуміння автор виділяє вищезазначене в залежності від їх адекватного й неадекватного сприйняття учасниками взаємодії. Схильні до опору, діяльності або бездіяльності стосунки відповідають його уявленням щодо когнітивного ототожнення між суб'єктами взаємодії [63, 107]. Цієї ж позиції дотримується Г. Андреева, яка розглядає міжособистісні стосунки, як об'єктивно пережиті, різною мірою усвідомлювані взаємозв'язки між людьми, в основі яких лежать різноманітні емоційні стани взаємодіючих людей [6]. Це положення є важливим у контексті нашого дослідження й буде складати основу емоційного компонента міжособистісних сімейних стосунків.

З позицій Г. Абрамової поняття «міжособистісні стосунки» – це реалізація відомих, знайомих, зрозумілих, очікуваних форм активності [2]. Пропонований підхід розглядається в дослідженнях В. Куніциної, Н. Казарінової, В. Погольші, які визначають окреслене поняття, як взаємні орієнтації, що розвиваються й закріплюються в індивідів, які перебувають у тривалому контакті. Дослідники виділяють стадії розвитку міжособистісних стосунків: стадія зближення; близькості; диференціації; віддалення; розпаду стосунків [80].

У своїх дослідженнях С. Рубінштейн зазначав, що дитина відзеркалює ставлення інших людей до неї, що і формує її самосвідомість [130]. Натомість, за браком у дитини позитивних взаємовідносин з однолітками ускладнюється здатність розуміння інших людей (В. Спок). У роботах А. Макаренка простежується принцип «відповідальної залежності», що спостерігається між його вихованцями в межах діяльності колективу, звичка до цієї відповідальності, зокрема й у взаємовідносинах між людьми у всіх сферах життя [87].

Ідеї А. Макаренка перегукуються з педагогікою співпраці Нікітіних, принципами якої є створення сприятливих умов для фізичного й розумового розвитку дітей, свобода їхньої творчості на заняттях, батьківська небайдужість [87].

Формування відчуття свободи, поваги до правил і норм сумісного життя є основними засадами гуманістичного погляду багатьох вчених. Так, В. Абраменкова, як представник гуманістичного напрямку психології, пропонує механізми побудови стосунків: первинна спільна діяльність, що виражена в співпраці, поступово породжує і визначає опосередковані нею гуманні стосунки. Потім, у міру дорослішання дитини, ці стосунки, у процесі спільної діяльності, фіксуються в позитивних установах особистості щодо інших людей [1].

Гуманізація міжособистісних стосунків «вчитель-учень» у роботах О. Бодальова, Л. Новікової, З. Малькової спрямована на взаємодію з учнями. К. Ушинський та В. Сухомлинський звертали увагу на важливість співпраці вчителів, батьків та дітей [22; 139].

Отже, гуманістична педагогіка спрямована на врегулювання міжособистісних стосунків не тільки в дитячому колективі (В. Абраменкова, А. Макаренко, В. Спок) та в діаді «вчитель–учень» (О. Бодальов, О. Брикова, Л. Новікова, З. Малькова, В. Сухомлинський, К. Ушинський), але й у вихованні в сім'ї (О. Бондарчук, Б. Нікітін та О. Нікітіна, М. Стельмахович, Л. Фесюкова та ін.), що є актуальним у контексті нашого дослідження [1; 19; 23; 87; 139].

Узагальнюючи вищезазначене, визначено, що основними психологічними параметрами оптимальних міжособистісних стосунків вважаються: сумісність, спільна діяльність та співпраця (О. Бондарчук, Б. Нікітін та О. Нікітіна, М. Стельмахович, Л. Фесюкова, Р. Сатрбелл та ін.); цілісність групи та ієрархія в ній (Р. Немов, М. Обозов, Н. Шетеля та ін.); ціннісно-орієнтаційна єдність, емоційна складова (Г. Андрєєва, М. Обозов, А. Петровський та ін.); моральна й афективна сумісність членів малої групи (В. Абраменкова, І. Волков, А. Макаренко, В. Спок, О. Столяренко, Р. Шакуров та ін.); різні аспекти міжособистісного спілкування як у колективах, так і в сім'ї (А. Журавльов, Б. Ломов, О. Мороз, Б. Нікітін та О. Нікітіна,

М. Стельмахович, Л. Фесюкова, R. Campbell та ін.) [1; 6; 19; 23; 63; 80; 85; 87; 106-107; 115; 139; 146].

Водночас, чіткого та єдиного визначення «міжособистісних стосунків» немає, різниця пов'язана із тим сегментом діяльності, у якому формується це поняття. Детальний аналіз літературних джерел дає підстави стверджувати, що вагомим середовищем формування міжособистісних стосунків є сім'я, тому вбачаємо доцільним дотримуватись сучасних соціально-психологічних підходів у вивченні сім'ї й розглянути більш вужче поняття «міжособистісні сімейні стосунки», що є актуальним у контексті нашого дослідження.

Міжособистісні сімейні стосунки розглядаються як взаєностосунки між подружжям, між батьками й дітьми та між сиблінгами з різних позицій.

Так, R. Alberti та M. Emmons розуміють окреслене поняття, як особисті взаєностосунки з близькими людьми (між батьками й дітьми, чоловіком і дружиною, братом і сестрою), а також ті, що не обмежуються колом сім'ї, у таких стосунках часто перебувають люди, що живуть разом під впливом різних обставин [40].

Дослідження І. Рахманіної доповнюють думку вищеокреслених вчених, що міжособистісні стосунки в родині характеризуються вибірковістю, емоційними переживаннями, моральними оцінками особистісних, характерологічних, поведінкових аспектів особистості й емоційного ставлення членів сім'ї один до одного. Автор зазначала, що ці стосунки є однією з найважливіших детермінант соціально-психологічної адаптації особистості [142].

Відомо, що перший досвід соціальних контактів, якого дитина набуває в сім'ї, суттєво впливає на формування в дитини самооцінки та самосвідомості, що визначає її соціальну взаємодію з оточуючими в майбутньому. Як найближче соціальне оточення дитини, родина задовольняє її потреби в доброзичливій увазі, у співпраці, у повазі; у взаєморозумінні та співпереживанні (M. Ainsworth, J. Bowlby, E. Erikson, A. Freud, M. Klein, M. Mahler, D. Winnicott) [20; 31; 192].

Про важливу роль сім'ї в розвитку дитини зазначають і педагоги, і психологи (В. Дружинін [46], М. Семаго [137], А. Співаковська [149], В. Столін [139]). На

думку педагогів, родині належить пріоритет у вихованні соціальної й емоційної культури дитини дошкільного віку. Дошкільник наслідує поведінку близьких їй людей, переймає їхні манери, запозичує в них спосіб оцінювання людей, подій, речей, засвоює моральні норми, що регулюють поведінку людей у суспільстві.

Сім'я є єдиним складним організмом, до структури якого, згідно С. Мінухіна, належать правила, що визначають взаємодію в сім'ї. Межі сімейної системи регулюють відносини між підсистемами, а також між її найближчим соціальним оточенням [100]. V. Satir також використовує параметри для опису взаємодії в родині: енергетика сім'ї (емоції, життєві установки членів сім'ї), структура сім'ї (всі члени сім'ї й ті, хто впливає на їхню поведінку), межі сім'ї (взаємодія сім'ї з зовнішнім середовищем), функціональні характеристики сім'ї (стилі спілкування, сімейні правила). Автор визначає сім'ю як мікрокосмос соціуму, який залежить від того, на скільки кожен її учасник розуміє, усвідомлює і враховує почуття, потреби, наміри, спонукання й думки кожного члена родини, що нерідко приховані повсякденними подіями, звичними словами, діями і вчинками [136].

Водночас, А. Варга [27], Е. Фромм [171], О. Черніков [181] вважали, що родина – це складна розгорнута соціальна система взаємовідносин її членів, що передають один одному свій досвід взаємодії з навколишнім середовищем та взаємодіють у своїй структурі, ієрархії, у розподілі ролей і функцій.

Відповідно до теорії сімейних систем М. Bowen, сім'я є динамічною сутністю з індивідуальними характеристиками й потребами, а також складається з людей, які мають свої власні індивідуальні особливості та взаємопов'язані між собою [194].

Отже, структура сімейної системи розгалужена на мікро- ( подружжя, діти та сиблінги) та макро- (різні покоління родини та її інші члени) рівні взаємодії. Детальний аналіз бачення науковців дає підстави стверджувати про неоднорідність поглядів на окреслену структуру, зокрема до включення в інституцію «сім'я» інших членів родини (бабусі, дідусі, родичі, які проживають спільно з родиною тощо). В контексті нашого дослідження доцільним вважаємо оперувати поняттям «мікросім'я» – подружня пара або один із батьків як мінімум з однією дитиною.

Методологічною основою розуміння причин, що спонукають людей об'єднуватися в сімейні групи, створювати стійкі зв'язки та взаємодіяти, виступають потреби людини (за А. Маслоу). Так, Г. Навайтис виділяє кілька груп потреб, що задовольняються родиною: потреби, пов'язані з батьківством і материнством; потреби, пов'язані зі створенням і підтриманням деяких матеріальних умов життя сім'ї; потреби у фізичній і психічній інтимності. Сутність родини розглядається, перш за все, через її функції, під якими розуміються ті ролі, які виконує сім'я для задоволення потреб суспільства, індивіда та спосіб прояву активності життєдіяльності сім'ї та її членів [5; 53; 121; 125 та ін.].

На сьогодні ще повністю не розроблено єдиної класифікації функцій сім'ї, хоча цьому питанню приділяли увагу багато вчених, а саме: В. Ключнікова, С. Лаптенко, Г. Свердлов, В. Сисенко, В. Рясенцев визначають головним функціями родини продовження роду, виховну та господарську функції, взаємодопомогу. На думку І. Гребеннікова та Н. Юркевича, до основних функцій слід включати і комунікативну [7; 18; 28; 57; 124 та ін.].

Узагальнення та подальший аналіз класифікацій функцій сім'ї (Е. Гідденс, А. Іваненко, Т. Медіна, В. Поліщук, С. Поліщук) дало підстави для визначення найбільш значущих функцій в контексті сімейних стосунків: репродуктивна, соціально-біологічна, господарсько-побутова (економічна), емоційна, виховна, регулятивна, комунікативна, культурно-розвиваюча, сексуальна функції. Розкриємо значущі для нашого дослідження:

- соціально-біологічна – реалізація сімейного інстинкту, біологічний інстинкт залежності дитини від матері;
- господарсько-побутова (економічна) – полягає у підтримці неповнолітніх і непрацездатних членів суспільства, в отриманні матеріальних засобів і господарсько-побутових послуг одними членами сім'ї від інших;
- емоційна – емоційна підтримка одних членів сім'ї іншими;
- виховна – задоволення потреб у материнстві та батьківстві, у спілкуванні та взаємодії з дітьми; забезпечення дітям батьківської любові, підтримки; соціалізація особистості дитини;

- регулятивна – регулювання сімейних стосунків за допомогою моральних норм та авторитету членів сім'ї;
- комунікативна – задоволення потреб у спілкуванні на основі взаєморозуміння та підтримки;
- культурно-розвиваюча – спрямована на розвиток інтересів і потреб особистості, виконує культурну роль, формуючи, розвиваючи та виховуючи культурні, моральні й духовні цінності та норми [49; 76; 121 та ін.].

Теоретики сімейної системи стверджують, що розуміння дитячого функціонування вимагає розуміння динаміки сім'ї (L. Smith [209], якість якої впливає на функціонування дітей, і навпаки (P. Cowan, C. Cowan, D. aCohn, J. Pearson [205; 207])). Крім того, передбачається, що різні сімейні стосунки взаємно впливають один на одного (U. Bronfenbrenner [195]). Здебільшого дослідження сімейних взаємовідносин і дитячої психосоціальної адаптації зосередилися на одному або двох зі згаданих вище поглядів. Проте, С. Мінухін [100], Е. Наквоорт, Н. Vos, F. van Balen, and J. Hermanns [200], V. Satir [136] досліджували три родинні підсистеми ( подружні, дитячо-батьківські та сиблінгові стосунки) та їхній зв'язок із дитячим психосоціальним регулюванням [203].

На пострадянському просторі широко представлені психологічні дослідження дитячо-батьківської підсистеми (Н. Мазурова, І. Мамайчук, Г. Мішина, О. Савіна, В. Ткачова, С. Хорош). Велика частина досліджуваних робіт присвячена взаєминам матері й дитини. Сім'я аналізується через вивчення всіх її підсистем, як от подружня, дитячо-батьківська, сиблінгова й позасімейна підсистеми, що включає близьких родичів [162].

Актуальним для нашого дослідження стосунків у сім'ях, що виховують дітей із порушеннями мовлення, є погляди А. Варги [27] через їхній взаємообумовлюючий вплив родинних підсистем у структурі міжособистісних сімейних стосунків, динаміка яких тісно пов'язана з життєвим циклом сім'ї та зміною сімейних ролей. Підсистема подружжя утворюється з укладенням шлюбу, й одночасно починається процес адаптації, приймаються й уточнюються ролі чоловіка і дружини. На цей процес істотно впливає досвід, набутий у батьківських сім'ях.

Друга підсистема – батьків, з’являється після народження дитини. Батьківська підсистема змінюється, пристосовується до вікових особливостей дітей, вона має враховувати потреби всіх дітей у сім’ї. І підсистема сиблінгів, що надає можливість дитині бути тільки дитиною; дає можливість вивчати відносини однолітків; формувати необхідні комунікативні навички для спілкування з однолітками і з дорослими (зазначається важливість понад однієї дитини в сім’ї).

Отже, теоретичний аналіз психолого-педагогічної літератури дає нагоду стверджувати полярність поглядів на поняття «міжособистісні сімейні стосунки». У контексті нашого дослідження вважаємо доцільно розглядати окреслене поняття як систему взаємовідносин, які охоплюють подружні, дитячо-батьківські та сиблінгові стосунки, що об’єктивно виявляються в характері та способах взаємодії учасників у процесі комунікації та спільної діяльності в межах мікросім’ї та середовища й мають спільну мету (рис. 1.1).

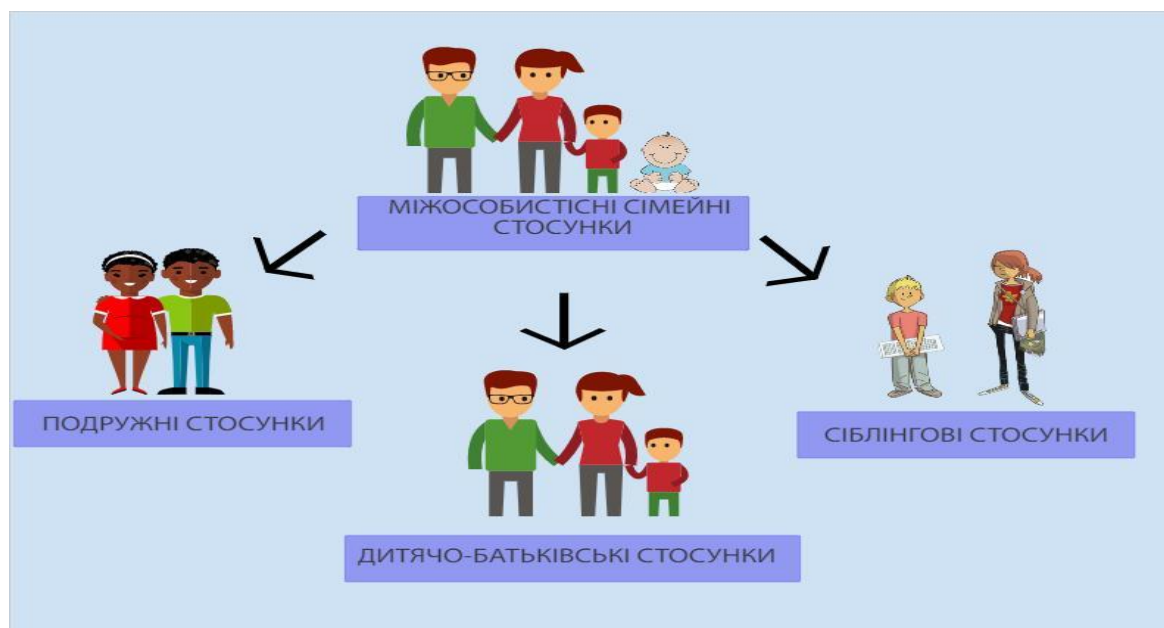


Рис. 1.1 Інфографіка поняття «міжособистісні сімейні стосунки»

Низка дослідників Р. Овчарова [110], А. Співаковська [149], Н. Федотова [167], Н. Шевченко [184] зазначають про особливу роль батьків у сімейній структурі, так як вони впливають і на дитину й на міжособистісні сімейні стосунки. Батьки беруть на себе відповідальність за функціонування сімейної системи, коли приймають рішення про її створення, згодом з огляду на динаміку її

розвитку з'являється дитина або діти, які підпорядковуються батькам і перебувають на нижчій позиції в ієрархічній структурі родини. Дослідження вищезазначених авторів свідчать про те, що батьки є джерелом задоволення базових психологічних потреб у дитинстві. Тож якщо дитина не відчуває себе в безпеці (неповноцінні емоційні контакти між дітьми й батьками, материнська депривація, авторитарність батьків, конфліктність між матір'ю та батьком, позбавлення батьківського піклування, розлучення батьків) це зумовлює цілий арсенал захисних механізмів. Так, М. Бардишевська [14] зазначала, що задоволеність базових психологічних потреб у дитинстві не залежить від самого суб'єкта, основними джерелами задоволення або фрустрації цих потреб стають інші люди, насамперед батьки. Їхня поведінка для дитини є моделлю захисного реагування, зовнішні прояви якої вона підсвідомо копіює, завдяки інтроекції вони стають формою перманентного або реально дієвого психологічного захисту.

Спираючись на вищезазначене вважаємо доцільним детально розглянути вплив батьків на дитину та формування міжособистісних сімейних стосунків вцілому.

Велика кількість зарубіжних робіт з психотерапії, присвячених цій темі, поділяються на три основні підходи: психоаналітичний (E. Berne, F. Dolto, Z. Freud, A. Freud, E. Fromm, D. Winnicott), когнітивно-поведінковий (K. Anderson, J. Dollard, O. Lovaas, N. Miller, R. Petersen), гуманістичний (M. Ainsworth, J. Bowlby, T. Gordon, C. Rogers) [20; 31; 128; 170-171; 192].

Психоаналіз був першою теорією, у якій стосунки між дитиною та батьками розглядалися як головний чинник дитячого розвитку. З погляду психоаналізу є два аспекти проблеми: характер взаємовідносин дитини із суспільством загалом і вплив «біологічної матері» на емоційний стан і розвиток дитини [170].

Так, на думку Z. Freud головним чинником дитячого розвитку – є стосунки між дитиною та матір'ю. З одного боку, мати стає для дитини першим найважливішим джерелом задоволення (об'єкт – лібідо), а з іншого — першим законодавцем норм та правил поведінки й «контролером».



У свою чергу, А. Freud доповнила бачення батька: природні потреби дітей досить часто не збігаються із загальноприйнятими в західній культурі звичаями і традиціями, що провокує конфліктне співіснування дитини й суспільства, тому є нагальна необхідність ввести батьків у чужий їм емоційний світ дитини [170].

Представниця паризької школи фрейдизму F. Dolto зауважувала, що основні труднощі в проходженні дітьми етапів становлення особистості бачить не в дітях, а в батьках: гіперопіка, авторитарність, насильне утримання дорослих дітей біля себе, що є актуальним для сімей, які опікуються дітьми з порушеннями психофізичного розвитку.

Відомий педагог-психоаналітик D. Winnicott особливу увагу приділяє профілактичній роботі з батьками, виробленню в них правильних базисних установок. Їм пропонується більше довіряти своїй інтуїції, бути природними, але завжди послідовними у своїх справах і вчинках. Важливо переймати позитивний досвід інших батьків у схожій ситуації, ділитися своїми переживаннями [31].

На основі психоаналітичних теорій особистості E. Verne розроблений трансактний аналіз, де підкреслюється, що ключ до зміни поведінки дитини лежить у зміні взаємовідносин між дитиною й батьками, у зміні способу життя сім'ї. Вони мусять уміти аналізувати соціальні взаємозв'язки в сім'ї, залучати дітей до процесу пізнання себе та інших, проявляти повагу до дітей, підтримувати в них установку на щастя, задоволеність собою й життям [200].

Цього ж погляду дотримувався E. Fromm, який теж розглядав батьківські стосунки як фундаментальну основу розвитку дитини, водночас враховуючи відмінність між особливостями материнського й батьківського ставлення до дитини. Материнська любов безумовна й не підвладна контролю з боку дитини, її не можна заслужити (або вона є, або її немає). Батьківська любов зумовлена й керована, її можна заслужити, але її можна і втратити [171].

Подібне протиставлення умовної й безумовної любові розглядається й у гуманістичній психології. Так, наприклад, С. Rogers підкреслює, що саме безумовна увага батьків до дитини, незалежно від скоєних нею вчинків, дає повноцінний розвиток особистості дитини. На його думку, для позитивної взаємодії з дітьми

батькам необхідно три основні вміння: чути, що дитина хоче сказати батькам; висловлювати власні думки й почуття доступно для розуміння дитини; благополучно вирішувати спірні питання так, щоби результатами були задоволені обидві конфліктуючі сторони [128].

Ідеї гуманістично спрямованої психології в практиці виховання дітей у сім'ї й суспільстві знайшли віддзеркалення в роботах Т. Gordon. Будь-яка проблема, на думку науковця, вирішується батьками спільно з дітьми, що дає змогу уникнути примусу й народжує в дитини бажання й надалі брати участь у справах родини. Розв'язання проблеми відбувається багатоступенево: розпізнається і визначається сама проблема; продумуються варіанти її розв'язання; зважується кожен варіант; вибирається найбільш правильний, підшукуються способи розв'язання проблеми; оцінюється можливість успіху [76].

М. Ainsworth та J. Bowlby підкреслюють важливість емоційного спілкування з матір'ю в ранньому віці. Прихильність дитини до матері характеризується двома протилежними тенденціями: прагненням до ризику, активного пізнання світу, яке веде дитину від матері, і прагненням до захисту й безпеки, яке повертає її до неї; і чим надійніше прихильність, тим вище ініціативність дитини [20; 192].

Отже, у гуманістичній теорії дитина розглядається як самодостатня особистість зі своїми переживаннями, потребами й невичерпним внутрішнім потенціалом. Завдання дорослого – допомогти дитині реалізувати цей потенціал і актуалізувати ці переживання, не нав'язуючи свого впливу й не ламаючи особистість дитини.

Зі свого боку, головне коло інтересів представників когнітивно-поведінкового підходу полягає в лише спостереженні змінних, які можна виміряти. Їм належать розроблені схеми аналізу взаємодії, що ґрунтуються на розумінні людської поведінки, як функції підкріплення, нагород, заохочень і покарань [47].

Так, застосовуючи поведінкові методи, N. Miller, R. Petersen одночасно успішно навчали матерів хлопчиків дошкільного віку методам припинення неприйнятних реакцій, диференціального підкріплення й тайм-ауту [196].

Дослідження J. Dollard та N. Miller спираються на «фрейдівську» теорію дитячих травм. На їхню думку, щаслива дитина – це міф. Звідси завдання батьків – соціалізувати дітей, підготувати їх до життя в суспільстві. Поділяючи думку А. Adler про те, що мати, яка дає дитині перший приклад людських взаємин, відіграє вирішальну роль у соціалізації [49; 198].

У вітчизняній психології склалося своє бачення дитячо-батьківських взаємовідносин, де дорослому відводиться провідна роль у спілкуванні і психічному розвитку дитини, а також зазначається про початкову активність дитини, зокрема й у формуванні дитячо-батьківських стосунків (Л. Виготський, О. Запорожець, М. Лісіна та ін.) [83].

У своїх дослідженнях Л. Виготський також визначає провідну роль дорослого в передаванні культурно-історичного досвіду дитині, водночас сам процес міжособистісного спілкування ним не був досліджений. Однією з найважливіших характеристик особистісного розвитку дитини є «соціальна ситуація розвитку» (Л. Виготський, Д. Ельконін). Саме взаємини між батьками й дитиною є тим середовищем, де виникає і здійснюється особистісне становлення й розвиток кожного учасника цього процесу.

Розвиваючи концепцію Л. Виготського про культурно-історичне походження психіки О. Запорожець та М. Лісіна врахували, що близький дорослий є не просто носієм знаків, сенсорних еталонів, норм та правил поведінки, а займає провідну роль у спілкуванні з дитиною. Тобто спілкування з дорослими виконує специфічні функції в процесі формування особистості на кожному віковому етапі [83].

В сучасних наукових дослідженнях (А. Варга, К. Красильнікова, С. Мінухін, О. Романенко, J. Belsky, V. Satir) сім'я розглядалась як система, що наділена властивістю відкритості. Згідно цієї властивості, сім'я – це розгорнута система, яка перебуває в постійному взаємообміні інформацією й енергією з довкіллям та суспільством [4; 26; 100; 136; 193].

Сімейна система – це така ж самоорганізована структура, джерело перетворень і організації якої міститься в середині її самої [10; 26]. Вважається, що члени сім'ї існують так чи інакше під впливом норм, правил і традицій

функціонування пропонованої системи, а не тільки під впливом своїх потреб і мотивів. Вона є первинною щодо вхідного до неї елементу, так кожен член сім'ї відчуває на собі вплив усіх інших членів [26]. Але провідна роль відводиться батькам, зокрема, на думку А. Співаковської [149], наявна амбівалентність у стосунках батька й дитини: дорослий мусить вберегти дитину від небезпеки, а з іншого боку, дати дитині досвід самотійності у взаємодії із зовнішнім світом. З одного боку родина мусить подбати про дитину, а з іншого – навчити її дбати про себе самотійно. Згідно з дослідженнями Ю. Гіппенрейтер [38], особливість батьківського ставлення до дитини полягає в тому, що воно змінюється залежно від її віку. Т. Гаврилова наголошувала, що дитячо-батьківські стосунки характеризуються сильною емоційною значущістю, як для дитини, так і для батьків, а також дотримувалася думки, що оптимальною стратегією спілкування та виховання є не стільки співпраця, скільки навчання цій співпраці з іншими людьми [142].

У системі міжособистісних стосунків у родині не менш важливими підсистемами є подружні та сиблінгові стосунки, які значно доповнюють і взаємовпливають на дитячо-батьківські.

Згідно з поглядами J. Belsky, вплив у міжособистісних сімейних стосунках може здійснюватися як прямим, так і непрямим чином. Як прямий вплив можна розглядати взаємини «мати – дитина», а непрямий – вплив батька на ці стосунки. Вдалі взаємовідносини між подружжям та їхня співпраця в реалізації виховних стратегій, позитивно впливають на дитину [193]. Зі свого боку й дитина може прямо впливати на одного з батьків (наприклад, виявляючи непокору його вимогам) і здійснювати непрямий вплив на стосунки між батьками [177, 191; 201; 210].

Характеризуючи сиблінгові взаємовідносини, J. Belsky [193] підкреслює ускладнення сім'ї як системи за умови включення додаткових родичів: сиблінгів або старшого покоління. Одним із підсумків такого підходу до сім'ї є необхідність відмови від звичної схеми «мати–дитина» на користь більш цілісного погляду на всіх членів родини. Необхідно враховувати, що сім'я не є статичною структурою,

вона перебуває в постійному розвитку індивідуальності кожного її члена і відповідно змінюється їхня взаємодія і взаємовплив (Д. Корнієнко) [72].

Доповнюючи вищезазначене, К. Красильнікова стверджувала, що характеристики батьківського ставлення пов'язані більшою мірою зі ставленням старшої дитини до молодшої. Крім того, параметри материнського ставлення мають більше зв'язків із показниками ставлення сиблінгів один до одного, як наслідок, батько й мати по-різному впливають на стосунки між сиблінгами, водночас головну роль відіграє матір [74]. Результати численних досліджень свідчать, що такі взаємини в мікросім'ї, як ставлення до дитини з боку батьків, подружні та сиблінгові взаємини, можуть формувати позитивний погляд на світ і самого себе, але, водночас, можуть зумовлювати недостатню самоповагу, недовіру до оточення. Процес формування особистості дитини прямо залежить від міжособистісних сімейних стосунків. Адже батьки формують поведінку дітей через встановлення теплих стосунків і регламентування обмежень, у такий спосіб навчаючи дітей, як керувати своїми емоціями і взаємодіяти з іншими. Нечуйні, непослідовні, вороже налаштовані батьки підривають дитячу стійкість, вчать дітей не довіряти іншим, відчувати себе невпевненими в стосунках і вибирати неефективні стратегії для пошуку соціальної підтримки [153].

У сучасній вітчизняній та закордонній психологічній літературі наявні дві тенденції розгляду сімейних взаємостосунків. З одного боку, розглядаються в межах діади «батьки-дитина», а з іншого боку – «дитина-батьки-сиблінг», що не охоплює всіх аспектів вивчення проблеми та потребує комплексного вивчення з позиції: «дитина-батьки», «батьки-дитина», «дитина-сиблінг», «батьки-сиблінг», «подружжя як батьки». Саме тому у контексті нашого дослідження вважаємо за доцільне дотримуватися комплексного підходу до вивчення міжособистісних сімейних стосунків. Актуалізація комплексного підходу (Б. Ананьєв, В. Бехтерев, С. Мікулинський, Г. Попов) спричинена тим, що об'єктами сучасних міждисциплінарних досліджень все частіше стають унікальні системи, що характеризуються відкритістю і саморозвитком. Специфіка комплексного підходу проявляється в його орієнтації на багатостороннє охоплення складного об'єкта і

дослідженні всіх його аспектів в умовах різнорідних функціональних станів, визначенні комплексу чинників, що впливають на об'єкт [5; 99].

Саме комплексний підхід дасть змогу розглянути, емпірично дослідити та надалі впливати на систему взаємовідносин, які включають у себе подружні, дитячо-батьківські та сиблінгові стосунки, що містять такі показники: сімейні ролі та функції, межі сімейної системи, ієрархію та динаміку сімейних стосунків, дитячі та батьківські установки й очікування, почуття всіх членів родини, батьківські позиції, правила, що визначають взаємодію в сім'ї, подружні взаємостосунки, батьківська відповідальність і стиль сімейного виховання, типи позитивного й помилкового батьківського авторитету. Зв'язок між ними здійснюється через когнітивну, емоційну, поведінкову складову, які є психологічними формами прояву міжособистісних взаємин у родині. У контексті нашого дослідження виділені складові стають компонентами системи міжособистісних сімейних стосунків.

З огляду на вищезазначене, застосування комплексного підходу дало змогу розробити структурно-функціональну модель міжособистісних сімейних стосунків (рис. 1.2).



Рис. 1.2 Структурно-функціональна модель міжособистісних сімейних стосунків

Репрезентована модель ґрунтується на уявленнях про систему міжособистісних сімейних стосунків, де центром міжособистісної взаємодії стають взаємопов'язані дитячо-батьківські, подружні та сиблінгові взаємини. Якісними характеристиками окреслених стосунків є компоненти МСС: когнітивний, емоційний та поведінковий, що визначаються показниками успішного функціонування сім'ї.

Когнітивний компонент передбачає усвідомлення членами родини спорідненого зв'язку між собою, структури сім'ї та її ієрархічності; уявлення про ролі (матері, батька, чоловіка, дружини, дитини, брата, сестри) та ступінь їхньої реалізації у сім'ї; обізнаність батьків в інтересах і потребах їхньої дитини та обізнаність дитини про сім'ю [154; 158].

Емоційний компонент передбачає сприймання ставлення членів сім'ї до себе; емоційний фон взаємодії, що переважає у родині та емоційна складова близькості у ній; здатність батьків розпізнавати емоційний стан дитини; здатність приймати свою дитину і співпереживати їй; батьківське ставлення до дитини [154; 158].

Наступним компонентом у структурі міжособистісних сімейних стосунків, є поведінковий. Під яким розуміється процес організації членами родини своєї поведінки, форма регуляції взаємовідносин один з одним, яка припускає момент включеності в неї результатів самопізнання й самоствавлення. Зміст цього компонента представлено характером взаємодії у сім'ї; патернами міжособистісного спілкування та взаємодії у родині [154; 158].

Функціонування вищезазначеної системи є динамічною взаємодією, що презентується функціями сім'ї (соціально-біологічною, господарсько-побутовою, емоційною, виховною, регулятивною, комунікативною, культурно-розвивальною), обумовлена чинниками (внутрішніми та зовнішніми), які разом визначають їхні типи.

До зовнішніх чинників належать:

– соціально-економічні: рівень прибутку у сім'ї, матеріальна залежність, наявність житла, орієнтації обох партнерів на кар'єру або безробіття, втрата або хвороба годувальника тощо. Вони проявляються у впливі старшого покоління

батьків та близьких родичів на подружню сімейну пару, зміні ієрархії сім'ї, цінностей та мотивів тощо.

– соціально-культурні: цивільна позиція, відповідальність батьків за виховання дітей, виконання батьками функцій материнства й батьківства; мікроклімат сім'ї, рівень освіти та професійної кваліфікації батьків; загальна культура сім'ї, її духовна та моральна єдність, авторитет батьків, сімейні традиції, звичаї, культура спілкування батьків із дітьми й рівень сформованості їхньої педагогічної культури. Вони проявляються в ступені усвідомлення й розуміння батьками відповідальності за виховання дітей; рівні оволодіння знаннями про розвиток і виховання дітей різного віку; практичними вміннями та навичками організації життєдіяльності, виховання й навчання в сім'ї; реалізації продуктивного зв'язку з іншими освітніми інституціями, що безпосередньо впливає на емоційне самопочуття і добробут всіх членів сім'ї.

– адаптаційні: пристосування до нових або мінливих умов соціальної взаємодії. Вони проявляються в зміні рівнів функціонування родини: зміцнення або руйнування сімейних традицій; зміна поглядів на ролі та функції в сім'ї. Зокрема, хвороба (інвалідність) одного із членів родини впливає на зниження соціальних контактів, утруднює спілкування та взаємодію сім'ї із зовнішнім середовищем, що негативно впливає на її адаптацію.

– соціально-побутові: дестабілізуючий вплив пияцтва одного або обох батьків, цинізм, виявів бездуховності та жорстокості, несприятливі умови проживання. Вони впливають на стійкість сімейно-шлюбних стосунків, характеризують виховний потенціал сім'ї залежно від особливостей способу життя родини;

– демографічні: кількість дітей, наявність обох батьків, інших родичів, міграція родини. Вони впливають на структуру і склад сім'ї та визначають особливості виховання.

До внутрішніх чинників належать:

– особистісні особливості батьків: сензитивність (емоційна чутливість, сприйнятливність до середовища); афективність (емоційна збудливість, нестійкість настрою); тривожність (схильність до занепокоєння щодо недостатньої узгодженості



почуттів і бажань); домінантність (прагнення відігравати провідну роль у стосунках з оточенням); егоцентричність (фіксація на своїй думці, відсутність гнучкості суджень); гіперсоціальність (підвищена принциповість, перебільшене почуття повинності); прийняття (ціннісна значущість дитини та її ролі для батьків); кооперативність (повага батьків до самостійності та індивідуальності дитини та їхня схильність підтримувати ініціативу дитини або нав'язувати власні бажання) тощо;

– психофізіологічні особливості дитини: віковий період (кризи, періоди сензитивного розвитку); наявність відхилень у розвитку дитини (збільшення навантаження на одну з функцій або ролей інших членів родини); індивідуальні ознаки та властивості особистості дитини; самооцінка дитини;

– особливості взаємодії в родині: інверсія подружніх і батьківських ролей (роль матері виконує бабуся, а роль батька – матір); утворення емоційно відокремлених діад (батько-син, бабуся-онук), наявність відокремлених членів родини; несприятлива сімейна атмосфера (високий рівень тривоги й емоційної напруженості); тенденція відходу від вирішення сімейних проблем і конфліктів; депривація потреби дитини в спілкуванні з батьками, у прийнятті та співпереживанні; непослідовність та невідповідність вимог і очікувань батьків можливостям і потребам дітей (неадекватний «батьківський образ»: не враховуються реальні можливості дитини); нерівномірне ставлення батьків (неоднаковий інтерес до дитини в різні періоди її життя або до сиблінгів); неузгодженість дій батьків (різні погляди батьків на виховання й наявність конфліктних взаємостосунків, суперечливі вимоги й санкції); негнучкість батьків у стосунках із дітьми (несвоєчасна реакція або фіксація (застрягання) на проблемах дитини); збіднений, надто низький рівень організації і спільного проведення роудиною вільного часу, дозвілля; психолого-педагогічна невідповідність батьків [7; 18; 28; 49; 57; 76; 121; 124 та ін.].

Вищевказані чинники мають вагомий вплив на систему міжособистісних сімейних стосунків, які необхідно враховувати при вивченні та впливі на родину, що виховують дітей із нормальним та порушеним розвитком.

Узагальнюючи вищезазначене, можемо виділити основні показники компонентів системи успішно функціональних міжособистісних сімейних стосунків. Сімейні функції відповідають ролям, відсутність конфліктів між роллю й особистістю; структура сім'ї є ієрархічно побудованою, де відповідальність беруть на себе батьки, а діти підпорядковуються їм; реалізується здійснення очікувань членів сім'ї щодо один одного; наявність позитивної динаміки в стосунках, вони націлені на розвиток – ці показники характеризують когнітивну складову міжособистісних сімейних стосунків. Зі свого боку, відновлення соціально-психологічного клімату сім'ї після перебування в кризовому середовищі; прагнення зберегти комфортні емоційні сімейні стосунки; протистояння сімейним проблемам відкрито та всіма членами сім'ї; позитивне емоційне ставлення всіх членів родини відносно один одного; позитивний емоційний супровід процесу взаємодії та спілкування між учасниками характеризують емоційну складову вищезазначених взаємин. Тоді як, бажання прислухатися один до одного, допомагати один одному; здатність до вирішення конфліктів; адекватна ситуації реакція на поведінку та емоції один одного; ефективні стилі та типи виховання дитини в сім'ї; спрямованість на обізнаність про життя один одного характеризують поведінкову складову міжособистісних сімейних стосунків.

Підбиваючи підсумки теоретичного аналізу підходів до розгляду міжособистісних стосунків, встановлено, що міжособистісні сімейні стосунки – це система взаємовідносин, які охоплюють подружні, дитячо-батьківські та сиблінгові стосунки, що об'єктивно виявляються в характері та способах взаємодії учасників у процесі комунікації та спільної діяльності в межах мікросім'ї та середовища й мають спільну мету. Базовим підходом вивчення і формування системи міжособистісних сімейних стосунків визначено комплексний, який передбачає врахування виділених компонентів та показників, що зумовлено необхідністю багатостороннього охоплення складного об'єкта і дослідженні всіх його аспектів в умовах різнорідних функціональних станів. Визначений підхід дасть змогу розглянути, емпірично дослідити та надалі впливати на систему взаємовідносин, які включають у себе подружні, дитячо-батьківські та сиблінгові стосунки.

## **1.2 Дитячо-батьківські взаємовідносини в системі міжособистісних сімейних стосунків**

Узагальнення результатів наукових досліджень в галузі психології сім'ї показує, що в системі міжособистісних сімейних стосунків центральними є дитячо-батьківські, адже вони впливають як на подружні, так і на сиблінгові стосунки. З одного боку, дитина є каталізатором подружніх стосунків (зміна уявлень про сім'ю, сімейні ролі та функції кожного учасника; поява нових очікувань щодо партнера як батька/матері) та сиблінгових стосунків (ставлення батьків впливає на ставлення сиблінгів один до одного). З іншого боку, відбувається перебудова ієрархії сімейних ролей і батьки займають найвищий щабель та несуть відповідальність за розвиток системи міжособистісних стосунків у родині в цілому, так і окремо кожної підсистеми.

Традиційно дитячо-батьківські стосунки розкриваються з трьох позиції: з позиції батьків – розглядаються тип виховання, батьківські установки, ставлення батьків до дітей [27; 38; 74; 115; 134; 139; 192]; з позиції дітей – аналізуються види дитячої прихильності, сприймання дітьми ставлення членів сім'ї [6; 42; 83; 149]; з позиції взаємин дітей і батьків – акцентуються утримуючі та динамічні особливості спілкування та взаємодії між батьками й дітьми [20; 26; 104; 174; 183]. У цій тріаді домінуюча позиція під час розгляду дитячо-батьківських стосунків відводиться батькам.

Історично склалася і визнається з покоління в покоління головна роль батьків у функціонуванні сім'ї. Ставлення батьків до своїх дітей вибирається як загальна, і часто єдина, ознака взаємодії дітей і батьків у сім'ї. Звідси асиметричність більшої частини досліджень, тим більше, що інформація про сім'ю, яка надходить від дорослої людини, піддається більш точному виміру, ніж від дитини. Позиція дітей у контексті дитячо-батьківських стосунків враховується значно рідше, так само як взаємний вплив батьків і дітей [57, 117]. При такому асиметричному підході, знижується об'єктивність розуміння дитячо-батьківських стосунків, тому вбачаємо доцільним розглянути систему міжособистісних сімейних стосунків рівномірно з обох позицій: дитячої та батьківської, з огляду на їхній взаємообумовлюючий вплив.

Відтак, згідно з комплексним підходом, пропонуємо характеризувати зазначені стосунки відповідно трьох компонентів, виділених у структурно-функціональній моделі міжособистісних сімейних стосунків: когнітивного, емоційного та поведінкового.

Варто зазначити, що розподіл більшості показників за компонентами є дещо умовним, оскільки досліджувані феномени утворюють механізми взаємозв'язку та взаємовпливу когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів.

Важливе значення для формування дитячо-батьківських стосунків має аналіз рольових взаємовідносин у родині, які входять до групи параметрів когнітивного компонента. Г. Андреева зазначала, що індивід має чітко уявляти собі, що значить бути чоловіком або дружиною, старшим у сім'ї або молодшим, якої поведінки чекають від нього, які правила, норми диктують йому ту чи іншу поведінку. Рольові стосунки в сім'ї, що утворюються в разі виконання певних функцій, можуть характеризуватися рольовою згодою або рольовим конфліктом [6].

Батьківська позиція, як одна з форм рольових стосунків, визначається характером емоційного прийняття дитини, мотивами й цінностями виховання, образом дитини, образом себе, як батька, моделями рольової батьківської поведінки, ступенем задоволеності батьківством [145].

Зі свого боку, образ батька (матері), як вихователя й образ системи сімейного виховання дитини, зумовлено тим, що дитина також, як і дорослий є активним учасником дитячо-батьківських стосунків [147].

Відомий психотерапевт О. Захаров виділяє такі психологічні типи або точніше образи матерів дітей із неврозами, що дає можливість визначити параметри когнітивного компонента у взаємозв'язку з емоційним та поведінковим компонентом:

1. «Царівна-несміяна»: мати, схильна до стриманості у вираженні почуттів, у прояві доброти й чуйності. Така мати не визнає дитячого галасу і веселощів, відчуває нав'язливу потребу робити зауваження, соромити, вишукувати недоліки.

2. «Снігова королева»: карає, жорстка, непохитна, внутрішньо холодна, байдужа до страждань інших.

3. «Спляча красуня»: мати, схильна до депресивного світовідчуття, загальмована, самозакохана, відсторонена від потреб дитини.

4. «Унтер Пришибеєв»: мати – груба, постійно командує дітьми, недовірко ставиться до їхнього досвіду, легко дратується, часто використовує фізичні покарання.

5. «Метушлива мати» – непослідовна, суперечлива, навіжена, невгамовна. У своїх діях і виховних заходах кидається в крайнощі. Будь-яку дрібницю перетворює в трагедію.

6. «Квочка» – тривожно-неспокійна мати. Вона супроводжує кожен крок дітей, оберігає від труднощів, прагне все зробити за дитину, а також замінити собою однолітків.

7. «Вічна дитина»: мати, яка так і не стала дорослою. Вона вразлива, примхлива. Дітей сприймає тягарем, а себе жертвою [37].

Саме такі ролі матерів найчастіше спостерігаються в сім'ях, що виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

У психологічній літературі також описані різні сімейні ролі дітей. Так, А. Співаковська виділяє такі найбільш типові дитячі ролі, що є проявом когнітивного компонента у взаємозв'язку з поведінковим:

- «Жертовне ягня» – відводить на себе негативні емоції батьків.
- «Улюбленець» – перебільшена любов до дитини.
- «Бєбі» – відведена роль бути лише дитиною, від якої нічого не залежить.
- «Миротворець» – рано включився в труднощі життя сім'ї, виконує роль дорослого [149].

Й. Лангмейер, З. Матейчек виділяють дещо інші ролі дітей, що визначають їхні майбутні комунікативні навички та характер: «Кумир сім'ї», «Мамин скарб», «Паїнька», «Болюче дитя», «Жахлива дитина», «Попелюшка». Ці ролі можуть усвідомлюватися дитиною, вони визначають її реакції на те, що відбувається навколо неї і створюють фундамент для наявних і майбутніх стосунків з іншими людьми [81].

Для дітей із ТПМ можуть бути характерними ролі «Жертовне ягня», «Бєбі», «Мамин скарб», «Болюче дитя», «Жахлива дитина». Вони є дисфункціональними та потребують корекційного впливу.

Батьківські образи та дитячі ролі, а також реалізація рольової функції когнітивного компонента дитячо-батьківських стосунків впливає на установку дітей щодо батьків і себе [74].

Підсумовуючи вищезазначене, можемо зробити висновок, що когнітивний компонент ефективних дитячо-батьківських стосунків вбачаємо у сформованості уявлень про сімейні ролі та реалізацію рольової функції кожного члена сім'ї щодо себе та інших учасників, які відповідають структурі, ієрархії, установкам та обізнаності батьків щодо потреб та інтересів своїх дітей.

Стосунки між батьками й дітьми є найбільш вивченими із сімейних підсистем. Водночас велика кількість робіт присвячена дослідженню батьківського ставлення до дитини, яке формує емоційний компонент дитячо-батьківських стосунків.

Батьківське ставлення – це система різноманітних почуттів щодо дитини, поведінкових стереотипів, що практикуються під час спілкування з нею, особливості сприймання й розуміння характеру й особистості дитини, її вчинків, що визначає рольову структуру сімейних взаємин (А. Варга, В. Столін) [26; 139]. Поняття «батьківське ставлення» до дитини включає в себе суб'єктивно-оцінні, свідомо-виборкові уявлення про дитину, яке визначає особливості прийняття батьками своєї дитини, способи спілкування з дитиною, характер прийомів впливу на неї [25].

Тип батьківського ставлення і співвідношення його структурних компонентів визначається не лише індивідуальними особливостями батьків, але і віком дитини (Л. Виготський, Д. Ельконін, О. Карабанова, І. Кон, К. Поліванова, Г. Філіпова). Батьківське ставлення має складатися і з урахуванням того, що дитині треба розвиватись, стати незалежною, і в цьому сенсі сутність батьківського піклування передбачає любов до щораз дорослішої дитини. Тут батьківське ставлення зазнає найістотнішої кризи: з одного боку, дорослий прагне зберегти емоційну близькість із дитиною, з іншого – він має допомогти дитині відокремитися, стати самостійною і прийняти її такою якою вона є. Окреслена суперечність є одним із найвагоміших, а

його позитивне вирішення дає основу для встановлення гармонійних стосунків між батьками й дитиною [57; 69].

Важливе значення для вивчення дитячо-батьківських стосунків має дослідження М. Ainsworth, де використовувалися для спостереження шкали, що включають 4 вимірювання материнського ставлення до дитини, що включає здатність батьків розпізнавати емоційний стан дитини та приймати її такою якою вона є:

1. Чутливість/нечутливість до потреб немовляти, у якій виявляється здатність матері розуміти потребу дитини й бачити все з її погляду.

2. Прийняття/відкидання, що свідчить про ціннісну значущість дитини та її ролі для матері.

3. Кооперативність/втручання, у якому виражається повага матері до самостійності та індивідуальності дитини та її схильність підтримувати ініціативу дитини або нав'язувати власні бажання.

4. Підтримка/ігнорування, шкала, яка виявляє ступінь емоційної адекватності матері та її емоційність [192].

Класифікуючи типи батьківського ставлення деякі автори намагаються покласти в основу опису ступінь вираженості емоційної сторони спілкування. Так, О. Насонова виділила чотири групи сімей, що відрізняються за типом і забарвленістю емоційного фону взаємодії у родині:

1) сім'ї з найбільшим числом позитивних емоційних зв'язків і абсолютним браком негативних емоцій («гіперопікаючі» батьки);

2) сім'ї з переважанням позитивних емоцій за незначної частки негативних, що виникають як безпосередня реакція на заборони батьків, вимоги дисципліни, порядку, проте не зачіпають особистісних стосунків і соціальних потреб дитини («розумна любов»);

3) сім'ї зі співіснуванням рівною мірою позитивних і негативних стосунків (амбівалентне батьківське ставлення);

4) сім'ї з переважанням негативних емоційних зв'язків між батьками й дітьми [104].

Зі свого боку, А. Петровський [115] розглядає такі типи батьківського ставлення: диктатура, опіка, конфронтація, мирне співіснування на основі невтручання, співпраця. Інший дослідник, Л. Саготовська, виділяє шість типів батьківського ставлення: надзвичайно упереджене ставлення: діти – головне в житті; байдуже ставлення; егоїстичне ставлення: дитина – основна робоча сила сім'ї; ставлення до дитини, як до об'єкта виховання, без урахування особливостей її особистості; ставлення до дитини, як до перешкоди; повага до дитини в поєднанні з покладанням на неї обов'язків [134].

Важливе значення для дослідження сімей дітей із порушеннями в розвитку мають роботи психотерапевта Н. Штірмана, який виділяє три типи батьківського ставлення до дітей хворих на психосоматичні розлади:

1. «Зв'язування». Цей тип стосунків передбачає жорстке, стереотипне спілкування, бракує гнучкості у взаєминах із дітьми.
2. «Заперечення». У разі такого типу ставлення дитину не приймають у всіх проявах, що призводить до зайвої автономності.
3. «Делегування». У цьому типі ставлення батьки делегують дитині свої нереалізовані плани, переміщують на неї свої нездійснені надії, маніпулюють дитиною, як продовженням свого «Я». Справжні досягнення дітей водночас ігноруються [108].

Підсумовуючи вищезазначене можемо зробити висновок, що емоційний компонент ефективних дитячо-батьківських стосунків характеризується переважанням позитивних емоцій, які не зачіпають особистісних стосунків і соціальних потреб дитини («розумна любов»); позитивне ставлення до дитини виявляється в чутливості, прийнятті, кооперативності та підтримці.

До складу поведінкового компонента дитячо-батьківських стосунків входить характер взаємодії у сім'ї, що впливає на рівень задоволення потреб дитини у спілкуванні та взаємодії.

А. Шведовська виділяла п'ять типів взаємодії в сім'ї, що включають конфліктний, гармонійний, дистантний види й домінантний, який поділяється



залежно від суб'єкта домінування на види «домінуючий дорослий – покірна дитина», «домінуюча дитина – потураючий дорослий».

Гармонійна взаємодія характеризується взаємним прийняттям і погодженістю тактик дорослого й дитини, високою мотивацією спільної діяльності. Розподіл ролей адекватний змісту діяльності. Ділова співпраця будується дорослим послідовно з урахуванням вікових та індивідуальних особливостей дитини. Він орієнтований на задоволення потреб дитини у підтримці та надання допомоги у складних ситуаціях, прийняття її ініціативи. Батьківський контроль носить змістовний характер. Обидва партнери адекватно оцінюють результати дій і реагують на фрустрацію й успіх.

Конфліктний тип характеризується неузгодженістю позицій дорослого й дитини у взаємодії і співпраці і вираженою боротьбою за лідерство, низькою успішністю співпраці. Дорослий схильний до переоцінки можливостей дитини, йому бракує орієнтації на її індивідуальні особливості, непослідовний у здійсненні керівництва діяльністю дитини, не допомагає й не підтримує її. Дитина демонструє широкий спектр протестних форм поведінки, ігноруючи зауваження та ініціативу дорослого, прагнучи до повної автономії. У разі неуспіху й дорослий, і дитина займають ззовні обвинувачувальну позицію.

Дистантний тип взаємодії характеризується відстороненістю й емоційною холодністю щодо партнера (взаємодія «поруч»), низькою мотивацією спільної діяльності за досить високої ефективності. Дорослий проявляє маніпулятивну установку, послідовність, схильність до превентивного надання допомоги дитині, проте недостатньо враховує вікові та індивідуальні її особливості. У ситуації неуспіху дорослий акцентує невдачі дитини і критикує її, проявляючи водночас достатню байдужість до її успіхів. Дитина приймає керівну роль дорослого без активної боротьби за лідерство, не виявляючи ініціативи.

Домінантна взаємодія «домінуючий дорослий – покірна дитина»: стосунки між дорослим і дитиною комплементарні й будуються за принципом влади й підпорядкування, авторитаризму-підпорядкування. Батько займає авторитарну позицію й активно захоплює лідерство у взаємодії з дитиною. Він непослідовний і неконструктивний у здійсненні керівництва, що призводить до неуспіху в спільній

діяльності. Загалом дорослий оцінює дитину позитивно й орієнтується на її індивідуальні особливості. Негативні емоційні прояви за такої діадичної взаємодії не виражені.

Домінантна взаємодія за типом «домінуюча дитина – потураючий дорослий»: комплементарна за принципом домінування й підпорядкування. Позиція домінуючої дитини характеризується егоцентризмом. Конфліктність у діаді мінімальна. Дорослий приймає позицію дитини, проявляє емпатію й підтримку, послідовний у взаємодії, орієнтується на її стан, підтримує її ініціативу. Дитина приймає допомогу батьків, адекватно коригує свої дії, що забезпечує високу ефективність. Емоційні прояви дорослого в разі успіху й неуспіху дитини адекватні результату, причому в разі невдачі дорослий схильний приймати відповідальність на себе. Обидва учасники взаємодії загалом схильні до позитивного оцінювання дій один одного [183].

Отже, у контексті нашого дослідження дотримуємось думки, що найбільш ефективним типом взаємодії між батьками та дитиною в поведінковому компоненті системи міжособистісних сімейних стосунків є гармонійна взаємодія, яка враховує параметри й когнітивного (розподіл ролей адекватний змісту діяльності та враховує вікові та індивідуальні особливості кожного учасника), й емоційного компонентів (реакція на фрустрацію та успіх) та спрямована на спільну діяльність, співпраця та взаємодія між батьками та дитиною.

В. Кан Калік у своїх роботах писав, що основні конфлікти в родині відбуваються на ґрунті дефіциту уваги, тому формуються негативні моделі сімейного спілкування:

Модель 1. Батьки зайняті один одним, не звертають уваги на те, що відбувається в родині. Вони щасливе подружжя. Ніби все гаразд, але немає необхідного мікроклімату взаєморозуміння з дітьми. Діти як би стоять осторонь від цієї великої батьківської любові.

Модель 2. Батьки зайняті кожен сам собою: у них своя робота, якою вони захоплені, свої друзі, форми проведення дозвілля. Тут виникає роз'єднаність, за

браком реальних психологічних контактів, без яких формування сімейного клімату просто неможливо, і дитина це добре відчуває.

Модель 3. Захопленість батьками позасімейною діяльністю. Вони хороші працівники, активні громадські діячі. Але сім'я не входить у сферу їхніх життєвих інтересів, унаслідок чого це вже не сім'я, а люди, що живуть під одним дахом.

Модель 4. Її можна було б назвати так: «Відійди, не заважай». Психологічна суть цієї форми поведінки полягає в тому, що дитина постійно як би виключається зі сфери дорослого спілкування, не допускається в неї. Адже ніщо не може замінити у виховному процесі в родині батьківське слово.

Модель 5. Вона характеризується постійним роздратуванням подружжя щодо один одного й до дитини. Причому мотиви цієї дратівливості можуть бути найрізноманітнішими. Важливо, що вони створюють атмосферу нервого напруження, тривожності, емоційного неблагополуччя, роздратування з будь-якого приводу, утворюючи безперервний негативний психологічний ланцюг.

Модель 6. Її можна назвати моделлю психологічного самоствердження батьків, і проявляється вона в тому, що подружжя постійно в тій або іншій формі прагне ствердити власну перевагу (лідерство в родині, розум, енергію тощо), причому поширюється ця психологічна тенденція й на ставлення до власних дітей.

Модель 7. Основний психологічний підтекст цієї моделі такий: «я для вас зробив (зробила) усе, а ви як хочете, так і живіть». У дії ця модель може виглядати так: чоловік приходить із роботи, іде у свою кімнату і відпочиває. Він годувальник, основа сім'ї. Його не можна обтяжувати дитячими проблемами [49].

Отже, поведінковий компонент дитячо-батьківських стосунків визначається характером взаємодії між батьками та дитиною (продуктивною є гармонійна взаємодія) та рівнем задоволення потреб дитини у спілкуванні та взаємодії.

Взаємодія всіх вищезазначених компонентів дитячо-батьківських стосунків визначає типи сім'ї. Зараз виділяють два основних типи сімей: успішно функціонуюча й дисфункціональна (Е. Ейдемільер, В. Юстицкис).

Успішно функціонуюча сім'я – це сім'я, яка відповідально й диференційовано виконує всі свої функції, унаслідок чого задовольняється потреба в розвитку і зміні сім'ї загалом й кожного її члена окремо.

Щодо взаємин між батьками та дітьми А. Варга розрізняє такі типи сімей:

1. Сім'ї з дружніми стосунками між усіма членами родини. Батьки добре обізнані в інтересах та потребах дитини, намагаються підтримувати, допомагати їй, поважають власну дитину.

2. Сім'ї з доброзичливими стосунками між батьками та дітьми. Однак батьки намагаються контролювати та впливати на інтереси та уподобання дітей. Між батьками та дітьми є певна дистанція.

3. Сім'ї, у яких батьки значну увагу приділяють добробуту, навчанню, здоров'ю дитини тощо. Основна мета виховання – гарні успіхи в навчанні, вступ до ВНЗ, щоби дитина була одягнута не гірше за інших. Досить часто батьки не обізнані про внутрішній світ їхніх дітей і не намагаються його пізнати, заперечують навіть можливість існування в дитини власних, відмінних від визначених дорослими, інтересів, бажань, намірів.

4. Сім'ї, у яких батьки застосовують непедагогічні методи виховання: неповага до дітей, недовіра, прискіпливість, тілесні покарання. Зазвичай батьки демонструють байдуже ставлення до власних дітей, а в дітей виникають проблеми спілкування з ровесниками.

5. Невпорядковані сім'ї. У таких сім'ях батьки конфліктують між собою та з дітьми, зловживають спиртними напоями, проявляють жорстокість щодо них. Це може зумовлювати антисоціальну поведінку дітей [27].

Якщо в попередніх класифікація розглянуто сім'ї з нормальним розвитком сімейних стосунків, вважаємо за доцільне розглянути дисфункціональні типи сімей, адже вони є найбільш характерними для родин, що виховують дітей із ТПМ.

Дисфункціональна сім'я – це сім'я, у якій виконання функцій виявляється порушеним, що перешкоджає особистісному зростанню і блокує потреби в самоактуалізації. У дисфункціональних сім'ях, здебільшого, відзначаються

крайності: надмірна ригідність або розмитість (дифузність) меж сімейних підсистем; «закритість» сім'ї або її хаотичність.

Типи дисфункціональних сімей [5]:

1. Сім'я «па-де-де». Сім'я, що складається всього з двох чоловік. Це можуть бути або дорослий-дитина, або подружжя. Структура з двох членів родини може призводити до симбіотичної залежності один від одного, що заважає потенційному функціонуванню обох членів родини.

2. Сім'ї, що складаються з трьох поколінь (розширена): прабадьки, батьки й діти. У цих родинх порушено межі між підсистемами, функції батьків часто беруть на себе прабадьки.

3. Сім'я типу «башмак» (з делегуванням обов'язків). Родини з численною дитячою підсистемою. Коли на «дитину-дорослого» покладається непосильна для неї відповідальність або коли вона не наділена владою, достатньою для виконання своїх функцій, дитина може стати носієм симптому. Вона відчуває себе виключеною з дитячої підсистеми, але й не цілком прийнятою до батьківської.

4. Сім'ї із частою зміною місця проживання. Родини, що часто змінюють місце проживання (сім'ї військовослужбовців). Це також можуть бути сім'ї, у яких часто змінюється їх склад (мати-одиначка вступає в численні любовні зв'язки, у кожному випадку нова людина розглядається як потенційний батько). Особливості таких родин: розмитість, більша відкритість зовнішніх меж, нестабільність (в місці проживання, у роботі), невизначеність, високий рівень загальної сімейної тривоги.

5. Сім'я-«акордеон». Родини, у яких кого-небудь зі значущих членів сім'ї немає вдома. На якийсь час батьківські функції виявляються зосередженими в руках однієї людини, і сім'я набуває форму неповної. Покладання додаткових функцій на дорослого, що залишається вдома, завдає шкоди співпраці між подружжям. Діти можуть ще більше посилювати роз'єднання батьків, у разі такої організації сім'ї виникає тенденція до відсторонення дорослого, який опинився у від'їзді.

6. Сім'ї з «привидом». Родина, яка пережила смерть або втрату дієздатності одного зі своїх членів, може зіткнутися з проблемами під час розподілу його обов'язків. Проблеми, що виникають у таких сім'ях, їхні члени можуть переживати

як незавершеність жалоби («От якби мати була жива, вона б знала, що потрібно робити»). Колишні коаліції між членами родини можуть зберігатися такими, як ніби мати ще жива).

7. «Сім'я амазонок». Родина з переважанням жіночої підсистеми. Батько перебуває в стороні, часто він виявляється «цапом-відбувайлом»: на нього перекладається вся відповідальність за всі промахи й невдачі в родині.

8. «Сім'я джентльменів». Родина з переважанням чоловічої підсистеми. У таких сім'ях завжди є суперництво між чоловіками за увагу й любов єдиної жінки. У родині непроголошеним лідером частіше виявляється жінка.

9. Сім'я «Чия візьме?» (з прийомним дорослим). Виховання дитини нерідним дорослим, мачухою або вітчимою, і рідним дорослим. У тих випадках, коли до нового шлюбу дорослого діти жили окремо від нього, вони змушені пристосовуватися й до власного дорослого, і до прийомного. Кризи в цій родині можна порівняти з проблемами нового сімейного організму.

10. Опікунська сім'я. Потенційна проблема такої форми родини полягає в тому, що іноді вона організовується як справжня сім'я. Дитина включається в родинну систему. Якщо після цього в неї з'являються симптоми, то вони можуть бути результатом стресів внутрішньосімейного організму.

11. Психосоматичні сім'ї. Такі сім'ї функціонують найкраще, коли в них хтось хворий. До особливостей заданих родин відносять: надмірне прагнення оберігати одне одного; надмірна зосередженість членів сім'ї один на одному; нездатність до вирішення конфліктів; величезні зусилля, що витрачаються на підтримку миру або уникнення конфліктів, крайня жорсткість структури.

12. Заміщення. Відсутність у сім'ї будь-кого з батьків. Батьківські функції водночас, а частково й подружні (духовного, культурного спілкування, господарсько-побутові), бере на себе дитина.

13. Сім'ї «тільки ти». У літній родині народжується довгоочікувана дитина. Усе, що відбувається в родині, робиться для неї й на честь неї. Характерно патологізуюче сімейне виховання за типом «кумир сім'ї».

14. Сім'я з особою з інвалідністю. Для цих родин характерно почуття провини, яке компенсується відмовою батьків від інших соціальних і сімейних ролей. Межі цих сімей надзвичайно замкнуті, для них характерні високий рівень агресії й безліч психологічних захисних механізмів.

15. Сім'я з психічно хворою людиною. Для цих родин характерні жорсткі межі, для них виражені сімейні секрети, страх (бажання приховати від суспільства хворобу; страх, чи не хворий сам), можливо ігнорування хвороби.

16. «Некеровані сім'ї»: проблеми керованості можуть бути різними залежно від рівня розвитку членів сім'ї:

- в сім'ях із маленькими дітьми у разі нестійкого стилю виховання дитина не визнає правил і перетворюється на «маленького тирана»;

- в сім'ях із дітьми-підлітками проблеми керованості можуть бути пов'язані з нездатністю батьків перейти зі стадії турботи про дитину на стадію поваги до підлітка;

- в сім'ях із малолітніми правопорушниками можливість управління з боку батьків залежить від факту їхньої присутності. Батьки прагнуть здійснювати якомога більше управляючих впливів, що часто виявляється неефективним. Стереотипи спілкування в таких сім'ях часто хаотичні. Спілкування організовано навколо дрібних, не пов'язаних між собою афективних взаємодій;

- сім'я, де з дітьми погано поводяться, занадто часто стає єдиним полем прояву влади й компетентності одного з батьків, що виражається у формі агресії. Характерна надмірна зосередженість один на одному членів родини;

- в сім'ях із відстаючими в розвитку дітьми батьки часто не здатні адекватно реагувати на потреби дитини. Ці родини роз'єднані.

Зауважимо, що дитячо-батьківські стосунки в сім'ях, що виховують дітей із ТПМ, відрізняються від усіх інших видів міжособистісних стосунків і, у цьому сенсі, вони досить специфічні, характеризуються сильною емоційною значущістю, як для дитини, так і для батьків, впливають на формування в дитини уявлень про сім'ю, сімейні ролі, вплив ставлення та емоційного стану на взаємодію та

спілкування як у сім'ї, так і в соціумі, тому й потребують більш детального розгляду.

### **1.3 Особливості міжособистісних стосунків у сім'ях дітей із порушеннями психофізичного розвитку**

Міжособистісні сімейні стосунки були полем вивчення багатьох науковців спеціальної педагогіки та психології з різних ракурсів взаємовідносин у сім'ях, що виховують дітей із порушеннями психофізичного розвитку (ППФР).

Міжособистісні стосунки в сім'ях, що виховують дітей із порушеннями психофізичного розвитку, розкривають роботи Ю. Бистрової [16], Т. Вісковатової [33], А. Душки [48], Т. Ілляшенко [108], М. Іполітової [52], Л. Каліннікової [54], А. Колупаєвої [68], В. Кротенко [78], І. Левченко [82], Т. Лози [84], І. Мартиненко [92], О. Мастюкової [98], А. Обухівської [108], Н. Погорільської [116], М. Радченко [127], О. Романенко [129], М. Семаго [137], Г. Соколової [148], В. Ткачової [162], Л. Фомічової [169], О. Царькової [179] тощо. Автори зазначають такі проблеми в міжособистісних сімейних стосунках: відчуження, негативне ставлення близьких до дітей із порушеннями, гіперопіка дитини, порушення міжособистісних сімейних стосунків (подружні, дитячо-батьківські, сиблінгові, стосунки в межах макросім'ї). Крім того, дослідники зауважують на різноманітні соматичні та психічні розлади, спричинені переживанням батьками факту народження особливої дитини як травматичної життєвої ситуації.

Відповідно до комплексного підходу було визначено у п. 1.1, що сім'я є системою взаємовідносин, які включають у себе подружні, дитячо-батьківські та сиблінгові стосунки, що об'єктивно проявляються в характері та способах взаємодії учасників у процесі комунікації та спільної діяльності в межах мікросім'ї та середовища й мають спільну мету. Учасники сімейних стосунків взаємопов'язані один з одним, тому член сім'ї з ППФР не має бути єдиним фокусом уваги спеціалістів; доцільніше розглядати всю сім'ю такої людини, де кожен є її невід'ємною частиною [209].



Відомо, що в житті сім'ї трапляються певні життєві стадії. Перехід від життєвої стадії родини як діади до стадії сім'ї з дітьми вважається кризовим для будь-якої сімейної системи. У цей період у родинях, у яких народилася дитина з ППФР, відбуваються зміни її структурно-функціонального складу з такими особливостями: з'являється підсистема дитячо-батьківських стосунків, подружжя починає оволодівати батьківськими ролями, формуються батьківські позиції щодо дитини з ППФР, виробляються й реалізуються підходи до її розвитку відповідно особливостей дитини [54-55].

Проблема міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із ППФР у спеціальній психолого-педагогічній літературі не розглядалася згідно з виділеними у п. 1.2 компонентами міжособистісних сімейних стосунків. На сьогодні різні аспекти проблеми були вивчені фрагментарно, пропонуємо розглянути їх згідно з компонентами системи міжособистісних сімейних стосунків.

Проходження сім'єю кризи, яка обтяжується народженням дитини з порушенням у розвитку потребує перебудови у функціонуванні сімейної системи від членів сім'ї [55]. Дитина з відхиленнями в розвитку впливає на всі три підсистеми: подружню, дитячо-батьківську, сиблінгову. Водночас зміни хоча б однієї з підсистем впливають на всі інші.

Тому вбачаємо доцільним розглянути вивчення кожного компонента в науковому полі психолого-педагогічних досліджень. У межах когнітивного компонента системи міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із ППФР, науковці вивчали межі між сімейними підсистемами; реалізацію рольової функції; уявлення про сімейні ролі.

Одним із показників когнітивного компонента є прозорі межі між підсистемами. Сім'ї, що виховують дітей із ППФР мають сильно переплетені або роз'єднані межі між підсистемами. Т. Вісковата, Н. Погорільська, М. Радченко визначали, що сім'ї із сильно переплетеними межами, характеризуються гіперопікою й гіперзалученістю членів сім'ї в життя один одного, в роз'єднаних сім'ях навпаки – залученість деяких членів родини може бути зведено до мінімуму

(наприклад, батько, який уникає подружньої й батьківської взаємодії через відхилення в розвитку дитини) [33; 118; 127].

Щодо показника «реалізація рольової функції», який характеризує когнітивний компонент, дослідники наголошували на нерівномірності розподілу навантаження між членами сім'ї: жорстка роль батька-годувальника не дає змоги йому розділити з дружиною тяжкість домашніх турбот, занять із дитиною. У такому разі мати, піклуючись про дитину, змушена присвячувати їй усі свої сили, залишаючи без уваги інших членів родини, що негативно впливатиме на емоційний та поведінковий компоненти системи міжособистісних сімейних стосунків [113].

Порушення реалізації рольової функції у родині має два прояви: «комплекс жертви» та «комплекс знедоленості». Перший проявляється в апатії, відмові від відповідальності за себе та інших, безпорадності, зниженні самооцінки, а для «комплексу знедоленості» характерна соціальна індиферентність, відгородженість, звичка розраховувати тільки на себе. На думку В. Кротенко, вищезазначене поєднується з зовнішнім локусом контролю – екстернальністю («так склались обставини»), що значною мірою впливає на емоційний та поведінковий компоненти системи міжособистісних сімейних стосунків [78].

Отже, в межах вивчення когнітивного компонента міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей з ППФР недостатньо розглянуті питання ієрархії міжособистісних сімейних стосунків та ступінь обізнаності батьків в інтересах і потребах своєї дитини.

М. Будаєва розглядала такі особливості когнітивного компонента як негативне ставлення до різних сфер сімейного життя (сімейної ролі), недостатнє розуміння ієрархії сімейних стосунків [24].

О. Хорошева у своїх дослідженнях розглядала здатність приймати дитину і співпереживати їй, що проявлялась у типах батьківських установок. Автор виділяє чотири типи батьківських установок щодо дітей із ППФР, які так само поділяються на адекватну та неадекватну. Адекватною автор вважає таку позицію, коли дитина з порушеннями в розвитку сприймається як здорова, проте з певними особливостями, які необхідно враховувати в процесі навчання та виховання. До неадекватних

науковець відносить: оцінювання дитини як жертви певних обставин, яка потребує захисту, допомоги, догляду; усвідомлення порушення без цілісного сприйняття дитини як такої; неусвідомлення обмежених можливостей дитини у разі її емоційного прийняття [175].

У межах емоційного компонента системи міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із ППФР, науковці вивчали сприймання на емоційному рівні ставлення один до одного, емоційний фон взаємодії, здатність приймати і співпереживати дитині, батьківське ставлення до неї [48]. Водночас недостатньо висвітлені такі аспекти: сприймання ставлення членів сім'ї дитиною з ППФР до себе та емоційна складова близькості у родині.

Ступінь почуття провини батьків через порушення у розвитку дитини з ППФР залежить від сприймання на емоційному рівні членами сім'ї її особливостей розвитку; емоційного фону взаємодії в родині; ступеня порушення звичного життя сім'ї; зниження соціального статусу родини загалом та деяких її членів; феномену «супроводжуючого захворювання».

Дослідження В. Соммерса, Б. Соколової, В. Ляшенко щодо виявлення ставлення батьків до дитини з порушеннями в розвитку. В. Соммерс виділив п'ять категорій ставлення батьків до дитини з ППФР: прийняття дитини та її порушення; реакція заперечення; реакція надмірної опіки, захисту та протекції; приховане зречення і відкидання дитини; відкрите зречення і відкидання дитини [86; 148].

Окреслений показник доповнюється роботами О. Царькової, яка розглядає феномен відторгнення батьками професійної допомоги, як один із видів захисту. Одним із чинників цього феномену є висока й неадекватно висока самооцінка батьків, що заважає сприймати реальність такою, яка вона є [180].

Узагальнюючи досвід американських психологів Е. Ейдемілера та В. Юстіцкіса [190], зазначимо, що для сімей, у яких народжується дитина з порушеннями розвитку, характерно наростання нервово-психічного і фізичного навантаження, а також незадоволення членів родини сімейним життям.

Найбільш типовою моделлю розуміння емоційних переживань батьків, у яких народилася дитина з проблемами розвитку, визнається «модель горя» – етапи

проходження глибоких емоційних переживань родини. Вони можуть проявлятися в інтенсивному афекті, емоційно незрілих формах реагування, запереченні своїх негативних почуттів, ідеалізації дитини тощо [56]

Здебільшого матері дітей із порушеннями в розвитку, на думку В. Сорокіна, відзначаються надзвичайно амбівалентним ставленням до власної дитини. Суперечливість цього ставлення проявляється в тому, що дитина одночасно розглядається і як об'єкт любові, і як джерело страждань [8, с. 35].

Дослідження Р. Майромяна, А. Міллера, В. Росса, М. Семаго дещо по-різному розкривають концепцію етапності переживання батьками дітей із ППФР різних емоційних станів. Деякі автори пишуть про фази (М. Семаго та Р. Майромян) або стадії (Р. Дарлінг, М. Селігман) переживання батьків ситуації народження та виховання дитини з ППФР. Зазначимо, що дослідники розкривають вплив особливостей перебігу цих етапів на когнітивний компонент системи міжособистісних сімейних стосунків. Зокрема, на специфіку розподілу ролей у сім'ї, надмірне зосередження на розв'язанні проблем дитини з ППФР та ігнорування потреб інших членів родини [137].

В дослідженнях І. Левченко, Т. Лози, М. Семаго, В. Ткачової наголошується, що зміни структурно-функціонального складу сім'ї, постановка лікарями діагнозу, наявність гострих негативних переживань, невизначеність ситуації й майбутнього провокує нарощення рівня тривожності в членів цієї родини. Це призводить до блокування адаптаційних можливостей кожного її члена, що характеризує не тільки емоційний компонент, а й має вагомий вплив на поведінковий компонент системи міжособистісних сімейних стосунків [82; 84 137].

У межах поведінкового компонента системи міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із ППФР, науковці вивчали характер взаємодії в родинях та рівень задоволення потреб дитини у спілкуванні та взаємодії.

Взаємодія в підсистемах визначає згуртованість і адаптивність родин до ситуації народження дитини з ППФР. Згуртованість Т. Висотіна описувала з допомогою двох полярних станів: переплетеності та роз'єднаності. На думку науковців переплетеність виражається в гіперопіці, а роз'єднаність – у гіпоопіці

дитини з особливостями розвитку. Адаптивність (гнучкість) пов'язана зі здатністю змінюватися у відповідь на стресову ситуацію. Окреслені сім'ї відчувають труднощі, пристосовуючись до нової ситуації, пов'язаної з необхідністю піклуватися, розвивати, виховувати дитину з порушеннями в розвитку, спілкуватися та взаємодіяти з нею [33].

Зв'язок емоційного та поведінкового компонентів системи міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із ППФР розкривають роботи І. Левченко й О. Приходько [82] через опис трьох стадій адаптації. Автори детально розкривають зміст переживань батьків, їх зміни на різних стадіях та зміни поведінкових стратегій. За даними дослідження батьки від почуття провини та агресії на першій стадії, переживання скорботи поступово переходять до емоційного прийняття та схвалення дитини. У поведінці ці зміни відбуваються від високого рівня напруження в стосунках, що може загрожувати розривом останніх, через актуалізацію потреби та пошук професійної допомоги до появи інтересу до навколишнього світу, інших сфер життя, не пов'язаних із вихованням дитини з ППФР. Тривалість періоду адаптації сім'ї до складної життєвої ситуації залежить від актуалізації сімейних і особистісних ресурсів у її членів і тим, наскільки в сім'ї розв'язані завдання життєвого циклу й актуалізовані ефективні механізми подолання стресових ситуацій [116; 118; 127].

Л. Шипіцина у своїх дослідженнях сімей, які виховують дітей із порушеннями психофізичного розвитку, розкриває дві типові моделі виховання, які розкривають характер взаємодії у сім'ї: охоронне та байдуже. Слід зазначити, що обидві моделі сімейного виховання однаково шкодять дитині з ППФР. Ігнорування порушення, виховання, що спирається на невинуватий оптимізм («всі шляхи для тебе відкриті»), можуть призвести особливу дитину до глибокої психічної травми. У тих випадках, коли батьки пред'являють дитині непосильні вимоги, змушуючи її докладати надмірні зусилля для їхнього виконання, дитина перенапружується фізично і страждає морально, усвідомлюючи невдоволення рідних. Батьки так само відчувають почуття незадоволеності, сердяться, що вона не виправдала їхніх

очікувань. Тому виникає затяжний конфлікт, у якому найбільш постраждалою стороною є дитина [187].

Аналізуючи наслідки репрезентованих моделей О. Романова [3] стверджує, що материнська позиція «з часом із точки прийняття переходить у бік відчуження». Проте, В. Чавес вважає, що в міру дорослішання дитини, гіперопіка (чи гіперпротекція) підсилюється. Це підсилення спричинене зростанням страху за своє майбутнє й майбутнє дитини, за її здоров'я. Також автори звертають увагу на інші складні соціальні проблеми сім'ї: планування наступної вагітності, взаєностосунки з іншими дітьми (братами-сестрами), стабільність сім'ї, зміни її соціального статусу (Н. Здоровцева, Л. Каліннікова, М. Магнуссон, Н. Погорільська, М. Радченко, Z. Stoneman) [56; 119; 127].

На думку Н. Бабич, у батьків дітей із ППФР спостерігається недостатня обізнаність та обмеження досвіду для безпосереднього та емоційного спілкування з дітьми. Дорослі настільки зациклені на проблемах розвитку власної дитини, що абсолютно не помічають, як спілкуються з нею. Батьки найчастіше не сприймають комунікативні звернення дитини, або сприймають вибірково, звертаючи увагу на те що вони хочуть отримати унаслідок комунікації. А для дитини з порушеннями зору та інтелекту важливо, щоби її намагання комунікувати доступними для неї засобами були сприйняті й почуті [8].

У межах дослідження Д. Шульженко розкрито специфічні труднощі в міжособистісному спілкуванні в родині дітей з аутистичними порушеннями. Автор наголошує на змішаних стилях спілкування у сім'ї; наявності значного стресу від непередбачуваності поведінки дитини і пов'язаних з цим проблем у соціальному та міжособистісному спілкуванні; послабленні подружніх взаємин [188-189].

Про неоднозначні наслідки народження дитини з аутистичним спектром для міжособистісних стосунків у сім'ї констатують Л. Руденко та М. Федоренко. Крім порушення дитячо-батьківських і подружніх стосунків, високої частоти виникнення конфліктних ситуацій і розлучень, хронічних стресових переживань та ризиків емоційних і психосоматичних розладів у матерів і батьків встановлено позитивний

вплив. У подружжя з'являється можливість та умови для особистісного зростання, розвитку толерантності та співпраці [132].

Вивчаючи особливості співпраці в парах дитина-батьки, Г. Мішина визначила, що відхилення в психофізичному розвитку дітей є не тільки наслідком органічних і функціональних порушень, але й дефіцитом спілкування і відсутністю адекватних способів співпраці батьків із дітьми. Автор виділяє шість моделей співпраці матерів та батьків із дитиною: ізольованість, передбачуваний взаємозв'язок, вербальну взаємодію, мовчазну присутність, вплив і взаємовплив, активний взаємозв'язок [13].

Отже, до чинників, що впливають на формування компонентів системи міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із ППФР, можна віднести: характер і ступінь вираженості порушень у дитини; особистісні особливості та ціннісні орієнтації батьків; соціальне середовище й умови, у яких батьками реалізуються виховні завдання; дефіцит соціального захисту і кваліфікованих соціальних послуг (абілітація, соціально-психологічна реабілітація); нездатність використовувати власні зовнішні та внутрішні ресурси, налагоджувати продуктивну комунікацію як у середині родини, так і за її межами.

До окресленої групи дітей із порушеннями психофізичного розвитку належать діти з тяжкими порушеннями мовлення, які не мають зовнішнього фізичного відхилення, але обтяжені значними порушеннями в комунікативній сфері. У психології зазначені порушення розглядаються з позицій тісного взаємозв'язку мовлення з іншими сторонами психічного розвитку особистості. Науковці зазначають, що розлади мовленнєвої діяльності будь-якого генезу та ступеня складності негативно впливають на формування пізнавальної, сенсорної, емоційно-вольової сфер, міжособистісних стосунків різного рівня в дітей із тяжкими порушеннями мовлення [34; 58; 59; 71; 92; 97; 129]. Тому в дисертаційному дослідженні буде використано поняття «діти з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ)», яке об'єднує й дітей із загальним недорозвитком мовлення, і дітей із різними типами порушень (дизартрія, ринолалія, алалія, афазія, заїкання).

У спеціальній психологічній та логопедичній літературі фахівці використовують аналогічні визначення терміну «порушення мовлення» як вади,

недоліки, відхилення, недорозвиток, тяжкі порушення тощо. За своїм змістом ці поняття ідентичні і трактуються як відхилення в розвитку мовленнєвої діяльності різного ступеня та характеру тяжкості. У нашому дослідженні використовується термін «тяжкі порушення мовлення [71; 92; 97; 185].

У спеціальній логопедичній літературі за традиційними класифікаціями мовленнєвих порушень тяжкі порушення мовлення позначаються терміном «загальний недорозвиток мовлення» (психолого-педагогічна) або об'єднують групу таких порушень: дизартрія, ринолалія, алалія, афазія, заїкання, дисграфія, дислексія (клініко-педагогічна). Головний чинник, який об'єднує ці порушення – різко виражена обмеженість засобів мовленнєвого спілкування в умовах нормального слуху та збереженого інтелекту [70; 71; 92].

Обмеженість засобів комунікативної взаємодії дітей із ТПМ впливає на міжособистісні стосунки з оточенням (однолітки, сім'я), що негативно позначається на пізнавальній сфері, емоційному стані та відображається в поведінці дитини з ТПМ. Тому вбачаємо доцільним розглянути когнітивний, емоційний та поведінковий компоненти в науковому полі психолого-педагогічних досліджень у галузі логопсихології.

Детальний аналіз літератури засвідчив недостатню вивченість когнітивного компонента системи міжособистісних сімейних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із ТПМ. Натомість наявні роботи про деякі його показники. У межах когнітивного компонента системи міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із ТПМ, науковці вивчали обізнаність батьків в інтересах та потребах дитини.

Так, Г. Фюр визначає завищений або занижений рівень домагань батьків щодо потреб дитини з ТПМ, зокрема у її розвитку [172].

Т. Адєєва зазначала, що поява в сім'ї дитини з ТПМ спричинює трансформаційні зміни особистісних цінностей батьків, для яких каталізатором може стати усвідомлення особливостей розвитку дитини з порушеннями мовлення та її потреб [3].



Отже, аналіз спеціальної психолого-педагогічної літератури засвідчив висвітлення наукових досліджень деяких показників когнітивного компонента (обізнаність батьків в інтересах та потребах дитини) системи міжособистісних сімейних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із ТПМ, тільки з позиції батьків. Натомість, для комплексного вивчення окресленої проблеми вбачаємо доцільним розглядати зазначений компонент із позиції всіх учасників міжособистісних сімейних стосунків, що плануємо реалізувати в констатувальному етапі дослідження, а також дослідити ієрархію МСС, уявлення про сімейні ролі та реалізацію рольової функції батьками.

Дослідження емоційного компонента системи міжособистісних сімейних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із ТПМ, репрезентовано емоційним ставленням батьків до дітей означеної категорії; емоційний фон взаємодії, емоційна складова близькості, здатність батьками приймати і співпереживати своїй дитині [153].

О. Хорошева у своїх дослідженнях розглядає емоційне ставлення батьків, що проявляється у відкиданні дітей із ТПМ. Дорослим членам родини складно відмежувати свою любов і прийняття особистості дитини від постійно присутнього негативного емоційного фону, що є віддзеркаленням її вчинків і дій, які виходять за рамки загальноприйнятих [175].

Дослідження С. Векілової розкривають вплив емоційного компонента на поведінковий компонент системи міжособистісних сімейних стосунків: встановлено підвищення частки несприятливих, нестійких та нерівноважних станів у батьків дітей із ТПМ (С. Векілова, А. Прохоров). Саме психоемоційні стани батьків дитини з порушеннями мовлення, переважно впливають не тільки на їхній настрій, а й на спрямованість і активність дій у допомозі власній дитині, батьківська позиція, а також спроможність повноцінно реалізовуватися у своїй життєдіяльності [28].

Зазначені особливості та тенденції підтверджуються дослідженнями Т. Висотіної, Т. Ветрила, М. Краузе, М. Маркової, В. Ткачової. Зокрема, Л. Пастухова вважає, що «зважаючи на уявлення про те, що різними батьками неоднаково долаються наслідки «батьківського стресу», як основного показника

емоційного стану, можна припустити, що ця обставина різним чином буде відображатися на особливостях батьківського ставлення до дитини з ТПМ [35; 162].

Важливим показником емоційного компонента є емоційний фон взаємодії. М. Шеремет [185] наголошувала на необхідності встановлення емоційного контакту, що є вирішальною умовою виникнення мовлення дитини як способу спілкування з близькими, зокрема батьками. Але для оволодіння мовленнєвим спілкуванням недостатньо просто надати дитині слова як зразки для наслідування, а необхідно сформувати в неї потребу у використанні слів для цілеспрямованої комунікації. Н. Аскаріна стверджує, що формування мовленнєвої активності можливе за наявності в дитини потреби в емоційному спілкуванні з батьками, а встановлення позитивного емоційного контакту впливає на успішність та активність опанування дошкільниками мовлення, як активного, так і пасивного.

Дослідження С. Коноплястої та В. Кисличенко підтверджують, що здебільшого у дітей упродовж перших місяців життя спостерігається зниження емоційної інформації, яка транслюється дорослим. Одна з причин цього – недостатня емоційна сензитивність матері, яка в цей період розвитку дитини є емоційно спустошеною, з переважанням негативних переживань, страхів за її майбутнє. Вищезазначене спричинює порушення емоційної сладової близькості у родині, що виховує дітей з ТПМ [59; 71].

Так, за даними Л. Харькова [173], частина сімей із дітьми з ТПМ визначає свої стосунки як «складні»: скандали, взаємні докори, іноді це призводить до розлучень. Здебільшого у матерів з'являється дратівливість, нервовість, почуття безвиході, що несприятливо впливає на догляд за дитиною. У деяких матерів ставлення до батька дитини стає негативним через докори з його боку; формується почуття провини за народження дитини з ТПМ. Частина батьків «соромиться» своєї дитини та думає відмовитися від неї.

Особливості емоційного компонента системи міжособистісних сімейних стосунків розкриваються в працях Н. Карпової та Ю. Некрасової. У своїх дослідженнях вони зауважували на такі особливості: наявність у дітей із ТПМ та їх батьків підвищеного рівня тривожності, додаткова невротизація батьків, збереження

конформних асиметричних стосунків при спільності емоційного сприйняття та реагування [58]. Здебільшого у батьків, як і у їхніх дітей, виявлені високі значення за шкалою емоційної нестабільності, їм притаманна підвищена особистісна тривожність, особливо матерям. Дослідження встановили домінування авторитарного, гіперсоціалізованого та симбіотичного типів ставлення батьків до дітей. Авторами відзначено недостатній рівень прийняття дитини такою, якою вона є.

Отже, недостатньо розкритими показниками емоційного компонента МСС залишилися питання сприймання ставлення членів сім'ї до себе та здатність батьків розпізнавати емоційний стан дитини з ТПМ.

Теоретично обґрунтований у цьому дослідженні поведінковий компонент системи міжособистісних сімейних стосунків у наукових джерелах представлений особливостями спілкування та взаємодії в родині, різними моделями впливу батьків на виховання дитини з ТПМ [154; 159].

Наявність у сім'ї дитини з тяжкими порушеннями мовлення призводить до специфічних труднощів у комунікації та взаємодії всіх членів родини. У дослідженнях С. Коноплястої, І. Мартиненко, І. Марченко, В. Тарасун, В. Тищенко, М. Шеремет зазначається про особливості дитячо-батьківських стосунків у цих сім'ях, негативний вплив порушень мовлення на комунікацію і, як наслідок, недостатність спілкування з членами родини, використання батьками дисгармонійних моделей виховання в сім'ї [71; 92; 97; 152; 161; 186].

Показник «характер взаємодії між батьками й дітьми з ТПМ» поведінкового компонента представлено в дослідженні Т. Кожанової, яка зазначала наявність виражених передумов для встановлення комунікативного бар'єру з можливим настанням відчуженості і відгородженості у взаєминах. Задоволення потреб дитини у спілкуванні через її проблеми мовленнєвого розвитку зменшуються. У деяких сім'ях батьки схильні розглядати таких дітей, як менш перспективних у соціальному плані в майбутньому [65].

Зв'язок емоційного та поведінкового компонента відображено в дослідженнях С. Коноплястої та В. Кисличенко. Їхні дослідження ілюструють недостатність

спільної емоційної взаємодії, ігрових дій та діяльності в системі міжособистісних стосунків родин із дітьми з ТПМ. Така ситуація гальмує формування психофізіологічної основи базових структур функціональної системи мови та мовлення, комунікативної поведінки взагалі [59, 71].

Показник «характер спілкування та взаємодії в сім'ї», що стосується поведінкового компонента, аналізується в працях В. Тищенко та І. Мартиненко, які наголошували на порушенні комунікації окресленої групи дітей, як у соціальному оточенні, так і в сімейному просторі [93; 94; 96; 161]. В їхніх дослідженнях показано, що для батьків дітей із системними порушеннями мовлення характерне недостатнє усвідомлення комунікативних труднощів у типових ситуаціях спілкування в сім'ї, які пов'язані з комунікативно-особистісною інфантильністю дітей означеної категорії і роль мовленнєвого недорозвинення в системі міжособистісних стосунків їхніх дітей. Вищезазначене підтверджує висновки В. Ткачової, що саме порушення мовлення або повна його відсутність є передумовою до виникнення комунікативного бар'єра в дитячо-батьківських стосунках [162].

Взаємозв'язок когнітивного та поведінкового компонентів системи міжособистісних сімейних стосунків висвітлювався у працях О. Пуговкиної ставлення батьків, їхні особистісні реакції на дитину з ТПМ формують стратегії поведінки дитини. Це можуть бути раціональні, захисні стратегії (витіснення, проекція) або деструктивні (посилення фіксації на мовленнєвому дефекті, інфантилізація/інвалідизація, агресія, пошук винного). Сім'я способом свого існування в ситуації вирішення різних проблем «підказує» дитині методи подолання труднощів, визначаючи їх як «правильні»-«неправильні», «гідні»-«негідні», «прості»-«складні» тощо [126].

В. Кондратенко у своїх роботах розкрила деякі аспекти як емоційного, так і поведінкового та когнітивного компонентів міжособистісних сімейних стосунків батьків дітей із ТПМ. Науковець зазначає, що особливі психічні стани батьків формують не тільки уявлення про дитину, а і специфічні особистісні реакції на мовленнєве порушення. Такі батьківські реакції чинять вплив на ставлення самої

дитини до лікувально-реабілітаційних заходів. Зазначимо, що дослідниця не використовувала узагальнення означених явищ крізь призму системи міжособистісних сімейних стосунків та не відносила їх до емоційного, когнітивного та поведінкового компонентів [70].

Підсумовуючи вищезазначене, можемо констатувати, що науковці не розглядають означені показники компонентів сімейних стосунків комплексно, а розкривають поодинокі аспекти та їхню специфіку. Найбільше вивчено емоційний компонент системи міжособистісних сімейних стосунків батьків: психоемоційні стани, емоційне ставлення, переживання матерів емоційний контакт між батьками та дитиною. Є дані про вплив емоційного компонента на когнітивний та поведінковий компоненти. Проте, цілісність досліджень когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів системи міжособистісних сімейних стосунків дітей із ТПМ залишилась поза увагою фахівців.

## **Висновки до першого розділу**

Результати теоретичного дослідження дають змогу зробити такі висновки:

1. Теоретичний аналіз загальної та спеціальної психолого-педагогічної літератури з проблем дослідження дає підстави визначити, що здебільшого дослідники розглядали міжособистісні взаємини в сім'ї з позицій: подружніх, дитячо-батьківських та сиблінгових стосунків. Обране інтегроване підґрунтя теоретичного дослідження склало основу для визначення змісту центрального поняття «міжособистісні сімейні стосунки», під яким ми розуміємо систему взаємовідносин, яка охоплює подружні, дитячо-батьківські та сиблінгові стосунки, що об'єктивно виявляються в характері та способах взаємодії учасників у процесі комунікації та спільної діяльності в межах мікросім'ї та середовища й мають спільну мету.
2. Встановлено, що система міжособистісних сімейних взаємин є ієрархічно побудованою і складається з трьох компонентів: когнітивного (усвідомлення членами родини спорідненого зв'язку між собою, структури сім'ї та її ієрархічності; уявлення про ролі та ступінь реалізації рольової функції у сім'ї; обізнаність батьків

в інтересах і потребах їхньої дитини та обізнаність дітей про сім'ю); емоційного (сприймання ставлення членів сім'ї до себе; емоційний фон взаємодії, що переважає у родині та емоційна складова близькості у ній; здатність батьків розпізнавати емоційний стан дитини; здатність приймати свою дитину і співпереживати їй; батьківське ставлення до дитини) та поведінкового (характер взаємодії у сім'ї; характер спільної діяльності; вербальні та невербальні патерни спілкування).

3. Визначено, що функціонування міжособистісних сімейних стосунків є динамічною взаємодією або складним взаємозв'язком між функціями сім'ї (соціально-біологічна, господарсько-побутова (економічна), емоційна, виховна, регулятивна, комунікативна, культурно-розвивальна) та зовнішніми (соціально-економічні, соціально-культурні, адаптаційні, соціально-побутові, демографічні) і внутрішніми (особистісні особливості батьків, психофізіологічні особливості дитини, особливості взаємодії в родині) чинниками, які визначають типи МСС. Встановлено, що центральною ланкою вищезазначених взаємин є дитячо-батьківські стосунки.

4. Констатовано, що важливим аспектом є те, що в сім'ях, що виховують дітей із ТПМ, вищезазначені стосунки є досить специфічними й характеризуються сильною емоційною значущістю і для дитини, і для батьків, а також наявністю специфічних труднощів у комунікації та взаємодії всіх членів родини, що проявляється в недостатності спільної емоційної взаємодії, ігрових дій та діяльності.

5. Встановлено, що дослідники сімей, що виховують дітей означеної категорії не розглядають окреслені особливості сімейних стосунків комплексно, а розкривають поодинокі аспекти та їхню специфіку. Найбільше розкрито емоційний компонент системи міжособистісних сімейних стосунків батьків: їхнє емоційне ставленням до дітей означеної категорії, емоційний фон взаємодії, емоційна складова близькості, здатність батьків приймати і співпереживати своїй дитині. Є дані про вплив емоційного компонента на когнітивний та поведінковий компоненти системи міжособистісних сімейних стосунків батьків. Проте, досліджень когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів системи міжособистісних сімейних стосунків дітей та сиблінгів недостатньо. Крім цього, означені дослідження

здебільшого стосуються сімей із дітьми з ППФР, а особливості родин, що виховують дітей із ТПМ залишилися поза увагою фахівців.

6. Теоретичний аналіз наукових джерел націлює на розгляд особливостей функціонування сім'ї через призму усіх компонентів системи міжособистісних сімейних стосунків. Водночас, невідомі механізми формування таких стосунків, тому вважаємо за необхідне розкрити ті показники компонентів міжособистісних сімейних стосунків, які впливають на їхнє формування.

Грунтовний теоретичний аналіз став передумовою організації та проведення емпіричного дослідження в його констатувальній та формувальній частинах.

**Зміст першого розділу дисертаційного дослідження висвітлено в таких публікаціях автора:**

1. Тичина К. О. Сучасні погляди на проблему міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з ТПМ. *Теорія і практика сучасної психології*: зб. наук. праць. Запоріжжя: Класичний приватний університет. 2018. № 2. С. 199-202.
2. Кібальна К. Особливості особистісного розвитку дітей старшого дошкільного віку із заїканням. *Молодь, освіта, наука, культура і національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції*: Зб.матеріалів XIV Всеукр.наук.практ.конф. (Київ, 12-13 травня 2011р.). Київ. 2011. С.93-95.
3. Кібальна К. Особливості особистісного розвитку дітей старшого дошкільного віку із заїканням. *Молодь, освіта, наука, культура й національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції*: зб. матеріалів XIV Всеукр. наук. практ. конф. (Київ, 12–13 травня 2011 р.). Київ. 2011. С. 93–95.
4. Кібальна К. О. До проблеми міжособистісних відносин у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі*: матеріали Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітації (Суми, 15–16 жовтня 2015 р.). Суми: Вид-Во СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2015. С. 51–52.

5. Тичина К. О. Вивчення компонентів міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування*: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (Львів, 27–28 жовтня 2017 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота». 2017. С. 64–66.
6. Тичина К. О. Підходи до вивчення міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із ТПМ. *Аспекти гуманізуючого впливу освіти на особистість*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 25–27 жовтня 2017 р.). Дніпро: Літограф. 2017. С. 203–205.



## РОЗДІЛ 2

### ЕМПІРИЧНЕ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ МІЖОСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У СІМ'ЯХ, ЩО ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ ІЗ ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

#### 2.1 Мета, завдання та процедура емпіричного дослідження

За результатами аналізу психолого-педагогічної літератури було з'ясовано, що проблема міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей з тяжкими порушеннями мовлення представлена фрагментарно. На сьогодні недостатньо вивчені такі показники міжособистісних стосунків у родинах цих дітей як: усвідомлення членами родини спорідненого зв'язку між собою, структури сім'ї та її ієрархічності; уявлення про ролі та реалізацію рольової функції у сім'ї; ступінь обізнаності батьків в інтересах і потребах їхньої дитини; сприймання ставлення членів сім'ї до себе; емоційний фон взаємодії, що переважає у родині та емоційна складова близькості у ній; здатність батьків розпізнавати емоційний стан дитини; здатність приймати свою дитину і співпереживати їй; батьківське ставлення до дитини; характер взаємодії у сім'ї; рівень задоволення потреб дитини у спілкуванні та взаємодії з рідними. Описані показники відповідають усім трьом виділеним у розділі 1 компонентам: когнітивному, емоційному та поведінковому, що спонукало нас до подальшого емпіричного вивчення компонентів міжособистісних стосунків у родинах, що виховують дітей з ТПМ.

Мета емпіричного дослідження – з'ясувати особливості міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення.

Відповідно до мети були визначені такі завдання:

1) з'ясувати змістові особливості когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів системи міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з ТПМ;

2) встановити особливості взаємозв'язку між компонентами системи міжособистісних сімейних стосунків у сім'ях означеної категорії, чинники їхнього функціонування;

3) визначити патерни міжособистісного спілкування та взаємодії у сім'ях, що виховують дітей із ТПМ;

4) виділити та охарактеризувати типи міжособистісних стосунків (подружніх, дитячо-батьківських) у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з ТПМ.

Методологія емпіричного дослідження міжособистісних сімейних стосунків передбачала комплексне поєднання таких методів: експерименту, проєктивних малюнкових тестів, опитування, спостереження, бесіди.

Застосування активного експерименту дозволило з'ясувати у дітей змістові особливості компонентів МСС: когнітивного (дані щодо уявлень про ієрархію міжособистісних сімейних стосунків, ступеня значущості членів родини та уявлень про сімейні ролі); емоційного (дані щодо сприймання ставлення членів сім'ї до себе та емоційного фону взаємодії у родині); поведінкового (дані щодо характеру взаємодії у сім'ї, особливостей спільної діяльності та спілкування). Вибір експерименту як методу психологічного дослідження особливостей міжособистісних сімейних стосунків у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення був зумовлений його цілеспрямованістю, створенням штучних ситуацій, у яких досліджуване явище вивчається й оцінюється найкраще, що й забезпечило отримання об'єктивних та найповніших висновків.

Проєктивні методики емпіричного дослідження проводились приховано, без повідомлення респондентам критеріїв оцінювання. Вони були спрямовані на вивчення різних проєкцій спеціалізованих експертних ситуацій, де респондентам пропонуються можливі ситуації, які вони мають можливість доповнювати, інтерпретувати і висловлювати власне бачення. В межах окресленого дослідження дітям було запропоновано інтерпретувати зміст їхніх малюнків на тему сім'ї, а батькам, в свою чергу, зміст соціограми. Щоб зменшити можливість очікуваних або схвальних відповідей під час виконання завдання, мету і зміст проєктивних методик було замасковано.

Проєктивні методики було також використано для поглибленого вивчення компонентів МСС у дітей старшого дошкільного віку, а саме: уявлення про ієрархію

міжособистісних сімейних стосунків, ступінь значущості членів родини, уявлення про сімейні ролі та особливості спільної діяльності та спілкування, отримати відомості про особливості емоційного компонента (емоційна складова близькості в родині). Задля більш ретельного вивчення компонентів міжособистісних сімейних стосунків у батьків, за допомогою методу соціограми вдалось встановити особливості когнітивного (уявлення про сімейні ролі та ступінь реалізації рольової функції, динаміка міжособистісних стосунків) та поведінкового (патерни міжособистісного спілкування та взаємодії у сім'ї), однак не дало можливості оцінити емоційний компонент МСС, що спонукало до застосування опитувальників закритого і відкритого типів.

Письмове стандартизоване опитування дозволило охопити всіх батьків дітей досліджуваної категорії та отримати дані про особливості когнітивного (обізнаність батьків в інтересах та потребах їхньої дитини), емоційного (здатність батьків розпізнавати емоційний стан дитини, здатність приймати свою дитину і співпереживати їй, батьківське ставлення до дитини) та поведінкового (характер взаємодії в сім'ї, характер спільної діяльності та спілкування) компонентів міжособистісних сімейних стосунків. З цією метою використовувались анкета, шкала. Відкритий опитувальник не обмежував досліджуваних дорослих, дозволив реципієнтам гнучко реагувати на зміст запитань, надавати нестандартні відповіді.

Застосування методу психологічного спостереження у процесі дослідження слугувало засобом отримання додаткової інформації про емоційний компонент МСС у батьків та дітей без будь-якого впливу на її хід та результати в ході використання інших методів: експерименту, проєктивних тестів. Спостереження, які було включено в експеримент та проєктивні тести, було застосовано з метою доповнення отриманих кількісних даних відповідно до виділених критеріїв. Цей вид спостереження передбачав фіксацію даних щодо невербальних реакцій дітей та батьків на завдання та запитання експериментатора.

Застосування бесіди у ході проведення психологічного експерименту та проєктивних тестів дало можливість отримати додаткову інформацію в процесі живого, невимушеного спілкування з дитиною та батьками. Метод бесіди – це

діалог між експериментатором та реципієнтом, в ході якого вивчаються вербальні засоби та психологічні особливості опитуваного.

Організація емпіричного дослідження міжособистісних сімейних стосунків відповідно до описаних методів, на нашу думку, дозволяє з'ясувати не лише змістові особливості когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів системи міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з ТПМ, а й встановити особливості взаємозв'язку між цими компонентами та чинники їхнього функціонування.

З метою вирішення поставлених завдань відповідно до означених теоретичних положень дослідження використовувалось 2 блока взаємодоповнювальних методів дослідження, що спрямовані на вивчення двох основних сторін міжособистісних сімейних стосунків: зі сторони дитини та з позиції батьків.

Використання 2 блоків методів дослідження визначило організацію дослідження. Процедура передбачала таку послідовність: вивчення характеру системи стосунків дитини з ТПМ у сім'ї; визначення характеру батьківських стосунків у системі МСС; опис компонентів системи міжособистісних стосунків у сім'ях означеної категорії відповідно до структурно-функціональної моделі; визначення взаємозв'язків між параметрами міжособистісних стосунків міжособистісних стосунків у родинах, що виховують дітей з ТПМ; виокремлення типів міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.

Застосування описаних методів за цими етапами дозволило, відповідно до поставленої мети й завдань емпіричного дослідження розробити діагностичну методiku для вивчення особливостей системи міжособистісних сімейних стосунків та характеристик його компонентів (когнітивний, емоційний, поведінковий), визначених у теоретичній частині цього дослідження у таблиці «Діагностична методика міжособистісних сімейних стосунків за параметрами» (Додаток Б).

Зауважимо, що перед вступом до школи вивчення проблеми міжособистісних сімейних стосунків є важливим, оскільки комунікативна готовність до шкільного навчання передбачає оволодіння дитиною низкою комунікативних навичок, що

впливає на уміння встановлювати гармонійні міжособистісні стосунки. Оскільки низка вчених (М. Бардишевська, І. Мартиненко, Р. Овчарова, А. Співаковська, Н. Федотова, Н. Шевченко, С. Rogers) довели, що сім'я має вагомий вплив на формування комунікативних навчок та умінь будувати міжособистісні стосунки вважаємо за необхідне досліджувати проблему сім'ї особливо у майбутніх першокласників.

У процесі дослідження експериментальному вивченню підлягали 70 сімей, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення (серед них 70 матерів та 70 батьків, що виховують дітей з ТПМ та 70 дітей з тяжкими порушеннями мовлення) та 67 сімей, що виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком старшого дошкільного віку (далі – НМР). Вибірка дітей із тяжкими порушеннями мовлення була репрезентативною орієнтовно до контингенту дітей, які є вихованцями старших логопедичних груп (ЗНМ) дошкільних навчальних закладів компенсуючого й комбінованого типів. До складу експериментальної групи входили діти із тяжкими порушеннями мовлення з первинно збереженим інтелектом, за висновками психолого-медико-педагогічної консультації у яких встановлено загальний недорозвиток мовлення II-III рівня – 62 (з них 37 – нез'ясованої етіології, 16 – з дизартрією, 7 – з моторною алалією, 2 – з ринолалією) та загальний недорозвиток мовлення I-II рівня – 8 (з них 6 – нез'ясованої етіології, 2 – з моторною алалією).

Експериментальним майданчиком дослідження були дошкільні навчальні заклади: компенсуючого типу № 323 м. Києва; комбінованого типу № 95 м. Києва; ясла-садка комбінованого типу № 9 м. Києва; Комунального закладу «Дошкільний навчальний заклад (ясла-садок) № 33 комбінованого типу Харківської міської ради»; № 458 комбінованого типу Харківської міської ради; компенсуючого типу (спеціальний) № 120 м. Кривого Рогу; ясла-садок № 180 м. Кривого Рогу.

Перший блок був спрямований на виявлення особливостей міжособистісних стосунків у сім'ях, з позиції дитини старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення.

Основні завдання полягали в наступному: дослідити ієрархію міжособистісних сімейних стосунків (ступінь значущості членів родини) у дітей старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення; визначити уявлення дітей означеної категорії про сімейні ролі; вивчити особливості сприймання дитиною з ТПМ ставлення членів сім'ї до себе; з'ясувати емоційний фон взаємодії та емоційну складову близькості в родині; визначити патерни міжособистісного спілкування та взаємодії у сім'ях.

Другий блок був спрямований на виявлення батьківського ставлення до дитини із тяжкими порушеннями мовлення та їхніх уявлень про міжособистісні стосунки в сім'ї.

Завдання блоку дослідження полягали в наступному: визначити особливості реалізації рольової функції батьками в родині; з'ясувати ступінь обізнаності батьків в інтересах та потребах їхньої дитини; дослідити здатність батьків розпізнавати емоційний стан дитини, приймати та співпереживати їй; з'ясувати особливості батьківського ставлення до дитини; вивчити характер взаємодії в сім'ї; визначити типи міжособистісних сімейних стосунків (подружніх та дитячо-батьківських).

Враховуючи велику кількість визначених параметрів та феномен досліджуваного явища, коли компоненти та функції знаходяться у тісному зв'язку, процедура дослідження проводилась відповідно до визначених методик з подальшим встановленням показників для опису кожного компонента структурно-функціональної моделі міжособистісних сімейних стосунків.

Розглянемо докладніше зміст кожного блоку методів дослідження.

У першому блоці дослідження було використано такі експериментальні методики: «Сходінки» (В. Ткачова) [162], «Пошта» (Д. Антоні, Е. Бене) [4], «Кінетичний малюнок сім'ї» (R. Burns, S. Kaufman) [15].

### **Методика «Сходінки»**

Методика «Сходінки» використовується для вивчення самооцінки дітей дошкільного та молодшого шкільного віку (Т. Марцинківська, 1997). Зміст методики був адаптований В. Ткачовою для дослідження проблем сім'ї, що виховує дитину з відхиленнями в розвитку. У межах дослідження окреслена методика

використовується для визначення того, як дитина оцінює свої взаємини з близькими в сім'ї та зі значущими особами.

Завдання методики: встановити ієрархію міжособистісних сімейних стосунків із позиції дитини (ступінь значущості членів родини); визначити патерни міжособистісного спілкування та взаємодії у сім'ях; визначити характер ставлення, яке, на думку дитини, відчувають до неї значущі дорослі.

Дослідження проводилося індивідуально з кожною дитиною. Результати фіксувалися в протоколі (додаток В.1).

Інструменти дослідження: 2 зображення сходинок, фігурки (4 жіночі, 4 чоловічі, 4 дитячі).

Хід виконання:

На початку бесіди в дитини з'ясовують склад її сім'ї.

Потім перед дитиною кладуть бланк, на якому зображені перші сходинки. Їй пояснюють, що на верхній сходинці перебуває вона сама. Після вводять інструкцію: «Перед тобою сходинки. На верхній сходинці стоїш ти. Розмісти на сходах членів твоєї родини і близьких тобі людей, відповідаючи на запитання: З ким тобі частіше доводиться спілкуватися?».

Після відповіді на перше питання дитині пред'являють другий бланк. Тепер їй пропонують оцінити почуття близьких до неї людей: «Діючи тим же способом, визнач, хто найкраще до тебе ставиться, і хто найбільше тебе цінує?» (додаток В.2).

Для оцінювання враховувалось: розташування членів родини щодо дитини та один одного; відстань між членами сім'ї; коментарі дитини щодо розташування близьких людей; наявність додаткових чи вигаданих рідних.

Також було розроблено критерії, їхнє бальне оцінювання та рівні для врахування характеристик ступеня близькості дитини з рідними, а також шкали та рівні для їхнього визначення (Додаток В.3).

Модифікація методики дає змогу визначити ступінь близькості дитини з рідними відповідно до рівнів та встановити ієрархію міжособистісних сімейних стосунків.

### Методика «Пошта»

Ця методика запропонована Е. Бене і Д. Антоні під загальною редакцією А. Лідерса та І. Анісімової.

Завдання методики: уточнити особливості сприймання дитиною ставлення членів сім'ї до себе; з'ясувати емоційний фон взаємодії з членами родини з погляду дитини; визначити характер взаємодії в сім'ї з позиції дитини.

Дослідження проводилося індивідуально з кожною дитиною (варіант методики для дітей дошкільного та молодшого шкільного віку). Результати фіксувалися в протоколі (додаток Д).

Інструмент дослідження: 20 листів (телеграм), сумка листоноші, фігурки (4 жіночі, 4 чоловічі, 4 дитячі).

Хід виконання:

Дитині пропонується роль листоноші, який розносить листи адресатам – членам своєї сім'ї. Діагностичне завдання полягає в тому, що дитина має висловити своє емоційно-оціночне ставлення до кожного з адресатів, розподіляючи листи-послання на власний розсуд. Виконання дошкільником такого завдання не вимагає від нього ні розумового напруження, ні обов'язкового залучення мовлення, оскільки він здобуває готовий зміст послань.

Дитину запрошують у кімнату, де міститься ігровий матеріал. Дорослий повідомляє дитині: «Я хочу запропонувати тобі пограти в «Пошту». Ти будеш листоношею й маєш вручити листи адресатам». Водночас пропонується барвіста сумка листоноші, наповнена листами й телеграмами. Поки дитина розглядає атрибути до гри, дорослий продовжує: «Зазвичай листи надсилають рідним і близьким. Нехай ці листи листоноша принесе твоїм мамі, татові, бабусі (називаються всі члени сім'ї дитини). Вибери фігурки, які будуть зображувати твою маму, бабусю, тата й інших членів твоєї родини».

Малюк вибирає з картонних фігур-аплікацій ті, які будуть позначати членів його сім'ї – дітей і дорослих. Відібрані фігурки встановлюються на столі, залишаючись у полі зору дитини, біля кожної – свій поштовий ящик. «Якщо не хочеш віддавати лист нікому, то клади його в іншу кишеню сумки».



Для того щоб запобігти механічному розкладанню листів «по черзі» в кожен ящик, важливо нагадати дитині після того, як прочитали «адресу» (коротку фразу на конверті): «Подумай: кого з адресатів лист із такою адресою стосується найбільше? А тепер подумай, кому в ящик покласти наступний лист?». Щоб у дитини не виникало сумнівів, що чужі листи читати не можна, дорослий до початку гри в доброзичливо-жартівливій формі домовляється з ним вважати зміст короткої фрази, яка дитині буде прочитана, своєю «адресою». Розташовується така фраза-«адреса» на лицьовій стороні конверта, а сам лист виглядає запечатаним.

Гра триває зазвичай не більш ніж 15 хвилин. В кінці гри дитині пропонується підрахувати кількість листів у кожному поштовому ящику.

Переключення її з тестової ситуації, що вимагає емоційного оцінювання, на діяльність із рахунку, у якій бракує видимого нагадування про розподіл емоційних переваг, заспокоює дитину.

Під час проведення методики використовуються 20 листів, з них 10 – з повідомленнями про ставлення дитини до членів сім'ї, інші 10 листів містять повідомлення про ставлення членів сім'ї до дитини (на основі її уявлень). Під час обробки даних враховується те, як розмежовуються між усіма адресатами листи, з позитивною і з негативною спрямованістю [4].

Дані групувалися за такими критеріями в процентному відношенні:

- емоційне ставлення до членів родини (позитивне/ негативне) – питання № 1, 3, 19 / 2, 4, 6, 8, 10;
- сприймання ставлення членів родини до себе (позитивне/ негативне) – питання № 11, 13, 15 / 12, 14, 20;
- характер взаємодії з рідними (позитивний/ негативний) – питання № 5, 7, 9, 17 / 16, 18.

Отже, використання методики дасть змогу оцінити стан емоційних стосунків дитини із сім'єю та виявити її позицію в родині в ігровій формі.

#### **Методика «Кінетичний малюнок сім'ї» (R. Burns, S. Kaufman)**

О. Венгер, О. Захаров, В. Хьюлс, Л. Корман, R. Burns та S. Kaufman запропонували використання малюнка сім'ї для діагностики міжособистісних

сімейних стосунків. Ними було розмежовано 3 види малюнків: малюнок сім'ї, кінетичний (динамічний) малюнок сім'ї та сім'я тварин [15, 37, 49].

Завдання методики: уточнити ієрархію міжособистісних сімейних стосунків (ступінь значущості членів родини) з погляду дитини; визначити особливості уявлень дитини про сімейні ролі кожного члена родини; вивчити емоційну складову близькості в родині; визначити патерни міжособистісного спілкування та взаємодії у сім'ях та характер спільної діяльності.

Хід проведення тесту складається з двох частин: малювання та бесіда за малюнком.

Інструмент дослідження: стандартний чистий аркуш паперу (А4), простий олівець (олівець має бути не дуже твердим: бажано М або 2М, оскільки більш твердий олівець не дозволить точно оцінити силу натиску, а більш м'який залишає на малюнку брудні плями, ластик, кольорові олівці (за бажанням дитини).

Інструкція: «Намалюй свою сім'ю, де всі зайняті звичними для них справами». Водночас не рекомендується пояснювати, що означає слово «сім'я», а якщо виникають питання «що намалювати?», треба лише ще раз повторити інструкцію.

Після закінчення малювання, на етапі бесіди, доцільно схвалити роботу дитини, незалежно від досягнутого результату, поставити запитання до змісту малюнка. Бесіда проводилася у довільній формі, яка включала в себе приблизно такі питання: Хто намальований на малюнку? Де вони перебувають? Що вони роблять? Хто з намальованих людей найщасливіший (найсумніший)? Чому?

Процес малювання відображають у протоколі (додаток Е.1), де зазначають прізвище та ім'я дитини, дату обстеження, вік, склад сім'ї, короткі анамнестичні дані, а також відповіді на такі питання: Чи всі члени сім'ї зображені? Чи є дитина на малюнку? З ким поряд зображена дитина? Види активності дорослих. Види активності дитини та інших дітей. Про кого дитина найбільше розповідає? Хто з намальованих людей найщасливіший (найсумніший)? Чому? Наявність додаткових членів чи предметів, вигаданих персонажей.

Для реалізації завдання, що стосується визначення особливостей уявлень дітей про сімейні ролі було запропоновано такі критерії оцінки:

3–3,5 бали – адекватне уявлення про сімейні ролі: дитина зображує на малюнку себе, обох батьків та сиблінга, якщо він є в складі родини (по 1 балу за кожну фігуру, крім сиблінга – 0,5 балів);

2,5–0,5 бали – неадекватне уявлення про сімейні ролі: дитина не зображує на малюнку себе або одного з батьків.

Для визначення ієрархії міжособистісних сімейних стосунків малюнки оцінювалися за особливостями розмірів та відстані між фігурами членів родини та фігурою дитини. Ступінь значущості фігури визначається як високий, середній та низький. Водночас більші значення розміру враховуються прямопропорційно для оцінювання ступеня значущості фігури для дитини, а значення відстані – оберненопропорційно. Розмір фігури оцінюється відповідно до величини від 1 до 3 балів (найнижча-середня-найбільша); відстань фігури до дитини оцінюється від 1 до 3 балів (найбільш віддалена-середня відстань-найближча). Для оцінювання ступеня значущості фігури для дитини підраховується сума балів за обома критеріями (розмір та відстань).

6 балів – високий ступінь значущості фігури для дитини;

4-5 балів – середній ступінь значущості фігури для дитини;

2–3 бали – низький ступінь значущості фігури для дитини.

Для реалізації завдань емпіричного етапу дослідження було обрано модифікований варіант окресленої методики О. Таран [147], яка виділила критерії оцінки, що включають 6 симптомкомплексів.

Система кількісного оцінювання малюнків включає 6 симптомкомплексів за О. Таран:

**1. Сприятлива сімейна ситуація:** спільна діяльність усіх членів сім'ї; переважання людей на малюнку; зображення всіх членів сім'ї; відсутність ізольованих членів сім'ї; відсутність штриховки; хороша якість ліній; відсутність показників ворожості; адекватне розташування людей на аркуші; відсутність стирань та виправлень; оберненість один до одного; просторова близькість; контакт руками; початок малювання людей; відсутність людей, що не входять до сім'ї; відсутність домашніх тварин та іграшок; інші ознаки.

**2. Тривожність:** штриховка; лінія основи-підлога; лінія із сильним натисканням; стирання та виправлення; надмірна увага до деталей, підкреслення окремих деталей; переважання речей; подвійні та переривчасті лінії; початок малювання з речей; інші можливі ознаки.

**3. Конфліктність у сім'ї:** бар'єри між фігурами; витирання та виправлення окремих фігур; ізоляція окремих фігур; неадекватна величина окремих фігур; невідповідність вербального опису й малюнка; відсутність на малюнку окремих членів сім'ї; члени сім'ї, що стоять спиною чи в профіль обернені від інших; схематичне, недбале зображення одного чи більшості членів сім'ї; інші можливі ознаки.

**4. Почуття неповноцінності в сімейній ситуації:** автор малюнка непропорційно маленький; розташування фігур у нижній частині аркуша; лінія слабка, переривчаста; ізоляція автора від інших; відсутність автора; автор стоїть спиною; зображення на малюнку членів сім'ї, які відсутні (тата); недбале або схематичне зображення себе (штриховка, виправлення, витирання, деформація фігури; інші можливі ознаки

**5. Ворожість у сімейній ситуації:** одна фігура на іншому аркуші або на протилежному боці аркуша; агресивна позиція фігури; закреслена фігура; відсутність рук у деяких членів сім'ї; обернений профіль; руки розведені в сторони, піднята до гори велика долоня; пальці довгі, нафарбовані нігті, кулаки, зброя або гостре знаряддя в руках; деформована фігура інших членів сім'ї; зуби, виділений відкритий рот; інші можливі ознаки.

**6. Труднощі спілкування:** включення членів сім'ї, що відсутні або не існують; включення домашніх тварин; включення чужих людей; включення іграшок; роздрібненість членів сім'ї (велика відстань); виділення в сім'ї окремих груп (батьки-діти, тато, син-мама, дочка); велика кількість предметів; дуже тісне розташування фігур; інші можливі ознаки.

Процедура оцінювання: за кожну виявлену ознаку нараховується 1 бал, далі підраховується сума балів за кожним симптомокомплексом і визначається провідна тенденція сімейних взаєностосунків.

Симптомокомплекси 2–6 можна об'єднати під загальною назвою – «Несприятлива сімейна ситуація». Значення цього параметру отримується шляхом суми балів за всіма означеними симптомокомплексами та подано у таблиці «Шкала оцінювання симптомокомплексів за методикою «Кінетичний малюнок сім'ї» (див. Додаток Е.2).

Отже, окреслена методика дає змогу зробити висновки про ієрархію міжособистісних сімейних стосунків (ступінь значущості членів родини) з позиції дитини; визначити особливості уявлень дитини про сімейні ролі кожного члена родини; вивчити емоційну складову близькості в родині та визначити рівень задоволення потреб дитини в спілкуванні та взаємодії з рідними.

Другий блок емпіричного дослідження був спрямований на виявлення батьківського ставлення до дитини та їхнього погляду на міжособистісні стосунки в сім'ї. З цією метою було використано анкету дослідження особливостей емоційної сторони дитячо-батьківських взаємостосунків О. Захарової [48], соціограму «Моя сім'я» було розроблено Е. Ейденмілера [175], адаптовану В. Ткачовою [147], авторський опитувальник батьківського ставлення до дитини (авт.).

#### **Анкета дослідження особливостей емоційної сторони дитячо-батьківських взаємостосунків**

Використання цієї методики, автором якої є О. Захарова, дасть змогу вирішити такі завдання дослідження: вивчити здатність батьків розпізнавати емоційний стан дитини; з'ясувати рівень здатності приймати свою дитину і співпереживати їй; визначити характер взаємодії батьків із членами родини.

Анкета включає 3 блоки, які визначають критерії оцінювання особливостей емоційної сторони дитячо-батьківської взаємодії.

У перший (сприймаючий) блок входять характеристики, що відображають особливості розпізнавання емоційного стану партнера взаємодії.

Характер реакції матері (батька) на той чи інший стан визначається її ставленням до дитини. Характеристики, що розкривають це ставлення, складають другий блок (емоційного прийняття) стосунків.

Зовнішні особливості поведінки дитини й батьків, а саме поведінкові прояви, є інтегративними характеристиками емоційної сторони взаємодії і становлять третій блок.

Інструмент дослідження: опитувальник для батьків, що дає змогу опосередковано виявляти ступінь вираженості кожної виокремленої характеристики взаємодії в кожній конкретній діаді. Він містить 66 тверджень, що стосуються особливостей материнської чутливості, ставлення до дитини й характеру дитячо-батьківської взаємодії.

Інструкція: «Чи погоджуєтеся ви із запропонованими твердженнями?» Ступінь своєї згоди із запропонованими твердженнями можна виразити за допомогою п'ятибальної шкали, розташованої вгорі листа опитувальника. Зразки анкети (додаток Ж.1) та протоколи (додаток Ж.2) були роздруковані та передані батькам дитини для подальшого виконання завдання.

Отже, заповнюючи анкету матір (батько) шість разів висловлює ступінь своєї згоди з твердженнями, що стосуються кожної із зазначеної характеристики взаємодії.

Основні критерії оцінювання було розподілено за блоками:

**I. Блок чутливості:** здатність сприймати стан дитини; розуміння причин стану; здатність до співпереживання.

**II. Блок емоційного прийняття:** почуття, що виникають у матері/батька під час взаємодії з дитиною; безумовне прийняття; ставлення до себе як до матері/батька; емоційний фон взаємодії, що переважає.

**III. Блок поведінкових проявів емоційної взаємодії:** прагнення тілесного контакту; надання емоційної підтримки; орієнтація на стан дитини під час побудови взаємодії; вміння впливати на стан дитини.

Зразок протоколу для оцінювання особливостей емоційної сторони міжособистісних дитячо-батьківських стосунків представлений у додатку Ж.3.

Для кожного показника автором методики під час її апробації були підраховані середні та критичні значення (див. Додаток Ж.4). Зазначена в таблиці величина N є тим крайнім значенням, яке, з урахуванням середнього квадратичного

відхилення, може приймати відокремлена характеристика, незважаючи на область середніх значень. У такому разі, якщо в конкретній діаді показник приймає значення нижче позначеного  $N$ , можемо зробити висновок про дефіцит відповідної характеристики емоційної сторони взаємодії. З огляду на показники середніх та критичних значень, нами були виділені рівні для кожної характеристики окремо:

- високий рівень – від 5 балів до показника середнього значення;
- середній рівень – від показника середнього значення до показника критичного значення;
- низький рівень – від показника критичного значення до 0,5 балів.

Отже, використання методики дає змогу визначити рівень здатності батьків до безумовного прийняття своєї дитини, визначити наявність емоційного контакту з дитиною та з'ясувати емоційний фон взаємодії з нею.

### **Соціограма «Моя сім'я» (В. Ткачова)**

Методика є адаптованим В. Ткачовою варіантом тесту «Сімейна соціограма» для дослідження сім'ї, яка виховує дитину з відхиленнями в розвитку.

Завдання методики: дослідити уявлення про сімейні ролі та ступінь реалізації рольової функції; простежити динаміку міжособистісних стосунків; визначити типи міжособистісних сімейних стосунків (подружніх та дитячо-батьківських).

Методика В. Ткачової включає вивчення трьох етапів життя сім'ї: до народження дитини з відхиленнями в розвитку, відразу після її народження та зараз. Такий підхід дає змогу визначити характер динаміки в розвитку конкретної сім'ї (позитивний або негативний). У зв'язку з цим випробуваний заповнює три бланка: «Моя сім'я до народження проблемної дитини», «Моя сім'я після народження дитини з порушенням мовлення», «Моя сім'я зараз». На кожному з бланків намальований круг діаметром 100 мм.

Методика «Моя сім'я» проста і зручна в користуванні. Батьків просять позначити членів своєї сім'ї в кожному колі по черзі. Результати фіксувались у бланку (див. Додаток 3.1). Ніяких інших пояснень до виконання завдання не дають. Така інструкція зобов'язує випробуваного, крім вибору значущих для себе осіб, яких він відносить до членів сім'ї, вказати ще і зв'язок між ними.

Критеріями оцінювання є: визначення членів родини, тобто тих осіб, яких батьки відносять до даної категорії; просторове розташування кругів – характер взаєностосунків між членами сім'ї; розмір кругів – значущість даного члена сім'ї для випробуваного.

Розмір кіл вказує на ієрархію стосунків і ступінь значущості членів сім'ї: дорослий – дитина; найстарший член сім'ї – інші особи.

Зображення членів сім'ї на трьох етапах її життя дає нагоду визначити структуру сім'ї й тих осіб, які не витримали труднощів, пов'язаних із доглядом за хворою дитиною. Важливою перевагою цієї методики також є той короткий час, упродовж якого можна здобути результати і скласти уявлення про досліджувану сім'ю.

Для оцінювання результатів було здійснено модифікацію критеріїв оцінювання методики, результати фіксувались у протоколі (див. Додаток 3.2) та розроблено типи міжособистісних стосунків.

Теоретичний аналіз діагностичного конструкта типів міжособистісних стосунків виявив систему взаємозв'язків із факторами, які досліджує методика «Анкета дослідження особливостей емоційної сторони взаємовідносин», що характеризуються певними структурно-функціональними зв'язками. За результатами емпіричного дослідження визначено коефіцієнт валідності (0,79), що є зображенням ефективності розділення типів міжособистісних стосунків, такий підхід до визначення є практично значущим та дієвим.

$$r_{tx} = \frac{r_{cx}}{\sqrt{a_c}},$$

де  $r_{cx}$  – емпірична кореляція з критерієм;

$a_c$  – надійність критерія;

$r_{tx}$  – коефіцієнт валідності.

У таблиці «Типи міжособистісних подружніх стосунків» (Додаток К.1). запропоновано характеристики типам і підтипам міжособистісних подружніх стосунків, а також шкали та рівні для визначення уявлень про сімейні ролі та ступінь реалізації рольової функції. Таблиця «Типи міжособистісних подружніх



стосунків» дає нам інформацію з першого кола про сім'ю до народження дитини (Додаток К.1).

Для оцінювання динаміки міжособистісних стосунків було розроблено характеристики, які представлено в таблиці «Динаміка міжособистісних подружніх стосунків до народження дитини», що дало змогу простежити динаміку подружніх стосунків, яка відповідала зображеним партнерам у першому, другому та третьому колах (Додаток К.2).

Важливо зазначити, що характеристика рівнів, які описані в таблиці «Типи міжособистісних подружніх стосунків» (Додаток К.1) співвідносяться з рівнями, що вказані в таблиці «Динаміка міжособистісних подружніх стосунків» (Додаток К.2).

Завдання із визначення типів міжособистісних дитячо-батьківських стосунків вдалося реалізувати за допомогою критеріїв окреслених у таблиці «Типи міжособистісних дитячо-батьківських стосунків», що відповідали другому зображуваному колу (Додаток К.3).

Динаміку стосунків між батьками та дітьми (перехід із другого кола в третє) визначали за допомогою критеріїв окреслених у таблиці «Динаміка міжособистісних дитячо-батьківських стосунків» (Додаток К.4).

Важливо зазначити, що характеристика рівнів, які описані в таблиці «Типи міжособистісних дитячо-батьківських стосунків» (Додаток К.3) співвідносяться з рівнями, що вказані в таблиці «Динаміка міжособистісних дитячо-батьківських стосунків» (Додаток К.4).

#### **Авторська анкета батьківського ставлення до дитини**

Для оцінювання батьківського ставлення до дитини було розроблено авторську анкету. Завдання анкетування визначено такі: з'ясувати ступінь обізнаності батьків в інтересах та потребах їхньої дитини; визначити особливості батьківського ставлення до дитини; уточнити характер взаємодії в сім'ї з позиції батьків; визначити патерни міжособистісного спілкування та взаємодії у сім'ях та характер спільної діяльності [153].

Анкета включає в себе 12 відкритих питань, спрямованих на оцінювання ступеня обізнаності батьків в інтересах та потребах своєї дитини (Додаток Л.1).

Виділено такі критерії оцінювання: міра обізнаності батьків в інтересах та потребах дитини (питання № 2, 3, 4, 12); характер взаємодії батьків із дитиною (питання № 5, 6, 10, 11); батьківське ставлення до дитини (питання № 1, 7, 8, 9).

Результати фіксувались у протоколі (див. Додаток Л.2). Відповідно до критеріїв були виділені шкала оцінювання та рівні батьківського ставлення до дитини (Додаток Л.3).

Шкала оцінювання:

- 0 – негативна відповідь, що відхиляється від норми;
- 1 – відсутня відповідь, незаповнена, пропущена відповідь;
- 2 – поверхнева (неповна) відповідь, відповідь одним словом;
- 3 – повна відповідь, наведення прикладів до запитання.

Авторська методика дає змогу уточнити змістові характеристики міжособистісних сімейних стосунків, з'ясувати ступінь обізнаності в інтересах та потребах їхньої дитини, визначити особливості взаємодії сім'ї в домашніх умовах [153].

Отже, організація і проведення емпіричного дослідження міжособистісних стосунків у сім'ях дає змогу виділити не тільки особливості компонентів системи міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку із ТПМ, а й з'ясувати особливості ієрархії міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з ТПМ; уточнити уявлення дітей старшого дошкільного віку з ТПМ та їхніх батьків про роль та значення кожного з членів сім'ї; вивчити взаємне емоційне ставлення дітей старшого дошкільного віку з ТПМ та їхніх батьків; визначити форми, способи міжособистісного спілкування в сім'ях, що виховують дітей із ТПМ; визначити типи та підтипи міжособистісних стосунків (подружніх, дитячо-батьківських) у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з ТПМ.

## **2.2 Особливості міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення**

Аналіз результатів першого блоку емпіричного дослідження дав змогу виявити особливості міжособистісних стосунків у сім'ях, з позиції дітей старшого

дошкільного віку із важкими порушеннями мовлення, які репрезентовано такими методиками.

Першою в констатувальному дослідженні було застосовано методика «Сходи» (В. Ткачової), за допомогою якої встановлено ієрархію міжособистісних сімейних стосунків (ступінь значущості членів родини) та визначено характер ставлення, яке, на думку дитини, відчувають до неї значущі дорослі.

Для встановлення ієрархії міжособистісних сімейних стосунків (ступінь значущості членів родини) було виділено рівні вербальної складової міжособистісних сімейних стосунків: діти давали відповіді на питання щодо ієрархії спілкування з рідними. Результати відповідей дітей представлено у таблиці «Показники рівнів сформованості вербальної складової міжособистісних сімейних стосунків» (Додаток М.1).

Отже, результати дослідження засвідчили, що відповідно до вербальної складової діти з важкими порушеннями мовлення матір ставлять на низький рівень 10,2 %, на середній рівень 24,6 % та на високий – 65,2 %. А діти з нормальним мовленнєвим розвитком ставлять матір на низький рівень у 4,7 % випадках, на середній у 29,7 %, а на високий у 65,6 %. Це свідчить про те, що здебільшого діти з ТПМ та НМР розташовували матір поруч із собою, тобто вважали спілкування з нею досить продуктивним. Батька діти з ТПМ ставлять на середній рівень у 29,1 %, на високий – 70,9 % та жодна дитина не поставила на низький рівень. А діти з нормальним мовленнєвим розвитком ставлять батька на низький рівень у 3,3 % випадках, на середній у 26,7 %, а на високий у 70 %.

Отже, діти з ТПМ на відміну від норми надають перевагу спілкуванню з матір'ю та доповнюють його спілкуванням із батьком, не концентруючи увагу на самому процесі взаємодії. Так виставляючи на вищу сходинку матір, здебільшого діти із ТПМ ставили поруч із нею батька, наприклад, матір займала I сходинку, батько поруч II, що теж свідчить про високий рівень спілкування, водночас діти з НМР не могли обрати кого поставити на ближчу сходинку до себе, у такий спосіб розташовуючи батьків на одній. Це свідчить про те, що в дітей із НМР поняття

«сім'я» узагальнене і включає дві невід'ємні частини: тата й маму, а також саму дитину. Натомість у дітей із ТПМ це поняття недостатньо сформовано, так виділяючи маму головною, вони автоматично приєднують батька, спілкування з яким відбувається через матір.

Бабусю діти з тяжкими порушеннями мовлення ставлять на низький рівень у 15,8 %, на середній рівень у 68,4 %, та на високий у 15,8 % випадках. А діти з нормальним мовленнєвим розвитком ставлять бабусю на низький рівень у 13,1 % випадках, на середній у 65,2 %, а на високий у 21,7 %. Це свідчить, що спілкування з бабусею здебільшого не є провідним для дітей із ТПМ та НМР. Діти з ТПМ дідуся ставлять на низький рівень у 7,7 %, на середній рівень у 73,1 %, та на високий у 19,2 %. А діти з нормальним мовленнєвим розвитком ставлять дідуся на низький рівень у 9,5 % випадках, на середній у 57,1 %, а на високий у 33,4 %. Це свідчить про те, що діти з ТПМ у порівнянні з дітьми з НМР менше надають уваги спілкуванню з дідусем. Вище зазначене дає змогу зробити висновок, що діти з ТПМ включають у поняття «мікросім'ї» бабусю (54,3 %) та дідуся (37,1 %), на відміну від дітей із НМР: бабуся (34,3 %) та дідусь (31,3 %).

Діти з ТПМ сиблінга ставлять на низький рівень 4,5 %, на середній рівень 43,2 %, та на високий – 52,3 %. А діти з нормальним мовленнєвим розвитком ставлять сиблінга на середній рівень у 47,2 % випадках, на високий у 52,8 %, та жодна дитина не поставила на низький рівень. Отже, можемо зробити висновок, що діти з ТПМ на відміну від дітей із НМР мають труднощі в спілкуванні із сиблінгами. Це може свідчити про те, що діти з ТПМ відчують себе обділеними в спілкуванні на відміну від своїх братів та сестер. Наприклад, Ваня М. у своїх коментарях: «Моя сестра пішла до школи, усім цікаво її слухати...» [157].

Для визначення розбіжності в групах використовувався t-критерій Стьюдента за формулою [71]:

$$t = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{\frac{D_1}{n_1} + \frac{D_2}{n_2}}}$$

де,  $\bar{x}$  – середнє арифметичне;

D – дисперсія;

n – кількість респондентів.

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стюдента вербальної складової засвідчив такі результати у таблиці «Достовірність відмінностей середніх арифметичних показників за вербальною складовою міжособистісних сімейних стосунків» (Додаток М.2).

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з тяжкими порушеннями мовлення та дітьми з нормальним розвитком мовлення відповідно до вербальної складової щодо бабусі ( $t \approx 2,5986$ ,  $p > 0,01$ ). Та незначущі розбіжності в групах між дітьми з тяжкими порушеннями мовлення та дітьми з нормальним розвитком мовлення відповідно до вербальної складової щодо матері ( $t \approx 1,2235$ ,  $p < 0,1$ ), батька ( $t \approx 0,3453$ ,  $p < 0,1$ ), дідуся ( $t \approx 0,8946$ ,  $p < 0,1$ ), брата ( $t \approx 1,1409$ ,  $p < 0,1$ ), сестри ( $t \approx 0,0201$ ,  $p < 0,1$ ) та інших ( $t \approx 1,034$ ,  $p < 0,1$ ). Це свідчить про те, що діти з ТПМ значно більше надають переваги спілкуванню з бабусею, що може бути ознакою розуміння старшим поколінням важливості спілкування з дитиною та можливостей приділення їм більшої уваги у зв'язку із наявністю вільного часу.

Для визначення характеру ставлення, яке, на думку дитини, відчувають до неї значущі дорослі було виділено рівні емоційної складової міжособистісних сімейних стосунків: діти висловлювалися щодо сприймання ставлення членів сім'ї до себе. Результати кількісного аналізу висловлювань дітей представлено у таблиці «Показники рівнів сформованості емоційної складової міжособистісних сімейних стосунків» (див. Додаток М.3).

З таблиці видно, що відповідно до емоційної складової діти з тяжкими порушеннями мовлення ставлять матір як особу, для якої вони є цінними, на низькому рівні в 11,7 %, на середній рівень у 20,6 %, та на високий у 67,7 % випадках. Натомість діти з нормальним мовленнєвим розвитком ставлять матір на низький рівень у 7,5 % випадках, на середній у 14,9 %, а на високий у 77,6 %. Діти з ТПМ щодо батька показують низький рівень у 6,6 %, середній у 27,9 %, та високий у 65,5 %. Для дітей із нормальним мовленнєвим розвитком характерно ставити батька

на низький рівень у 10 % випадках, на середній у 40 %, а на високий у 50 %. З огляду на вищезазначені результати ми дійшли висновку, що діти з ТПМ потребують емоційного контакту як із батьком, так і з матір'ю, що відображають кількісні результати, які розподілені майже рівноцінно між батьками. Але характерним для дітей старшого дошкільного віку є надання переваги емоційного контакту з матір'ю – це констатують кількісні результати групи дітей із НМР, що ще раз підкреслює наявність особливостей емоційної складової міжособистісних сімейних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із ТПМ.

У підтвердження отриманих даних щодо особливостей вербальної складової міжособистісних сімейних стосунків обидві групи дітей потребують не тільки спілкування, але й емоційного контакту з бабусею та дідусем, які не входять до складу мікросім'ї це констатовано такими кількісними даними.

Діти з ТПМ бабусю ставлять на низький рівень у 10,8 %, на середній рівень у 59,5 %, та на високий у 29,7 % випадках. Натомість діти з нормальним мовленнєвим розвитком ставлять бабусю на низький рівень у 8 % випадках, на середній у 56 %, а на високий у 36 %. Дідуся ставлять на низький рівень 18,2 % дітей із важкими порушеннями мовлення, на середній рівень 54,5 %, та на високий – 27,3 %. А діти з нормальним мовленнєвим розвитком ставлять дідуся на середній рівень у 66,7 % випадках, на високий у – 33,3 %, та жодна дитина не поставила на низький рівень.

Щодо емоційного контакту із сиблінгами констатовано такі результати. Діти з ТПМ сиблінга ставлять на низький рівень у 4,9 %, на середній рівень у 70,7 %, та на високий у 24,4 % випадках. А діти з нормальним мовленнєвим розвитком ставлять сиблінга на низький рівень у 5,6 % випадках, на середній у 55,6 %, та 38,8 % на високий рівень. Отримані результати емоційної складової міжособистісних сиблінгових стосунків корелюють із результатами вербальної складової. Це свідчить про недостатній як вербальний так і емоційний контакт із сиблінгами [157].

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента емоційної складової засвідчив такі результати у таблиці «Достовірність відмінностей середніх арифметичних показників за емоційною складовою міжособистісних сімейних стосунків» (див. Додаток М.4).

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з тяжкими порушеннями мовлення та дітьми з нормальним розвитком мовлення відповідно до емоційної складової щодо батька ( $t \approx 1,5255$ ,  $p > 0,1$ ) та бабусі ( $t \approx 2,0629$ ,  $p > 0,025$ ). Та незначущі розбіжності в групах між дітьми з тяжкими порушеннями мовлення та дітьми з нормальним розвитком мовлення відповідно до емоційної складової щодо матері ( $t \approx 1,1467$ ,  $p < 0,1$ ), дідуся ( $t \approx 0,5361$ ,  $p < 0,1$ ), брата ( $t \approx 1,2115$ ,  $p < 0,1$ ), сестри ( $t \approx 0,111$ ,  $p < 0,1$ ) та інших ( $t \approx 0,8079$ ,  $p < 0,1$ ). Відповідні результати свідчать, що діти з ТПМ так само відчувають у значно більшій перевазі свою значущість від бабусі, а від батька, навпаки, значно меншу. Це може свідчити про підтвердження попередньої гіпотези про наявність більшої кількості часу у старшого покоління та розуміння важливості встановлення емоційно довірливих стосунків, а також про наявність труднощів та бар'єрів у їхньому встановленні з батьком.

Узагальнюючи всі результати за психодіагностичною методикою «Сходинки» можна зробити висновки щодо особливостей когнітивного та емоційного компонентів системи міжособистісних сімейних стосунків.

Характеризуючи когнітивний компонент встановлено таку специфіку ступеня значущості членів родини (ієрархія міжособистісних сімейних стосунків). Діти з ТПМ високий ступінь значущості членів родини розподіляють між найближчими членами родини (мама, тато, сиблінг). Середній рівень значущості спілкування найчастіше спостерігається в дітей із ТПМ із дідусем; з меншою частотою виборів – із сиблінгами. На низькому рівні значущість спілкування для дітей означеної категорії визначена з бабусею та матір'ю. Однією з особливостей уявлень дітей із ТПМ про сім'ю було включення до її складу інших осіб (дядя, двоюрідні сиблінги, друзі, свійські тварини). Це ще раз доводить недостатню сформованість уявлень про сім'ю в дітей із ТПМ і, як наслідок, дефіцитарністю регулятивної та комунікативної функції сімейних стосунків через неусвідомлення авторитетів родини та наявність порушення соціально-біологічної функції через розмитість меж сімейної системи.

Характеризуючи емоційний компонент встановлено таку специфіку сприймання дитиною ставлення членів сім'ї до себе. Високий ступінь значущості розподіляється в дітей із ТПМ між матір'ю, батьком та бабусею. Середній рівень

значущості діти обрали відповідно для сиблінга, бабусі та дідуся. Найнижчий рівень значущості в дітей із ТПМ спостерігається відповідно із дідусем, матір'ю та бабусею. Треба зауважити, що діти означеної категорії включали до складу сім'ї людей, що до неї не входять (дядя, двоюрідні сиблінги, друзі, свійські тварини) та встановлювали з ними теплі емоційні стосунки; особливої уваги надавали матері як на високому, так і на низькому рівні, що може свідчити про особливості емоційного компонента МДБС: труднощі та бар'єри у встановленні контакту між членами сім'ї. Вищезазначене свідчить про недостатню реалізацію емоційної функції міжособистісних родинних стосунків, що впливає на комунікативну через неможливість задоволення потреб у спілкуванні на основі взаєморозуміння та підтримки та неможливість забезпечити її дітям, відчуття недостатності батьківської любові, що є, водночас, проявами недостатньо сформованої виховної функції. Водночас, важливість для дитини матері як значущого дорослого демонструє впливовість соціально-біологічної функції МСС, а саме – наявність біологічного інстинкту залежності дитини від матері [156].

Отже, результати методики «Сходинки» засвідчили, що здебільшого діти із ТПМ хоч і встановлюють вербальний та емоційний контакт із членами сім'ї, але якісно вони значно різняться від дітей із НМР.

За допомогою методики «Пошта» уточнено особливості сприймання дитиною ставлення членів сім'ї до себе, з'ясовано емоційний фон взаємодії з членами родини з погляду дитини та визначено характер взаємодії в сім'ї з позиції дитини. Результати позитивних емоційних виборів дітей подано в табл. 2.1

Таблиця 2.1

**Показники вибіркового позитивного емоційного ставлення дітей до членів сім'ї (у%)**

Категорія дітей	Матір	Батько	Бабуся	Дідусь	Сиблінг	Загальні	Відсутність вибору
ТПМ	41,9	24,3	8,1	8,6	12,9	95,8	4,2
НМР	47,2	16,9	9,4	8	15,9	97,4	2,6

Позитивні почуття до членів своєї родини відчують 95,8 % дітей із тяжкими порушеннями мовлення та 97,4 % дітей із НМР. Отже, ми вирахували процентне співвідношення позитивних відчуттів, які конкретно спрямовані на кожну особу.



Спрямованість позитивних почуттів до матері засвідчили 41,9 % дітей із тяжкими порушеннями мовлення та 47,2 % дітей із НМР це свідчить, що діти з ТПМ переживають дещо менше позитивних емоцій до матері, ніж діти із НМР, що пояснюється труднощами в міжособистісних стосунках між матір'ю та дитиною. Позитивні почуття до батька продемонстрували 24,3 % дітей із тяжкими порушеннями мовлення та 16,9 % дітей із НМР, що означає перевагу емоційного контакту з батьком у дітей із ТПМ на відміну від НМР. Але характерним для дітей старшого дошкільного віку є надання емоційної переваги матері, це констатують кількісні показники групи дітей із НМР, що ще раз підкреслює наявність особливостей емоційної складової МДБС.

8,1 % дітей із тяжкими порушеннями мовлення надало перевагу бабусі та 8,6 % дітей із тяжкими порушеннями мовлення – дідусю, водночас діти із НМР показали 9,4 % щодо бабусі та 8 % – дідуся. Це може свідчити про недостатність емоційного зв'язку з батьками, наявність певної дистанції між ними, яка компенсується емоційними стосунками з бабусяю та дідусем, що майже однаково продемонстрована дітьми обох груп.

Спрямованість позитивних почуттів до сиблінгів показали 12,9 % дітей із тяжкими порушеннями мовлення та 15,9 % дітей із НМР це доводить, що сиблінг є більш емоційно значущим для дітей із нормальним мовленнєвим розвитком, хоча й поступається в прив'язаності до матері та батька.

Отже, діти із тяжкими порушеннями мовлення демонструють позитивні почуття переважно до матері та батька. Це свідчить про наявність тісних емоційних стосунків із цими особами та те, що батьки очолюють ієрархію емоційно значущих членів родини для дитини. Але водночас для частини дітей із тяжкими порушеннями мовлення емоційно значущими є бабуся та сиблінг, що вказує на певну компенсацію та пошук більш емоційно комфортної взаємодії [157].

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з тяжкими порушеннями мовлення та дітьми з нормальним розвитком мовлення в позитивному емоційному ставленні до батька ( $t \approx 1,7485$ ,  $p > 0,05$ ). Незначущі розбіжності виявлено в групах між дітьми з тяжкими порушеннями мовлення та дітьми з нормальним розвитком мовлення в позитивному емоційному ставленні до матері ( $t \approx 1,1301$ ,  $p < 0,1$ ), бабусі ( $t \approx 0,4439$ ,  $p < 0,1$ ), дідуся

( $t \approx 0,1844$ ,  $p < 0,1$ ), брата ( $t \approx 0,0909$ ,  $p < 0,1$ ) та сестри ( $t \approx 1,0364$ ,  $p < 0,1$ ). Це свідчить, що діти з ТПМ у більшій мірі виявляють позитивне емоційне ставлення до батька як до значущого члена родини. Результати негативних емоційних виборів дітей подано в табл. 2.2

Таблиця 2.2

**Показники вибіркового негативного емоційного ставлення дітей до членів сім'ї (у%)**

Категорія дітей	Матір	Батько	Бабуся	Дідусь	Сиблінг	Загальні	Відсутність вибору
ТПМ	10	13,7	4,9	5,4	8,6	42,6	57,4
НМР	8,4	14,6	3,3	5,8	7,2	39,3	60,7

Негативні почуття до членів своєї родини відчувають 42,6 % дітей із тяжкими порушеннями мовлення та 39,3 % дітей із НМР. З них 10 % дітей із тяжкими порушеннями мовлення та 8,4 % дітей із НМР спрямовують свої негативні почуття на матір; 13,7 % дітей із тяжкими порушеннями мовлення та 14,6 % дітей із НМР – на батька, що свідчить про наявність проблем у вихованні та розумінні між дитиною та батьками. Варто звернути увагу на амбівалентність почуттів дітей із ТПМ до батька, що репрезентовано в таких кількісних показниках (позитивні – 24,3 %, негативні – 13,7 %). Натомість, показники емоційного ставлення до матері демонструють значну розбіжність (позитивні – 41,9 %, негативні – 10 %).

10,4 % дітей із тяжкими порушеннями мовлення та 9,8 % дітей із НМР негативно ставляться до бабусі з дідусем, що вказує на труднощі взаємодії, порушення поведінки дитини та виникнення амбівалентних почуттів до них.

Свої негативні емоції проявляли щодо сиблінгів 8,6 % дітей із тяжкими порушеннями мовлення та 7,2 % дітей із НМР. Зважаючи на результати діагностики позитивних емоцій (див. табл. 2.2) та негативних щодо сиблінгів, можемо зробити висновок про особливості емоційної сфери дітей із ТПМ: наявність емоційних бар'єрів у спілкуванні та взаємодії.

Узагальнюючи результати, з'ясовано, що найбільше негативних емоцій проявляють діти із тяжкими порушеннями мовлення щодо батька, хоча він і є позитивно емоційно значущим для них. Це свідчить про амбівалентність дитячих почуттів, що може бути пов'язано з директивною функцією батька в сім'ї. Батько привчає дітей до правил взаємодії в родині, що зі свого боку, у дошкільному віці

супроводжується нерозумінням і, як наслідок, негативними емоціями. Також таке явище може бути пов'язано із недостатньо успішним задоволенням батьком потреб дитини під час емоційної взаємодії, у зв'язку із зайнятістю дорослого [157].

Використання методу математичної статистики не виявило значущої розбіжності в групах між дітьми з тяжкими порушеннями мовлення та дітьми з нормальним розвитком мовлення в негативному емоційному ставленні до матері ( $t \approx 0,7099$ ,  $p < 0,1$ ), батька ( $t \approx 0,37$ ,  $p < 0,1$ ), бабусі ( $t \approx 0,9777$ ,  $p < 0,1$ ), дідуся ( $t \approx 0,0989$ ,  $p < 0,1$ ), брата ( $t \approx 0,8542$ ,  $p < 0,1$ ) та сестри ( $t \approx 0,093$ ,  $p < 0,1$ ). Щодо негативного емоційного ставлення розбіжностей не виявлено.

Для визначення сприймання дитиною позитивного ставлення членів сім'ї до неї було запропоновано розкласти листи із позитивними твердженнями щодо їхнього ставлення. Результати позитивних виборів самої дитини щодо членів родини подано в табл. 2.3

Таблиця 2.3

**Показники вибіркового сприймання дітьми позитивного ставлення від членів сім'ї (у%)**

Категорія дітей	Матір	Батько	Бабуся	Дідусь	Сиблінг	Загальні	Відсутність вибору
ТПМ	36,2	24,7	8,1	10,1	13,8	92,9	7,1
НМР	42,8	25,4	8,9	8	13,4	98,5	1,5

Позитивні почуття, що отримує дитина від членів родини відчувають 92,9 % дітей із тяжкими порушеннями мовлення та 98,5 % дітей із НМР. З них матір демонструє – 36,2 % позитивних почуттів на думку дітей із тяжкими порушеннями мовлення та 42,8 % – дітей із НМР; батько – 24,7 % дітей із тяжкими порушеннями мовлення та 25,4 % дітей із НМР. Це свідчить про те, що діти з ТПМ менше за дітей із нормою сприймають позитивне ставлення від матері та батька.

Позитивні емоції бабусі сприймають 8,1 % дітей із тяжкими порушеннями мовлення та 8,9 % дітей із НМР; дідуся – 10,1 % дітей із тяжкими порушеннями мовлення, водночас діти з НМР показали 8 %. Це може свідчити про недостатність встановлення теплого емоційного контакту між дітьми із тяжкими порушеннями мовлення та батьками, що спричиняє виникнення необхідності включення бабусь та дідусів у сімейні стосунки і є показником необхідності дітей із ТПМ у більшій кількості позитивного ставлення, з огляду на їхні особливості.

13,8 % дітей із тяжкими порушеннями мовлення та 13,4 % дітей із НМР, що мають брата чи сестру, отримують від них позитивні почуття, що свідчить про невисокі показники емоційної близькості між сиблінгами [157].

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з тяжкими порушеннями мовлення та дітьми з нормальним розвитком мовлення в позитивному сприйманні ставлення від брата ( $t \approx 2,1658$ ,  $p > 0,025$ ) та сестри ( $t \approx 1,4326$ ,  $p > 0,1$ ). Та незначущі розбіжності в групах між дітьми з тяжкими порушеннями мовлення та дітьми з нормальним розвитком мовлення в позитивному сприйманні ставлення до матері ( $t \approx 1,2438$ ,  $p < 0,1$ ), батька ( $t \approx 0,1285$ ,  $p < 0,1$ ), бабусі ( $t \approx 0,3004$ ,  $p < 0,1$ ) та дідуся ( $t \approx 0,5729$ ,  $p < 0,1$ ). Тобто, це означає, що діти з ТПМ у більшій мірі акцентують свою увагу на позитивному сприйманні ставлення від сиблінга.

Для визначення сприймання дитиною негативного ставлення членів сім'ї до неї було запропоновано розкласти листи із негативними твердженнями щодо їхнього ставлення. Результати негативних виборів дітей щодо ставлення до них інших членів сім'ї подано в табл. 2.4

Таблиця 2.4

**Показники вибіркового сприймання дітьми негативного ставлення від членів сім'ї (у%)**

Категорія дітей	Матір	Батько	Бабуся	Дідусь	Сиблінг	Загальні	Відсутність вибору
ТПМ	11,9	15,2	7,1	7,6	8,1	49,9	50,1
НМР	6,5	18,4	4,5	2	9	40,4	59,6

49,9 % дітей із тяжкими порушеннями мовлення та 40,4 % дітей із НМР отримують негативні почуття від інших членів сім'ї, на думку досліджуваних. Це вказує на незадоволеність наявною сімейною ситуацією. З них матір виявляє негативні емоції в 11,9 % дітей із тяжкими порушеннями мовлення та в 6,5 % дітей із НМР; батько в 15,2 % дітей із тяжкими порушеннями мовлення та в 18,4 % дітей із НМР. Зважаючи на висновки продемонстровані в дослідженні негативного емоційного ставлення (див. табл. 2.2) діти з ТПМ негативно сприймають ставлення батька до них, відповідно демонструють своє негативне ставлення до нього, що й репрезентовано в кількісних результатах.

На думку дітей із тяжкими порушеннями мовлення в 7,1 % бабуся та 7,6 % дідусь виявляють своє негативне ставлення, діти з НМР мають такі уявлення: бабуся – 4,5 %, дідусь – 2 %. Це свідчить про більшу самостійність сімей, що виховують дітей із НМР від старшого покоління, на відміну від сімей, що виховують дітей із ТПМ.

Негативні почуття, що виявляють сиблінги показали 8,1 %, на думку дітей із тяжкими порушеннями мовлення, та 9 % – дітей із НМР. Зважаючи на результати діагностики сприймання позитивного ставлення (див. табл. 2.3) та негативного щодо сиблінгів, можемо зробити висновок про емоційний бар'єр та можливе ігнорування стосунків між ними [157].

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з тяжкими порушеннями мовлення та дітьми з нормальним розвитком мовлення в негативному сприйманні ставлення до матері ( $t \approx 1,5127$ ,  $p > 0,1$ ) та дідуся ( $t \approx 2,8935$ ,  $p > 0,0025$ ). Та незначущі розбіжності в групах між дітьми з тяжкими порушеннями мовлення та дітьми з нормальним розвитком мовлення в сприйманні негативного ставлення від батька ( $t \approx 0,8055$ ,  $p < 0,1$ ), бабусі ( $t \approx 0,9109$ ,  $p < 0,1$ ), брата ( $t \approx 0,2954$ ,  $p < 0,1$ ) та сестри ( $t \approx 0,0701$ ,  $p < 0,1$ ). Це свідчить, що діти з ТПМ у більшій мірі акцентують свою увагу на негативному сприйманні ставлення від матері та дідуся.

Для визначення позитивної взаємодії з членами сім'ї з погляду дитини було запропоновано розкласти листи із позитивними твердженнями щодо їхньої взаємодії. Результати вибору дітей подано в табл. 2.5

Таблиця 2.5

**Показники вибіркової позитивної взаємодії дітей з членами сім'ї (у%)**

Категорія дітей	Матір	Батько	Бабуся	Дідусь	Сиблінг	Загальні	Відсутність вибору
ТПМ	42,1	16,4	7,1	4,3	22,2	92,1	7,9
НМР	39,9	23,1	7,5	7,8	19,4	97,7	2,3

Значущість процесу позитивної взаємодії полягає в задоволенні потреби особистості в спілкуванні, в емоційній підтримці та активності. Так 92,1 % дітей із тяжкими порушеннями мовлення та 97,7 % дітей із НМР виявили позитивну взаємодію з членами своєї родини. Ці данні діти з ТПМ у менших випадках здатні визначати позитивну взаємодію з членами своєї родини, на відміну від дітей із НМР.

З них 42,1 % дітей із тяжкими порушеннями мовлення та 39,9 % дітей із НМР надали перевагу матері; 16,4 % дітей із тяжкими порушеннями мовлення та 23,1 % дітей із НМР – батькові; 7,1 % дітей із тяжкими порушеннями мовлення та 7,5 % дітей із нормальним мовленнєвим розвитком – бабусі; 4,3 % дітей із тяжкими порушеннями мовлення та 7,8 % дітей із НМР – дідусю. Позитивну взаємодію із сиблінгами показали 22,2 % дітей із тяжкими порушеннями мовлення та 19,4 % дітей із НМР. Результати відображають, що дитина орієнтується на підтримку з боку батьків у разі виникнення складних ситуацій [157].

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з тяжкими порушеннями мовлення та дітьми з нормальним розвитком мовлення в позитивному виборі членів родини до батька ( $t \approx 1,7805$ ,  $p > 0,05$ ) та дідуся ( $t \approx 1,5844$ ,  $p > 0,1$ ). Та незначущі розбіжності в групах між дітьми з тяжкими порушеннями мовлення та дітьми з нормальним розвитком мовлення в позитивному виборі членів родини до матері ( $t \approx 0,4938$ ,  $p < 0,1$ ), бабусі ( $t \approx 0,1157$ ,  $p < 0,1$ ), брата ( $t \approx 0,8365$ ,  $p < 0,1$ ), та сестри ( $t \approx 0,044$ ,  $p < 0,1$ ). Такі результати свідчать, що для дітей із ТПМ у більшій мірі важлива позитивна взаємодія з батьком та дідусем.

Для визначення негативної взаємодії з членами сім'ї з позиції дитини було запропоновано розкласти листи із негативними твердженнями щодо їхньої взаємодії. Результати вибору дітей подано в табл. 2.6

Таблиця 2.6

**Показники вибіркової негативної взаємодії дітей із членами сім'ї (у%)**

Категорія дітей	Матір	Батько	Бабуся	Дідусь	Сиблінг	Загальні	Відсутність вибору
ТПМ	12,9	19,3	11,4	5	2,8	51,4	48,6
НМР	17,9	14,9	1,5	3,7	7,1	45,1	54,9

При негативній взаємодії дитина переживає дефіцит позитивного емоційного контакту з батьками, довіри до дорослого, напруженість та конфліктність у взаєминах, взаємне незадоволення й роздратування або ж відчуває нестачу емоційної підтримки і відкидання з боку батьків, почуття меншовартості, також дитина може переживати пригніченість, безпорадність або заперечувати її, не бачачи ресурсу допомоги в дорослому. Такі показники були виявлені в 51,4 % дітей із тяжкими порушеннями мовлення та 45,1 % дітей із НМР.

З них 12,9 % дітей із тяжкими порушеннями мовлення та 17,9 % дітей із НМР надали перевагу матері; 19,3 % дітей із тяжкими порушеннями мовлення та 14,9 % дітей із НМР – батькові; 11,4 % дітей із ТПМ та 1,5 % дітей із НМР – бабусі; 5 % дітей із ТПМ та 3,7 % дітей із НМР – дідуся.

Дуже часто сиблінгова взаємодія зумовлює необхідність становлення в дитини оригінального образу-Я, часто багато в чому протилежного образу-Я сиблінга. У такий спосіб дитина займає в сімейному просторі вільне місце, чим задовольняє власну потребу в увазі батьків. Так 2,8 % дітей із тяжкими порушеннями мовлення та 7,1 % дітей із НМР вважають негативною взаємодію із сиблінгами [157].

Використання методу математичної статистики не виявило значущої розбіжності у групах між дітьми з тяжкими порушеннями мовлення та дітьми з нормальним розвитком мовлення в негативному виборі членів родини до матері ( $t \approx 1,0978$ ,  $p < 0,1$ ), батька ( $t \approx 0,9108$ ,  $p < 0,1$ ), бабусі ( $t \approx 0,4604$ ,  $p < 0,1$ ), дідуся ( $t \approx 0,45$ ,  $p < 0,1$ ), брата ( $t \approx 0,8795$ ,  $p < 0,1$ ) та сестри ( $t \approx 1,2095$ ,  $p < 0,1$ ). Щодо негативної взаємодії з членами родини розбіжностей не виявлено.

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента показників за методикою «Пошта» засвідчив такі результати у таблиці «Достовірність відмінностей середніх арифметичних показників» (див. Додаток М.5).

Узагальнюючи всі результати за психодіагностичною методикою «Пошта» можна зробити висновки щодо особливостей емоційного та поведінкового компонентів системи міжособистісних сімейних стосунків.

Характеризуючи емоційний компонент встановлено таку специфіку сприймання дитиною ставлення членів сім'ї та емоційного фону взаємодії з ними. Діти з ТПМ сприймають позитивне ставлення в такій ієрархії: від матері, батька та сиблінга із подібним ступенем значущості. Негативне ставлення від членів родини, на думку дітей із тяжкими порушеннями мовлення, з більшим ступенем проявляються від батька та матері, а з меншим – від сиблінга. Позитивний емоційний фон взаємодії діти з ТПМ підтверджують із найближчими членами родини в такій ієрархії: матір, батько та сиблінг. Негативний емоційний фон взаємодії й діти означеної категорії підтверджують із найближчими членами родини відповідно такої ієрархії: батько, матір та сиблінг. Вищезазначене свідчить про

недостатню реалізацію емоційної функції МСС, що впливає на виховне функціонування сім'ї через незадоволення потреб у батьківській любові та позитивній взаємодії з членами родини.

Характеризуючи поведінковий компонент системи міжособистісних сімейних стосунків встановлено таку специфіку характеру взаємодії між членами сім'ї з позиції дитини. Діти з ТПМ підтверджують позитивну взаємодію з різним ступенем значущості відповідно в такій послідовності: з матір'ю, сиблінгом та батьком. Негативну взаємодію з різним ступенем значущості діти з тяжкими порушеннями мовлення відповідно обирають із батьком, матір'ю та бабусею. Це може свідчити про особливості емоційної сфери самої дитини із тяжкими порушеннями мовлення та дефіцитарність емоційної та виховної функцій, що впливає на регулятивну функцію у здійсненні регулювання сімейних стосунків [156].

**Методика «Кінетичний малюнок сім'ї»** була спрямована насамперед на уточнення ієрархії міжособистісних сімейних стосунків (ступінь значущості членів родини) з погляду дитини, визначення особливостей уявлень дитини про сімейні ролі кожного члена родини, вивчення емоційної складової близькості в родині, визначення рівня задоволення потреб дитини в спілкуванні та взаємодії з рідними.

Для визначення уявлень дітей про сімейні ролі проаналізовано дитячі малюнки сім'ї. Результати аналізу малюнків репрезентовано в табл. 2.7.

*Таблиця 2.7*

### Характер уявлення про сімейні ролі

Характер уявлення	Категорія дітей			
	ТПМ		НМР	
	абс	%	абс	%
Адекватне	56	80	62	92,6
Неадекватне	14	20	5	7,4

З таблиці видно, що здебільшого діти із тяжкими порушеннями мовлення мають менш адекватне уявлення про сімейні ролі, ніж діти із нормальним мовленнєвим розвитком. Діти з ТПМ на високому рівні визначають свої уявлення у 56 (80 %), а з НМР у 62 (92,6 %) випадках; на низькому рівні визначають свої уявлення про сімейні ролі 14 (20 %) дітей із ТПМ та 5 (7,4 %) дітей із НМР.



Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з ТПМ та дітьми з НМР ( $t \approx 4,495$ ,  $p > 0,0005$ ). Це свідчить про менш адекватні уявлення про сімейні ролі в дітей із ТПМ.

Для визначення ступеня значущості членів родини за оцінкою дитини проаналізовано дитячі малюнки сім'ї. Результати аналізу малюнків репрезентовано в табл. 2.8.

Таблиця 2.8

### Ступінь значущості членів родини за оцінкою дитини

Ступінь значущості	Категорія дітей			
	ТПМ		НМР	
	абс	%	абс	%
Високий	<b>Матір 16</b> Батько 14 Сиблінг 2 Бабуся 4	матір 22,9	<b>Матір 18</b> Батько 14 Сиблінг 6 Бабуся 2 Дідусь 2	матір 26,9
Середній	Матір 36 <b>Батько 42</b> Сиблінг 2 Бабуся 4 Дідусь 2	батько 70	<b>Матір 40</b> Батько 32 Сиблінг 6 Бабуся 4 Дідусь 4	матір 59,7
Низький	<b>Матір 14</b> Батько 8 Сиблінг 10 Бабуся 12 Дідусь 6	матір 20	Матір 8 Батько 10 <b>Сиблінг 12</b> Бабуся 6 Дідусь 2	сиблінг 33,3
Не обирали	Матір 4 Батько 6 Сиблінг 27		Матір 1 Батько 11 Сиблінг 12	

З результатів таблиці видно, що діти з ТПМ високий ступінь значущості проявляють щодо матері у 16 (22,9 %) випадках, середній – щодо батька у 42 (70 %) та низький рівень щодо матері у 14 (20 %). Натомість серед дітей із НМР високий ступінь значущості проявляють щодо матері у 18 (26,9 %) випадках, середній – щодо матері у 40 (59,7 %) та низький рівень щодо сиблінга у 12 (33,3 %).

Використання методу математичної статистики не виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з тяжкими порушеннями мовлення та дітьми з нормальним розвитком мовлення в ступені значущості матері ( $t \approx 1,2389$ ,  $p < 0,1$ ),

батька ( $t \approx 1,1891$ ,  $p < 0,1$ ), сиблінгів ( $t \approx 2,0649$ ,  $p < 0,025$ ) та дідуся ( $t \approx 1,1118$ ,  $p < 0,1$ ), та незначущу розбіжність у ступені значущості бабусі ( $t \approx 1,0171$ ,  $p > 0,1$ ). Щодо ступеня значущості членів родини для дитини розбіжностей не виявлено.

Емоційна складова близькості в родині визначалася такими параметрами оцінювання: особливості зображення сприятливої сімейної ситуації, рівня тривожності, ворожості та почуття неповноцінності в сімейних стосунках дитиною.

Для визначення уявлень дітей щодо сприятливої сімейної ситуації проаналізовано дитячі малюнки сім'ї. Результати аналізу малюнків репрезентовано в табл. 2.9.

Таблиця 2.9

### Показники рівнів уявлень дітей про сприятливу сімейну ситуацію

Рівень	Категорія дітей			
	ТПМ		НМР	
	абс	%	абс	%
Високий	22	31,4	39	58,2
Середній	44	62,9	28	41,8
Низький	4	5,7	0	0

З таблиці видно, що здебільшого діти із тяжкими порушеннями мовлення зазначають сприятливу сімейну ситуацію на 22 (31,4 %) – на високому, середньому рівні 44 (62,9 %) та лише 4 (5,7 %) на низькому. Натомість серед дітей із нормальним мовленнєвим розвитком більшість зазначає сприятливу сімейну ситуацію на високому рівні 39 (58,2 %), 28 (41,8 %) – на середньому рівні, та жоден не показав низького рівня [157].

Якісний аналіз малюнків дітей із ТПМ показав, що частина таких дітей на 26,8 % опитуваних рідше зображували спільну діяльність усіх членів сім'ї: здебільшого малювали рідних, де кожний займається своєю справою окремо, що свідчить про неуспішну, рідко достатню сімейну взаємодію. Значній кількості малюнків були притаманні штриховані лінії, або навпаки слабка якість ліній, здебільшого дитячі роботи мали виправлення, ми припускаємо, що це може бути пов'язано із високою тривожністю дітей, що є однією з причин неможливості встановлювати тісні міжособистісні стосунки в сім'ї.

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з ТПМ та дітьми з НМР ( $t \approx 5,0938$ ,  $p > 0,0005$ ). Вищеописані результати свідчать про те, що на думку дітей із ТПМ їхнім сім'ям притаманна менш несприятлива сімейна ситуація.

Для визначення рівня тривожності здійснено аналіз дитячих малюнків сім'ї, де кожний член родини займався своєю звичною справою. Результати аналізу малюнків подано в табл. 2.10.

Таблиця 2.10

**Показники рівнів тривожності дітей в сімейних стосунках**

Рівень	Категорія дітей			
	ТПМ		НМР	
	абс	%	абс	%
Високий	36	51,4	0	0
Середній	34	48,6	24	35,8
Низький	0	0	43	64,2

Аналіз результатів таблиці дав підстави констатувати, що майже однакова кількість дітей із тяжкими порушеннями мовлення мають високий 36 (51,4 %) та середній рівень тривожності 34 (48,6 %). Натомість як серед дітей із нормальним мовленнєвим розвитком значна більшість має низький рівень тривожності 43 (64,2 %), і лише 24 (35,8 %) – середній рівень. Виявлено, що значна кількість дітей із ТПМ на відміну від дітей із НМР у своїх малюнках тяжіють до штриховки, подвійних та переривчастих ліній, частина дітей починала малювати з речей, а не людей, а також проявляли значну увагу до деталей, що дало підстави констатувати про наявність тривожності в сімейній ситуації [157].

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з ТПМ та дітьми з НМР ( $t \approx 3,4505$ ,  $p > 0,0005$ ). Тобто, дітям із ТПМ властива підвищена тривожність у сімейних стосунках.

Для визначення рівня ворожості в сімейних стосунках проаналізовано дитячі малюнки сім'ї. Результати аналізу малюнків подано в табл. 2.11.

Таблиця 2.11

## Показники рівнів ворожості в сімейних стосунках

Рівень	Категорія дітей			
	ТПМ		НМР	
	абс	%	абс	%
Високий	0	0	0	0
Середній	11	15,7	1	1,5
Низький	59	84,3	66	98,5

Здійснений аналіз результатів таблиці констатував, що здебільшого діти із тяжкими порушеннями мовлення мають низький рівень ворожості в сімейних стосунках 59 (84,3 %) та лише 11 (15,7 %) – середній. Натомість як серед дітей із нормальним мовленнєвим розвитком майже всі діти мають низький рівень ворожості в сімейних стосунках 66 (98,5 %), і лише 1 (1,5 %) – середній. Жоден вихованець не показав високого рівня ворожості в сімейних стосунках. Так діти з ТПМ найчастіше зображували членів сім'ї без рук або з руками, розведеними в сторони й піднятими до гори великими долонями, частина дітей малювала довгі пальці та нафарбовані нігті, зуби та відкритий рот, інші – агресивну позицію фігури зі зброєю або гострим знаряддям у руках. Можемо зробити висновок, що загальна тенденція малюнків дітей із ТПМ має характеристики ворожості в сімейних міжособистісних стосунках, але вони здебільшого є поодинокими й несуккупними [157].

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з ТПМ та дітьми з НМР ( $t \approx 3,7667$ ,  $p > 0,0005$ ). Отже, дітям із ТПМ властива підвищена ворожість у сімейних стосунках.

Визначення наявності почуття неповноцінності дітей у сімейних стосунках було наступним завданням аналізу дитячих малюнків сім'ї (табл. 2.12).

Таблиця 2.12

## Показники рівнів почуття неповноцінності дітей в сімейних стосунках

Рівень	Категорія дітей			
	ТПМ		НМР	
	абс	%	абс	%
Високий	0	0	0	0
Середній	5	7,1	0	0
Низький	65	92,9	67	100

За даними таблиці було з'ясовано, що здебільшого діти із тяжкими порушеннями мовлення мають низький рівень почуття неповноцінності в сімейних стосунках 65 (92,9 %) та лише 5 (7,1 %) – середній. Натомість серед дітей із нормальним мовленнєвим розвитком усі діти мають низький рівень почуття неповноцінності в сімейних стосунках 67 (100 %), і жодної дитини із середнім та високим. Здебільшого у малюнків дітей із ТПМ, на відміну від дітей із НМР є прояви почуття неповноцінності в сімейних стосунках, як от: автор малюнка непропорційно маленький, розташування фігур у нижній частині аркуша, лінія слабка та переривчаста, відсутність автора, але ці характеристики в сукупності майже не трапляються на одному малюнку, про що свідчать загальні позитивні результати [157].

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з ТПМ та дітьми з НМР ( $t \approx 4,5512$ ,  $p > 0,0005$ ). Отже, дітям із ТПМ властива підвищене почуття неповноцінності в сімейних стосунках.

Рівень задоволення потреб дитини в спілкуванні та взаємодії визначався такими параметрами оцінювання: рівень конфліктності в сімейних ситуаціях та труднощі в спілкуванні.

Наступним етапом аналізу малюнків було визначення рівня конфліктності в сімейних ситуаціях (табл. 2.13).

Таблиця 2.13

#### Показники рівнів конфліктності у сімейних ситуаціях

Рівень	Категорія дітей			
	ТПМ		НМР	
	абс	%	абс	%
Високий	0	0	0	0
Середній	14	20	1	1,5
Низький	56	80	66	98,5

Порівняльний аналіз результатів таблиці засвідчив, що здебільшого діти із тяжкими порушеннями мовлення мають низький рівень конфліктності в сімейних стосунках 56 (80 %) та лише 14 (20 %) – середній. Натомість діти із нормальним мовленнєвим розвитком здебільшого мають низький рівень конфліктності в сімейних стосунках 66 (98,5 %), й 1 (1,5 %) – середній рівень. Жоден вихованець не

показав високого рівня конфліктності. За браком ознак конфліктності на малюнках дітей можна пояснити тим, що діти дошкільного віку уникають конфліктів або приховують їх, тому конфліктність виникає в поодиноких випадках і проявляється у встановленні бар'єрів (стіни, предмети інтер'єру, іграшки), виправленні деяких фігур. Зазначимо, що вербальний опис малюнка спричинив значні труднощі: у більшій частині дітей із ТПМ словесне пояснення не відповідало зображенню, що свідчило про бажання змінити сімейну ситуацію на краще [157].

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з ТПМ та дітьми з НМР ( $t \approx 8,9096$ ,  $p > 0,0005$ ). Тобто, дітям із ТПМ властива підвищена конфліктність у сімейних стосунках.

Заключним етапом аналізу дитячих малюнків було визначення наявності труднощів у спілкуванні з рідними (табл. 2.14).

Таблиця 2.14

#### Показники рівнів труднощів в спілкуванні у дітей

Рівень	Категорія дітей			
	ТПМ		НМР	
	абс	%	абс	%
Високий	10	14,3	0	0
Середній	23	32,8	2	3
Низький	37	52,9	65	97

З таблиці видно, що здебільшого діти із тяжкими порушеннями мовлення мають низький рівень труднощів у спілкуванні 37 (52,9 %), 23 (32,8 %) – середній та 10 (14,3 %) – високий. Серед дітей із нормальним мовленнєвим розвитком майже всі діти мають низький рівень труднощів у спілкуванні в сімейних стосунках 65 (97 %), і лише 2 (3 %) – середній [157].

Якісний аналіз виявив, що на відміну від дітей із НМР, і незважаючи на загальну позитивну тенденцію, малюнки дітей із ТПМ мають поодинокі характеристики труднощів у спілкуванні, які майже не трапляються у своїй сукупності. Наприклад, частина дітей включила до своїх малюнків домашніх тварин, або чужих людей, або іграшки чи велику кількість предметів; інша частина дітей із ТПМ зображувала членів родини на відстані, або виділяла в сім'ї відокремлені групи (батьки-діти; батько, син-мама, донька).

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з ТПМ та дітьми з НМР ( $t \approx 15,4677$ ,  $p > 0,0005$ ), що видно з результатів таблиці «Достовірність відмінностей середніх арифметичних показників» (див. Додаток М.6). Тобто, дітям із ТПМ властиві більші труднощі в спілкування з рідними.

Узагальнюючи всі результати за психодіагностичною методикою «Кінетичний малюнок сім'ї» можна зробити висновки щодо особливостей емоційного та поведінкового компонентів системи міжособистісних сімейних стосунків із позиції їхніх показників.

Когнітивний компонент має такі особливості: діти з ТПМ демонструють у значно більшій кількості – неадекватне уявлення про сімейні ролі, що проявляється у невизнанні авторитету дорослих та недостатню реалізацію регулятивної функції міжособистісних родинних стосунків; для дітей означеної категорії фігури матері та батька є найбільш значущими в ієрархії міжособистісних сімейних стосунків. Це може свідчити про сформованість соціально-біологічної функції, що проявляється у біологічному інстинкті залежності дитини від матері.

Характеризуючи емоційний компонент встановлено таку специфіку емоційної складової близькості в родині: діти з ТПМ із більшою частотою зображують сприятливу сімейну ситуацію на середньому рівні, що проявляється в середньому рівні ворожості, високому – тривожності, наявності дітей, які мають почуття неповноцінності в сімейних стосунках. Вищезазначене свідчить про дефіцитарність емоційної функції МСС, що може впливати на виховний вплив батьків через незадоволення потреб у батьківській любові та позитивній взаємодії з членами родини, а також комунікативну функцію – через незадоволення потреб у спілкуванні на основі взаєморозуміння та підтримки.

Особливості поведінкового компонента розкриваються через такі характеристики: діти з ТПМ проявляють конфліктність та відображають свої труднощі в спілкуванні на малюнках із різним ступенем прояву, що свідчить про їх наявність та значний вплив на міжособистісні стосунки в сім'ї, а також специфічну реалізацію виховної, регулятивної та комунікативної функцій, що впливатиме на встановлення гармонійних суб'єкт-суб'єктних стосунків у родині [156].

Унаслідок першого блоку дослідження, метою якого було виявлення особливостей міжособистісних стосунків у сім'ї, з позиції дитини старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення, констатовано що здебільшого діти із тяжкими порушеннями мовлення мають труднощі в спілкуванні та взаємодії з батьками, відстороненість між сиблінгами та потребу залучення старшого покоління для компенсації незадоволеності в емоційній взаємодії та спілкуванні. Міжособистісні стосунки з позиції дітей з ТПМ характеризуються недостатньою реалізацією таких функцій: емоційної, виховної, регулятивної та комунікативної, що свідчить про неможливість встановлювати гармонійні суб'єкт-суб'єктні стосунки у родині, водночас, збереженою залишається соціально-біологічна функція, на основі збереженості якої можна розпочати будувати корекційно-розвивальну роботу.

Другий блок емпіричного дослідження був спрямований на виявлення батьківського ставлення до дитини із тяжкими порушеннями мовлення та їхніх уявлень про міжособистісні стосунки в сім'ї.

Для вивчення здатності батьків розпізнавати емоційний стан дитини, з'ясування рівня здатності приймати свою дитину і співпереживати їй, визначення характеру взаємодії батьків із членами родини було використано **анкету дослідження особливостей емоційної сторони дитячо-батьківських взаємовідносин О. Захарової [48]**. Анкета складалася із трьох блоків для матері та батька.

Перший блок анкети був спрямований на вивчення здатності батьків розпізнавати емоційний стан дитини, що розкривається в параметрах оцінювання чутливості в сімейних стосунках. Аналіз анкет матерів показав такі результати представлено у таблиці «Результати досліджень матерів дітей із ТПМ та НМР (за блоком чутливості)» (див. Додаток М.7)

З таблиці видно, що в блоці чутливості здатність сприймати стан дитини на високому рівні виражено 42,9 % матерів, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення та у 59,7 % матерів, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На середньому рівні в 32,9 % матерів, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення та в 16,4 % матерів, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На низькому рівні приблизно однаково у 24,2 % матерів дітей із ТПМ та 23,9 % матерів дітей із НМР. Це свідчить про те, що



матері дітей у меншій мірі здатні сприймати стан своє дитини, що проявляється на всіх рівнях.

Зі свого боку розуміння причин стану на високому рівні виражено лише у 25,7 % матерів, які виховують дітей із важкими порушеннями мовлення та в 52,2 % матерів, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На середньому рівні та в 52,9 % матерів, які виховують дітей із важкими порушеннями мовлення та у 28,3 % матерів, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На низькому рівні виражено у 21,4 % матерів, які виховують дітей із важкими порушеннями мовлення, й у 19,5 % матерів, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. Вищезазначене демонструє, що матері дітей із ТПМ мають значні труднощі в розумінні причин емоційного стану своєї дитини.

А здатність до співпереживання на високому рівні виражено в 48,6 % матерів, які виховують дітей із важкими порушеннями мовлення та в 58,2 % матерів, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На середньому рівні у 24,3 % матерів, які виховують дітей із важкими порушеннями мовлення та в 17,9 % матерів, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На низькому рівні виражено у 27,1 % матерів, які виховують дітей із важкими порушеннями мовлення, й у 23,9 % матерів, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. Такі результати свідчать, що матері дітей із ТПМ у значно меншій мірі здатні до співпереживання.

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між матерями, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком та матерями, які виховують дітей із важкими порушеннями мовлення за параметром здатність сприймати стан дитини ( $t \approx 1,2916$ ,  $p > 0,1$ ) та за параметром розуміння причин стану ( $t \approx 2,103$ ,  $p > 0,025$ ), а за параметром здатність до співпереживання навпаки, значущої розбіжності не виявлено ( $t \approx 0,7176$ ,  $p < 0,1$ ). Вищезазначені результати підтверджують, що матері дітей із ТПМ менш здатні сприймати стан дитини та розуміти його причини.

За результатами таблиці «Результати досліджень батьків дітей із ТПМ та НМР (за блоком чутливості)» див. додаток М.8 констатовано, що в блоці чутливості

здатність сприймати стан дитини на високому рівні виражено в 34,3 % батьків, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення та в 38,8 % батьків, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На середньому рівні у 30 % батьків, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення та у 22,4 % батьків, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На низькому рівні в 35,7 % батьків, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення та в 38,8 % батьків, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. Це свідчить про те, що показники батьків дітей із ТПМ здатні сприймати стан своєї дитини, що проявляється на всіх рівнях.

А також розуміння причин стану на високому рівні виражено лише у 22,9 % батьків, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення та в 43,3 % батьків, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На середньому рівні в 57,1 % батьків, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення та у 28,4 % батьків, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На низькому рівні виражено у 20 % батьків, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення, й у 28,4 % батьків, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. Вищезазначене демонструє, що батьки дітей із ТПМ мають труднощі в розумінні причин емоційного стану своєї дитини.

Здатність до співпереживання на високому рівні виражено лише в 34,3 % батьків, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення та в 50,7 % батьків, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На середньому рівні у 29 % батьків, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення та у 22,4 % батьків, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На низькому рівні виражено в 42,8 % батьків, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення й у 26,9 % батьків, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. Такі результати свідчать, що майже половина батьків дітей із ТПМ не здатні до співпереживання.

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між батьками, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком та батьками, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення за параметром

здатність сприймати стан дитини ( $t \approx 1,5766$ ,  $p > 0,1$ ), за параметром розуміння причин стану ( $t \approx 1,9109$ ,  $p > 0,05$ ) та за параметром здатність до співпереживання ( $t \approx 1,8543$ ,  $p > 0,05$ ). Можемо зробити висновок, що батьки дітей із ТПМ у меншій мірі готові сприймати стан своєї дитини, не розуміють причин цього стану та здебільшого не здатні до емпатійності.

Наступний блок анкети був спрямований на з'ясування рівня здатності приймати свою дитину і співпереживати їй, що розкривається в параметрах оцінювання емоційного прийняття в сімейних стосунках. Аналіз анкет матерів показав такі результати у таблиці «Результати досліджень матерів дітей із ТПМ та НМР (за блоком емоційного прийняття)» (див. Додаток М.9).

З таблиці видно, що в блоці емоційного прийняття відчуття, що виникають у матері під час взаємодії з дитиною на високому рівні виражено у 70 % матерів, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення та в 73,2 % матерів, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На середньому рівні в 18,6 % матерів, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення та в 13,4 % матерів, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На низькому рівні виражено в 11,4 % матерів, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення, й у 13,4 % матерів, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. Це свідчить, що здебільшого матерям дітей із ТПМ притаманні позитивні відчуття, що виникають у матері при взаємодії з дитиною.

Зі свого боку безумовне прийняття на високому рівні виражено в 68,6 % матерів, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення й лише в 56,7 % матерів, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На середньому рівні у 22,9 % матерів, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення та в 34,3 % матерів, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На низькому рівні майже однаково виражено у  $\sim 9$  % матерів. Такі результати можуть свідчити більшу готовність матерів до безумовного прийняття дитини з ТПМ або про ігнорування ними проблем із мовленням та комунікацією в дітей.

Щодо ставлення до себе як до матері, то цей показник на високому рівні виражений у 70 % матерів, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення

та в 71,6 % матерів, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На середньому рівні однаково виражено у ~21 % матерів. На низькому рівні виражено в 8,5 % матерів, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення, й у 7,5 % матерів, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. З результатів видно, що здебільшого матері дітей із ТПМ високо оцінюють себе в цій ролі.

Емоційний фон взаємодії переважає на високому рівні і виражено в 51,4 % матерів, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення та в 64,2 % матерів, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На середньому рівні в 32,9 % матерів, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення та у 20,9 % матерів, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На низькому рівні виражено в 15,7 % матерів, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення, й у 14,9 % матерів, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. Це свідчить, на думку матерів дітей із ТПМ, про перевагу позитивного емоційного фону взаємодії за наявності негативного в значно більшій кількості, ніж у матерів дітей із НМР.

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між матерями, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком та матерями, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення за параметром відчуття, що виникають у матері/батька під час взаємодії з дитиною ( $t \approx 1,4348$ ,  $p > 0,1$ ), за параметром безумовне прийняття ( $t \approx 1,5968$ ,  $p > 0,1$ ) та за параметром емоційний фон взаємодії, що переважає ( $t \approx 1,4052$ ,  $p > 0,1$ ), а за параметром ставлення до себе як до матері\батька ( $t \approx 0,6759$ ,  $p < 0,1$ ), навпаки, не виявлено значущих розбіжностей. Вищезазначені результати демонструють у значно більшій кількості готовність до безумовного прийняття, що супроводжується позитивними відчуттями матері під час взаємодії з дитиною та позитивним емоційним фоном взаємодії.

З таблиці «Результати досліджень батьків дітей із ТПМ та НМР (за блоком емоційного прийняття)» (Додаток М.10) видно, що в блоці емоційного прийняття відчуття, що виникають у батька під час взаємодії з дитиною на високому рівні виражено в 75,7 % батьків, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення та в 70,1 % батьків, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На

середньому рівні в 18,6 % батьків, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення та в 11,9 % батьків, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На низькому рівні виражено в 5,7 % батьків, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення, й у 17,9 % батьків, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. Це свідчить, що здебільшого батькам дітей із ТПМ притаманні позитивні відчуття, що виникають у батька під час взаємодії з дитиною.

Щодо безумовного прийняття, то на високому рівні воно виражено у 70 % батьків, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення і 61,1 % у батьків, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На середньому рівні у 21,5 % батьків, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення та у 26,9 % батьків, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На низькому рівні виражено в 8,5 % батьків, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення та у 12 % батьків, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. Такі результати можуть свідчити більшу готовність батьків до безумовного прийняття дитини з ТПМ або про не усвідомлення особливостей такої дитини.

Емоційне ставлення до себе як до батька на високому рівні виражено в 78,6 % батьків, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення та в 65,7 % батьків, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На середньому рівні в 15,7 % батьків, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення та в 17,9 % батьків, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На низькому рівні виражено в 5,7 % батьків, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення, й у 16,4 % батьків, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. З результатів видно, що здебільшого батьки дітей із ТПМ високо оцінюють себе в цій ролі.

Емоційний фон взаємодії переважає на високому рівні в 55,7 % батьків, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення та в 56,7 % батьків, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На середньому рівні у 28,6 % батьків, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення та в 17,9 %

батьків, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На низькому рівні виражено в 15,7 % батьків, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення, й у 25,4 % батьків, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. Це свідчить, на думку батьків дітей із ТПМ, про перевагу позитивного емоційного фону взаємодії за наявності негативного.

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між батьками, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком та батьками, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення за параметром відчуття, що виникають у матері/батька під час взаємодії з дитиною ( $t \approx 1,5813$ ,  $p > 0,1$ ) за параметром ставлення до себе як до матері\батька ( $t \approx 2,601$ ,  $p > 0,01$ ), а за параметром безумовне прийняття ( $t \approx 0,7716$ ,  $p < 0,1$ ) та параметром емоційний фон взаємодії, що переважає ( $t \approx 0,8375$ ,  $p < 0,1$ ) значущих розбіжностей не виявлено. Це може свідчити про те, що батьки, які виховують дитину з ТПМ, більшою мірою готові до своєї ролі та можуть відстежувати свої відчуття з цього приводу. Це говорить про те, що він не до кінця усвідомлює особливостей дитини з ТПМ, але готовий нести відповідальність за її стан.

Заключною складовою анкети був блок «поведінкових проявів емоційної взаємодії», що спрямований на визначення характеру взаємодії батьків із членами родини. Аналіз анкет матерів показав такі результати, що представлені у таблиці «Результати досліджень матерів дітей із ТПМ та НМР( за блоком емоційної взаємодії)». (див. Додаток М.11).

З таблиці видно, що в блоці поведінкових проявів емоційної взаємодії прагнення тілесного контакту на високому рівні виражено в 54,3 % матерів, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення та в 64,2 % матерів, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На середньому рівні у 27,1 % матерів, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення та у 25,4 % матерів, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На низькому рівні виражено в 18,6 % матерів, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення, й у 10,4 % матерів, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим

розвитком. Це свідчить про те, що здебільшого матері дітей із ТПМ прагнуть тілесного контакту зі своєю дитиною.

Надання емоційної підтримки на високому рівні виражено в 84,2 % матерів, які виховують дітей із важкими порушеннями мовлення та у 82 % матерів, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На середньому рівні у 12,9 % матерів, які виховують дітей із важкими порушеннями мовлення та у 12 % матерів, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На низькому рівні виражено у 2,9 % матерів, які виховують дітей із важкими порушеннями мовлення, й у 6 % матерів, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. Вищезазначені результати демонструють, що матері дітей із ТПМ більшою мірою надають емоційну підтримку своїй дитині.

Орієнтування на стан дитини під час побудови взаємодії на високому рівні виражена в 58,6 % матерів, які виховують дітей із важкими порушеннями мовлення та в 58,2 % матерів, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На середньому рівні в 34,3 % матерів, які виховують дітей із важкими порушеннями мовлення та у 23,9 % матерів, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На низькому рівні виражено в 7,1 % матерів, які виховують дітей із важкими порушеннями мовлення, й у 17,9 % матерів, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. Це свідчить про більшу орієнтованість матерів дітей із ТПМ на стан дитини.

Вміння впливати на стан дитини на високому рівні виражено в 35,7 % матерів, які виховують дітей із важкими порушеннями мовлення та в 43,3 % матерів, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На середньому рівні в 44,3 % матерів, які виховують дітей із важкими порушеннями мовлення та в 38,8 % матерів, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На низькому рівні виражено у 20 % матерів, які виховують дітей із важкими порушеннями мовлення, й у 17,9 % матерів, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. Ці результати демонструють у матерів дітей із ТПМ нижчий рівень уміння впливати на стан дитини.

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між матерями, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком та матерями, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення за всіма параметрами: прагнення тілесного контакту ( $t \approx 1,7336$ ,  $p > 0,05$ ), надання емоційної підтримки ( $t \approx 1,6683$ ,  $p > 0,1$ ), орієнтація на стан дитини під час побудови взаємодії ( $t \approx 1,916$ ,  $p > 0,05$ ) та вміння впливати на стан дитини ( $t \approx 1,5827$ ,  $p > 0,1$ ). Усі вищезазначені результати можуть свідчити про гіперопіку дітей із ТПМ із боку матерів (див. Додаток М.12).

Дані, представлені в таблиці «Результати досліджень батьків дітей із ТПМ та НМР( за блоком емоційної взаємодії)» (див. Додаток М.13), демонструють, що в блоці поведінкових проявів емоційної взаємодії прагнення тілесного контакту на високому рівні виражено в 44,3 % батьків, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення та в 38,8 % батьків, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На середньому рівні в 34,3 % батьків, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення та в 31,3 % батьків, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На низькому рівні виражено у 21,4 % батьків, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення, й у 29,9 % батьків, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. Це свідчить про більше прагнення батьків із ТПМ до тілесного контакту з дитиною.

Надання емоційної підтримки на високому рівні виражено аж у 80 % батьків, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення та в 50,7 % батьків, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На середньому рівні в 14,3 % батьків, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення та у 25,4 % батьків, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На низькому рівні виражено в 5,7 % батьків, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення, й у 23,9 % батьків, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. Це свідчить про високий рівень надання емоційної підтримки батьками дітей із ТПМ.

Орієнтація на стан дитини під час побудови взаємодії на високому рівні виражена в 55,7 % батьків, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення



та в 40,3 % батьків, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На середньому рівні в 37,2 % батьків, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення та в 35,8 % батьків, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На низькому рівні виражено в 7,1 % батьків, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення, й у 23,9 % батьків, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. Результати демонструють, що батьки дітей із ТПМ більше орієнтовані на стан дитини.

Уміння впливати на стан дитини на високому рівні виражено у 40 % батьків, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення та в 34,3 % батьків, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На середньому рівні в 38,6 % батьків, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення та у 25,4 % батьків, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. На низькому рівні виражено у 21,4 % батьків, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення, й у 40,3 % батьків, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком. Це свідчить, що батьки дітей із ТПМ частко уміють впливати на стан дитини.

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між батьками, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком та батьками, які виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення за параметрами: надання емоційної підтримки ( $t \approx 3,4439$ ,  $p > 0,0005$ ), орієнтація на стан дитини під час побудови взаємодії ( $t \approx 2,8852$ ,  $p > 0,0025$ ) та вміння впливати на стан дитини ( $t \approx 2,9613$ ,  $p > 0,0025$ ), не виявлено значущу розбіжність за параметром прагнення тілесного контакту ( $t \approx 1257$ ,  $p < 0,1$ ). Результати свідчать, що батьки дітей із ТПМ більшою мірою проявляють емоційну підтримку дитині, орієнтовані та можуть впливати на її стан, що може формуватися під впливом чинника соціальної бажаності (див. Додаток М.14).

Характеризуючи емоційний компонент встановлено таку специфіку здатності батьків розпізнавати емоційні стани дитини: у матерів та батьків знижена здатність до сприймання стану дитини, батьки здатні меншою мірою за матерів; значущі дорослі мають значні труднощі в розумінні причин емоційного стану своєї дитини;

майже половина батьків дітей із ТПМ не здатні до співпереживання своїй дитині, на відміну від матерів, емпатійність яких є однаково недостатньою [156].

Поведінковий компонент має такі характеристики: здебільшого матері дітей із ТПМ прагнуть тілесного контакту зі своєю дитиною, прагнення батьків дітей означеної категорії до тілесного контакту з дитиною є більшими у порівнянні з нормою, але меншими в порівнянні з прагненнями матерів дітей із ТПМ; високий рівень надання емоційної підтримки матерями та батьками дітей означеної категорії; більша орієнтованість матерів та батьків дітей із ТПМ на стан дитини; батьки частково уміють впливати на стан дитини та мають кращі показники за матерів.

Усі вищезазначені результати можуть свідчити про те, що в родині специфічно реалізується емоційна складова, що проявляється у зниженій здатності до сприймання стану дитини, дезорієнтації в розпізнаванні її емоційного стану, зниженій емпатійності (здебільшого у батьків). Такий стан засвідчує дефіцитарність емоційної функції міжособистісних сімейних стосунків. Водночас, регулятивна функція частково реалізується у здатності батьків впливати на стан дитини із ТПМ, або може свідчити про гіперопіку дітей із ТПМ із боку матерів, що сформувалась під впливом чинника соціальної бажаності.

З метою дослідження ієрархії міжособистісних сімейних стосунків було використано **соціограму «Моя сім'я»**, яка також дала змогу визначити рівні реалізації рольової функції, виділити типи та підтипи міжособистісних подружніх та дитячо-батьківських стосунків; простежити динаміку міжособистісних стосунків.

Соціограма «Моя сім'я» дала змогу уточнити специфіку типів та розкрити підтипи міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з ТМП. Спираючись на результати теоретичного аналізу, наведених у п. 1.2, окреслено основні типи МПС (партнерський, субординаційний, симбіотичний), що визначаються через особливості уявлень про сімейні ролі та ступінь реалізації рольової функції матері та батька. У межах кожного типу в п. 2.1 було розкрито зміст та характеристики підтипів МПС: лідерсько-партнерський, підпорядковано-партнерський, домінуючий, залежний, споріднено-симбіотичний, поглинаючо-симбіотичний. Результати оцінювання типів МПС із погляду матерів та батьків дітей із ТПМ та НМР представлено в таблиці 2.15.

### Типи міжособистісних подружніх стосунків

Тип	Матері				Батьки			
	ТПМ		НМР		ТПМ		НМР	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Партнерський	48	68,6	40	59,7	34	48,6	43	64,1
Субординаційний	10	14,3	15	22,4	15	21,4	11	16,5
Симбіотичний	12	17,1	12	17,9	21	30	13	19,4

Згідно з даними соціограми (табл. 2.15) серед типів МПС у матерів дітей із ТПМ переважає партнерський – 48 (68,6 %), субординаційний сягає 10 (14,3 %), а симбіотичний – 12 (17,1 %). Водночас, було з'ясовано, що в матерів дітей із НМР також домінує партнерський – 40 (59,7 %), у свою чергу є субординаційний сягає 15 (22,4 %), а симбіотичний 12 (17,9 %).

Відповідно до результатів у таблиці 2.30 серед типів МПС у батьків дітей із ТПМ переважає партнерський – 34 (48,6 %), субординаційний сягає 15 (21,4 %), а симбіотичний – 21 (30 %). Водночас, було з'ясовано, що в батьків дітей із НМР також домінує партнерський – 43 (64,1 %), у свою чергу є субординаційний сягає 11 (16,5 %), а симбіотичний 13 (19,4 %).

Аналіз результатів щодо типів МПС дав підстави констатувати такі підтипи, які переважають у матерів дітей із ТПМ: лідерсько-партнерський підтип міжособистісних стосунків із партнером – 38 (54,3 %) та підпорядковано-партнерський – 10 (14,3 %), тобто партнери мають рівні права та обов'язки один перед одним та близькими людьми, усі проблеми вирішуються разом пошуком компромісу, але опитуваний претендує на провідну позицію в стосунках або віддає першість партнеру; домінуючий підтип – 4 (5,7 %) за якого дуже чітко виділяється авторитет у сім'ї, у такому союзі опитуваний бере на себе відповідальність за розв'язання проблем, а інший партнер підпорядковується йому та споріднено-симбіотичний підтип – 9 (12,9 %), що характеризується дисгармонійною взаємодією з партнером, під час якої кордони особистості об'єднаних дорослих розмиті. Дані щодо залежного – 6 (8,6 %) та поглинаючо-симбіотичного – 3 (4,2 %) підтипу

констатують про низький рівень стосунків, незрілість партнера та не готовність брати на себе відповідальність. Ці матері або підкорювались авторитарному партнеру, або повністю розчинялись у симбіотичній взаємодії (Додаток М.15).

Порівняльний аналіз типів міжособистісних подружніх стосунків у матерів дітей із ТПМ та НМР показав найбільші відмінності у якісному співвіднесенні, тобто за підтипами, так перевага лідерсько-партнерського підтипу стосунків над підпорядковано-партнерським значно помітна в матерів дітей із ТПМ, що свідчить про ініціативність та активно налаштовану позицію матерів, тоді як матері дітей із НМР такої переваги одного підтипу над іншим не демонструють. Якщо розглянути середній рівень реалізації, то матері дітей із ТПМ домінуючий та споріднено-симбіотичний підтипи подружніх стосунків обирають удвічі менше, ніж матері дітей із НМР. Тобто можна припустити, що матері дітей із ТПМ більш схильні зберігати лідерські позиції в сімейних стосунках. Варто зазначити, що залежний підтип МПС було виявлено в однакової кількості матерів дітей і з ТПМ, і з НМР, водночас повне розчинення в партнері та стосунках із ним показали лише матері дітей із ТПМ.

Щодо підтипів МПС, які батьки дітей із ТПМ демонструють, отримано такі дані: лідерсько-партнерський підтип – 34 (48,6 %), тоді як батьки дітей із НМР демонструють як лідерсько-партнерський – 25 (37,3 %), так і підпорядковано-партнерський підтип – 18 (26,8 %), що свідчить про те, що батьки дітей із ТПМ готові лише до провідної ролі в подружніх стосунках і не готові бути безініціативними партнерами. Також батькам дітей із ТМП притаманний домінуючий – 11 (15,7 %) та споріднено-симбіотичний підтип – 4 (5,7 %), так само як і в батьків дітей із НМР домінуючий – 6 (9 %) та споріднено-симбіотичний підтип – 5 (7,5 %), що свідчить про незначущі відмінності між якісними характеристиками міжособистісних подружніх рівнів (див. Додаток М.16).

Вивчаючи кількісні та якісні характеристики МПС, констатовано, що їх необхідно розглядати лише в динаміці, так як вони є змінними та плінними, тому на першому етапі дослідження пропонується визначити рівні реалізації рольової функції в міжособистісних стосунках між подружжям до народження дитини (табл. 2.16).

**Показники уявлень батьків про сімейні ролі в міжособистісних подружніх стосунках**

%	Матері				Батьки				Загальні			
	ТПМ		НМР		ТПМ		НМР		ТПМ		НМР	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Високий	48	68,6	40	59,7	34	48,6	43	64,2	82	58,6	83	61,9
Середній	13	18,6	21	31,3	28	40	18	26,9	41	29,3	39	29,1
Низький	9	12,8	6	9	8	11,4	6	9	17	12,1	12	9

Згідно з даними опитування (табл. 2.16) у матерів дітей із ТПМ переважає високий рівень уявлень про сімейні ролі в міжособистісних подружніх стосунках (високий рівень – 48 (68,6 %), середній – 13 (18,6 %), низький – 9 (12,8 %)). Водночас, було з'ясовано, що в матерів дітей із НМР також домінує високий уявлень про сімейні ролі в міжособистісних стосунках із партнером – 40 (59,7 %) над середнім – 21 (31,3 %) та низьким типом – 6 (9 %).

Відповідно до результатів у таблиці 2.16 у досліджуваних батьків дітей із ТПМ переважає високий рівень уявлень про сімейні ролі в міжособистісних подружніх стосунках (високий рівень – 34 (48,6 %), середній – 28 (40 %), низький – 8 (11,4 %)), так само як у батьків дітей із НМР (високий рівень – 43 (64,2 %), середній – 18 (26,9 %), низький – 6 (9 %)).

Отже, загальні дані матерів та батьків дітей із ТПМ представлені такими результатами: високий рівень – 82 (58,6 %), середній – 41 (29,3 %), низький – 17 (12,1 %). Водночас, загальні дані матерів та батьків дітей із НМР засвідчують такі результати: високий рівень – 83 (61,9 %), середній – 39 (29,1 %), низький – 12 (9 %), що свідчить про незначущі кількісні характеристики й ми можемо зробити висновок, що уявлення про сімейні ролі та ступінь реалізації рольової функції матерів та батьків в міжособистісних подружніх стосунках та їхні підтипи ніяким чином не впливають на народження дитини з порушенням мовлення, тому пропонуємо розглянути динаміку МПС у сім'ях після народження дітей із ТПМ та НМР (табл. 2.17).

### Динаміка міжособистісних подружніх стосунків

%	Матері				Батьки				Загальні			
	ТПМ		НМР		ТПМ		НМР		ТПМ		НМР	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Динамічно-прогресивна	40	57,1	31	46,3	35	50	34	50,8	75	53,6	65	48,5
Стабільна	13	18,6	17	25,4	22	31,4	21	31,3	35	25	38	28,4
Динамічно-регресивна	17	24,3	19	28,3	13	18,6	12	17,9	30	21,4	31	23,1

Зазначимо, що за результатами в таблиці 2.17 було встановлено, що в матерів дітей із ТПМ значно переважає динамічно-прогресивна динаміка МПС (динамічно-прогресивна – 40 (57,1 %), стабільна – 13 (18,6 %), динамічно-регресивна – 17 (24,3 %)). Також було з'ясовано, що матері дітей із НМР продемонстрували: динамічно-прогресивну динаміку – 31 (46,3 %), стабільну – 17 (25,4 %), динамічно-регресивну – 19 (28,3 %). Можемо зробити висновок, що матері дітей із ТПМ, так само як і матері дітей із НМР, тяжіють до позитивної динаміки в стосунках, що свідчить про бажання працювати над труднощами у взаємодії між партнерами, шукати компроміси.

Відповідно до даних таблиці було констатовано, що в батьків дітей із ТПМ динамічно-прогресивна динаміка МПС становить 35 (50 %), стабільна – 22 (31,4 %) та динамічно-регресивна – 13 (18,6 %), це свідчить про те, що половина батьків дітей із ТПМ демонструє позитивну динаміку та готовність до міжособистісної подружньої взаємодії. Зі свого боку батьки дітей із НМР демонструють схожу динаміку міжособистісних стосунків: динамічно-прогресивна динаміка – 34 (50,8 %), стабільна – 21 (31,3 %), динамічно-регресивна – 12 (17,9 %).

Узагальнення результатів за параметром «динаміка МПС» виявило, що партнери, які виховують дітей із ТПМ продемонстрували більш вищу динаміку МПС, ніж батьки дітей із НМР, про що свідчать кількісні показники в табл. 2.17.

З огляду на вищезазначене за оцінюванням самих батьків можемо зробити висновок, що динаміка батьків дітей із ТПМ незначучо відрізняється від динаміки батьків дітей із НМР. Така особливість імовірніше за все ілюструє дію чинника соціальної бажаності батьків дітей із ТПМ.

Теоретичне узагальнення змісту соціограми «Моя сім'я» у п. 2.1 дало змогу уточнити типи МДБС (гармонійний, дисгармонійний (сімейна взаємодія), дисгармонійний (сімейна ієрархія)), які розкриваються в особливостях уявлення про сімейні ролі та ступінь реалізації рольової функції дітей та батьків. У структурі кожного типу окреслено зміст та характеристики підтипів МДБС: гармонійний, дистанційний, дистанційно-наближений, симбіотично-дистанційний, симбіотичний, домінуючий, заміщуючий. Результати оцінювання типів МДБС із погляду матерів та батьків дітей із ТПМ та НМР представлено в таблиці 2.18

Таблиця 2.18

### Типи міжособистісних дитячо-батьківських стосунків

Тип	Матері				Батьки			
	ТПМ		НМР		ТПМ		НМР	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Гармонійний	20	28,6	22	32,8	28	40	27	40,3
Дисгармонійний (сімейна взаємодія)	36	51,5	34	50,8	30	42,9	29	43,3
Дисгармонійний (сімейна ієрархія)	14	19,9	11	16,4	12	17,2	11	16,4

Згідно з даними соціограми серед типів міжособистісних дитячо-батьківських стосунків у матерів дітей із ТПМ переважає дисгармонійний (сімейна взаємодія) – 36 (51,5 %), дисгармонійний (сімейна ієрархія) сягає 14 (19,9 %), а гармонійний – 20 (28,6 %). Водночас, було з'ясовано, що в матерів дітей із НМР також домінує дисгармонійний (сімейна взаємодія) – 34 (50,8 %), дисгармонійний (сімейна ієрархія) сягає 11 (16,4 %), а гармонійний – 22 (32,8 %).

Відповідно до результатів у таблиці 2.40 серед типів МДБС у батьків дітей із ТПМ переважає дисгармонійний (сімейна взаємодія) – 30 (42,9 %), дисгармонійний (сімейна ієрархія) сягає 12 (17,2 %), а гармонійний – 28 (40 %). Водночас, було з'ясовано, що в батьків дітей із НМР також незначно домінує дисгармонійний (сімейна взаємодія) – 29 (43,3 %), дисгармонійний (сімейна ієрархія) сягає 11 (16,4 %), а гармонійний – 27 (40,3 %).

Розглянемо докладніше кількісні та якісні показники міжособистісних стосунків між матерями та дітьми з ТПМ, що розкривається у відповідних підтипах

МДБС (див. Додаток М.17): гармонійний підтип міжособистісних стосунків становить 20 (28,6 %) та характеризується адекватним розподілом сімейних ролей, коли батьки є головними, а діти підпорядковуються ним; дистанційний підтип – 6 (8,6 %), заміщуючий – 3 (4,2 %) та дистанційно-наближений – 20 (28,6 %), що свідчить про те, що опитувані матері вважають, що дитина ближче до неї, а батько спілкується з дитиною опосередковано через партнера; домінуючий, симбіотичний та симбіотично-дистанційний підтипи також притаманні вищезазначеним стосункам, що свідчить про труднощі, матері дітей із ТПМ або переключаються зі взаємодії з партнером тільки на взаємодію з дитиною, ігноруючи першого, або транслюють надцінність дитини, їхнє життя будується навколо потреб та інтересів дитини. Матері дітей із ТПМ серед них демонструють переважання домінуючого підтипу – 11 (15,7 %), що свідчить про труднощі у взаємодії та те, що матері дітей із ТПМ роблять своїх дітей головуючим центром сім'ї (див. Додаток М.17).

Досліджувані батьки дітей із ТПМ мають такі підтипи стосунків із дітьми: дистанційно-наближений підтип 10 (14,3 %), симбіотичний підтип 13 (18,6 %) та домінуючий підтип виявлено у 10 (14,3 %) батьків дітей із ТПМ, а заміщуючий підтип представлений поодинокими випадками (Додаток М.18).

Склад сім'ї після народження дитини змінюється і відповідно до нашого дослідження виділено рівні реалізації рольової функції в міжособистісних стосунках між матір'ю/батьком та дитиною (табл. 2.19).

Таблиця 2.19

**Показники уявлень батьків про сімейні ролі в міжособистісних стосунках між батьками та дітьми з ТПМ та НМР**

%	Матері				Батьки				Загальні			
	ТПМ		НМР		ТПМ		НМР		ТПМ		НМР	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Високий	20	28,6	22	32,8	28	40	27	40,3	48	34,3	49	36,6
Середній	29	41,4	19	28,4	19	27,1	23	34,3	48	34,3	42	31,3
Низький	21	30	26	38,8	23	32,9	17	25,4	44	31,4	43	32,1

Узагальнюючи результати дослідження можемо зробити висновок, що майже всі кількісні показники матерів дітей із ТПМ розподілилися рівномірно по рівнях:



високий рівень уявлень про сімейні ролі в міжособистісних стосунках між матерями та дітьми з ТПМ показали 20 (28,6 %), середній – 29 (41,4 %), низький – 21 (30 %).

Теоретичний аналіз дав змогу розкрити значущу роль динаміки МДБС (розділ 1.3) та їх порівняння в сім'ях із дітьми з ТПМ та НМР. Результати емпіричного вивчення зазначених особливостей представлено в таблиці 2.19.

У дослідженні зазначено про важливість розглядати міжособистісні подружні стосунки в динаміці, так само наголошено на вивченні динаміки міжособистісних стосунків між батьками та дітьми з ТПМ та НМР, тобто різницю в колах «моя сім'я після народження дитини» та «моя сім'я зараз» (табл. 2.20).

Таблиця 2.20

#### Динаміка міжособистісних стосунків батьків та дітей із ТПМ та НМР

%	Матері				Батьки				Загальні			
	ТПМ		НМР		ТПМ		НМР		ТПМ		НМР	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Динамічно-прогресивна	24	34,3	23	34,4	26	37,1	29	43,3	50	35,7	52	38,8
Стабільна	24	34,3	19	28,3	24	34,3	21	31,3	48	34,3	40	29,9
Динамічно-регресивна	22	31,4	25	37,3	20	28,6	17	25,4	42	30	42	31,3

Отже, результати дослідження динаміки міжособистісних стосунків матерів та дітей із ТПМ засвідчили, що динамічно-прогресивна – 24 (34,3 %), стабільна – 24 (34,3 %) та динамічно-регресивна динаміка – 22 (31,4 %) кількісно не різняться, що свідчить про рівномірну відповідність як стабільного, так і динамічно-прогресивного та динамічно-регресивного типу динаміки. Динаміка дитячо-батьківських стосунків у матерів дітей із НМР характеризується такими показниками: високий – 23 (34,4 %), середній – 19 (28,3 %) та низький рівні – 25 (37,3 %).

Серед батьків дітей із ТПМ констатовано такі показники: динамічно-прогресивна – 26 (37,1 %), стабільна – 24 (34,3 %) та динамічно-регресивна – 20 (28,6 %), зі свого боку в батьків дітей із НМР такі показники динаміки МДБС: динамічно-прогресивна – 29 (43,3 %), стабільна – 21 (31,3 %) та динамічно-регресивна – 17 (25,4 %).

Водночас, на підставі отриманих даних, можна констатувати, що більша частина батьків як із ТПМ, так і з НМР зберігають стабільний тип динаміки або динамічно-прогресивний, що свідчить про бажання батьків працювати над стосунками, розвивати та підтримувати гарні взаємини зі своїми дітьми, але залишається третя частина опитуваних, які не розуміють важливості роботи над дитячо-батьківськими стосунками, особливо батьки дітей із ТПМ, на жаль демонструють негативну динаміку в стосунках і нерозуміння, що їм на відміну від батьків із НМР потрібно докладати вдвічі більше зусиль через особливості їх дітей, зокрема особливості формування комунікативних умінь та навичок, як одного з чинників розвитку міжособистісних дитячо-батьківських стосунків.

Достовірність відмінностей результатів діагностики за методикою «Соціограма» перевірено за t-критерієм Стьюдента. Ці дані представлено в таблицях. (див. Додаток М.19, М.20).

Отже, за допомогою обрахування статистичного t-критерію Стьюдента визначено відсутність значущих відмінностей практично за всіма показниками, крім типи стосунків між батьками та дитиною після її народження. Тобто батьки дітей із ТПМ зазначають дещо більшу схильність до дисгармонійної взаємодії в сім'ї, ніж батьки дітей із НМР (батьки дітей із ТПМ  $X=4,7$ ; батьки дітей із НМР  $X=5,39$ ;  $t=1,86$  при  $p \leq 0,05$ ).

Узагальнюючи всі результати за соціограмою «Моя сім'я» можна зробити висновки щодо особливостей когнітивного та поведінкового компонентів системи міжособистісних сімейних стосунків із позиції їхніх показників.

Характеризуючи когнітивний компонент встановлено таку специфіку уявлень про сімейні ролі та ступінь реалізації рольової функції в подружжі: матері та батьки дітей із ТПМ є менш реалізованими в подружжі, тоді як кількість виборів батьків дітей із ТПМ для середнього рівня суттєво більша, у матерів дітей із ТПМ суттєво більшим є низький рівень реалізації рольової функції. Щодо уявлень про сімейні ролі та ступінь реалізації рольової функції в дитячо-батьківських стосунках: матері дітей із ТПМ вважають себе частково реалізованими з перевагою середнього рівня реалізації, а батьки дітей із ТПМ, навпаки, виділяються на високому та низькому рівнях [156].

Динаміка міжособистісних стосунків у подружжі, що входить до структури когнітивного компонента, теж має свої особливості: на думку матерів дітей із ТПМ, вони найбільше проявляють динамічно-прогресивну динаміку, а батьки зі свого боку проявляють як динамічно-прогресивну, так і стабільну динаміку, у разі майже повної відсутності динамічно-регресивної. Щодо динаміки міжособистісних стосунків між батьками та дітьми, то матері дітей із ТПМ прагнуть здійснити вище оцінювання своїх міжособистісних стосунків, ніж це є насправді, а батьки, навпаки, більш критично оцінюють свої стосунки з дітьми.

Поведінковий компонент має такі характеристики: матері дітей із ТПМ у більшій кількості випадків продемонстрували партнерський як домінуючий тип МПС, ніж батьки означеної категорії дітей; такий тип як симбіотичний у батьків проявлявся в значно більших випадках; лідерсько-партнерський підтип стосунків переважає над підпорядковано-партнерським до народження дитини, що свідчить про готовність до провідної ролі в подружніх стосунках до народження дитини; типи та їхні підтипи МПС ніяким чином не впливають на народження дитини з порушенням мовлення. Щодо типів МДБС, то матері та батьки дітей із ТПМ у значно меншій кількості випадків обирають гармонійний тип; є більш схильними до дисгармонійного типу сімейної взаємодії; переважаючим підтипом є дистанційно-наближений; домінуючий, та симбіотичний підтипи також притаманні вищезазначеним стосункам, що свідчить про труднощі сімейної взаємодії та ієрархії.

Отже, вищезазначене може свідчити про специфічну реалізацію виховної функції МСС, що проявляється у незадоволеності потреб у батьківстві та негативно впливає на регулятивну функцію через неможливість адекватно регулювати сімейні стосунки.

Унаслідок опитування батьків за **авторською анкетой батьківського ставлення до дитини** з'ясовано ступінь обізнаності батьків в інтересах та потребах їхньої дитини; визначено особливості батьківського ставлення до дитини, уточнено характер взаємодії батьків із дітьми в домашніх умовах, визначено патерни міжособистісного спілкування та взаємодії у сім'ях, що виховують дітей із ТПМ.

Перший блок анкети був спрямований на дослідження ступеня обізнаності батьків в інтересах та потребах їхньої дитини. Аналіз анкет батьків показав такі результати (табл. 2.21).

## Рівні обізнаності батьків в інтересах та потребах дитини

%	Матері				Батьки				Загальні			
	ТПМ		НМР		ТПМ		НМР		ТПМ		НМР	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Високий	41	58,6	39	58,2	41	58,6	47	70,1	82	58,6	86	64,2
Середній	29	41,4	27	40,3	27	38,6	20	29,9	56	40	47	35,1
Низький	0	0	1	1,5	2	2,8	0	0	2	1,4	1	0,7

Відповідно до даних таблиці матері дітей із ТПМ показали високий – 41 (58,6 %) та середній – 29 (41,4 %) ступінь обізнаності в інтересах та потребах дитини. Водночас, було з'ясовано, що в матерів дітей із НМР також переважає високий ступінь обізнаності в інтересах та потребах дитини – 39 (58,2 %) над середнім – 27 (40,3 %). Не було виявлено низький ступінь обізнаності в інтересах та потребах дитини в опитуваних матерів дітей із ТПМ, на відміну від матерів дітей із НМР – 1 (1,5 %), що свідчить про більшу зацікавленість матерів дітей із ТПМ у взаємодії зі своєю дитиною, уважність до дозвілля дитини. Так матері дітей із ТПМ в анкетах наводили приклади останньої прочитаної книжки своїх дітей: книги «Буквар», енциклопедії про тварин та космос, збірники казок, дуже часто без уточнення назв, що свідчить про формальність відповіді. Варто зазначити, що частина книжок не відповідала віку дітей «Муха Цокотуха», «Діти капітана Гранта», «Том Сойєр». Щодо гри, у яку найчастіше грають із дітьми, матері називали конструювання, рухливі ігри, сюжетно-рольові ігри «Доньки-матері», «Магазин», декілька респондентів зазначали гру «Війна» й лише незначна кількість називали дидактичні ігри «Назви останній звук у слові», «Відгадай по звуках слово». У відповідях матерів дітей із НМР дидактичні ігри були відсутні взагалі, що може свідчити про неосвіченість батьків про вікові особливості розвитку їхніх дітей та труднощі у взаємодії з дітьми [153].

Відповідно до результатів у таблиці 2.45, у досліджуваних батьків дітей із ТПМ переважає високий ступінь обізнаності в інтересах та потребах дитини (високий ступінь – 41 (58,6 %), середній – 27 (38,6 %), низький – 2 (2,8 %), варто наголосити на тому, що в батьків дітей із НМР високий ступінь обізнаності в інтересах та потребах дитини – 47 (70,1 %) значно переважає над середнім –

20 (29,9 %), а низький ступінь взагалі відсутній. Якісне співвіднесення відповідей батьків показало, що батьки дітей із ТПМ відповідають формально щодо спільних ігор із дитиною: пазли, конструктор, м'яч, хованки, у комп'ютер. Проте батьки дітей із НМР, крім названих зазначали ігри «Крокодил», «Менеджер», «В слова», що свідчить про дидактичну направленість спільної ігрової діяльності. Щодо книжкових уподобань, то батьки дітей із ТПМ найчастіше відповідали теж формально: казки, збірники віршів, енциклопедії, батьки дітей із НМР давали більш розгорнуті відповіді: «Русалонька», «Пітер Пен», «Незнайко». Незначна частина батьків дітей із ТПМ зазначали про брак часу, або взагалі не давали відповіді на питання, що свідчить про байдужість і незацікавленість в інтересах та потребах власних дітей [153].

Наступний блок анкети був спрямований на дослідження характеру взаємодії батьків із дитиною. Аналіз анкет батьків показав такі результати (табл. 2.22).

Таблиця 2.22

### Характер взаємодії батьків із дитиною

%	Матері				Батьки				Загальні			
	ТПМ		НМР		ТПМ		Рівень		ТПМ		НМР	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Високий	55	78,6	59	88,1	59	84,3	55	82,1	114	81,4	114	85,1
Середній	15	21,4	8	11,9	11	15,7	11	16,4	26	18,6	19	14,2
Низький	0	0	0	0	0	0	1	1,5	0	0	1	0,7

Зазначимо, що за результатами таблиці було встановлено, що в матерів дітей із ТПМ значно переважає високий характер взаємодії з дитиною (високий рівень – 55 (78,6 %), середній – 15 (21,4 %), що свідчить про те, що матері дітей із ТПМ тяжіють до позитивної взаємодії й намагаються створювати відповідні умови. Також було з'ясовано, що матері дітей із НМР продемонстрували: високий рівень взаємодії з дитиною – 59 (88,1 %) та середній – 8 (11,9 %). Жоден з опитуваних не показав низького рівня взаємодії.

Можемо зробити висновок, що матері дітей із ТПМ так само як і матері дітей із НМР тяжіють до позитивної взаємодії в стосунках із дитиною, що свідчить про бажання працювати над труднощами у взаємодії, шукати спільні інтереси та знаходити час один для одного. Так, під час відповіді на питання про

взаємодопомогу матері зазначали, що діти з ТПМ найчастіше прибирають іграшки, поливають квіти та миють посуд, а діти з НМР допомагають прибирати та під час приготування їжі. Діти з ТПМ просили допомогти батьків під час зав'язування шнурків, одягання та відшукування іграшок. Діти з НМР найчастіше просили допомогти батьків намалювати малюнок або виконати навчальні завдання, тобто переважають побутові чи навчальні вибори дітей [153].

Нашою метою також було з'ясувати особливості взаємодії у вільний час та вихідні, найчастіше матері зазначали прогулянки, відвідування розважальних комплексів та кафе, на жаль, у частини сімей, що виховують дітей із ТПМ, дозвіллям займається бабуся, або кожен займається своїми справами, на відміну від сімей, що виховують дітей із НМР.

Відповідно до даних таблиці 2.46 було констатовано, що в батьків дітей із ТПМ високий рівень взаємодії з дитиною становить 59 (84,3 %), а середній – 11 (15,7 %), це свідчить про те, що більша частина батьків дітей із ТПМ демонструє позитивну міжособистісну взаємодію. Зі свого боку батьки дітей із НМР демонструють схожі рівні взаємодії: високий рівень – 55 (82,1 %), середній – 11 (16,4 %), відмінним від батьки дітей із ТМП є те, що низький продемонстрував 1 (1,5 %) батько. Відповіді батьків про допомогу дітям із ТПМ та НМР сильно не різнились і стосувались прибирання в кімнаті та допомозі матері в хатніх справах, щодо звернень дітей до батьків, то діти з ТПМ найчастіше просили полагодити іграшки, деякі висловлювали бажання, щоби батько їх захистив від інших дітей, а діти з НМР просили допомоги у виконанні навчальних завдань. Щодо особливостей взаємодії у вільний час та вихідні, найчастіше батьки дітей із НМР зазначали спільні прогулянки та відвідини гостей, на відміну від батьків із ТПМ, які більше часу проводять у кіно чи ігрових кімнатах, що не передбачає тісного контакту чи взаємодії з дитиною.

Відмінності між результатами опитування батьків дітей із ТПМ та НМР є незначущими (на високому рівні батьки дітей із ТПМ – 81,4 %, а з НМР – 85,1 %), що може бути зумовлено дією чинника соціальної бажаності в батьків дітей із ТПМ. Узагальнення якісних та кількісних результатів констатувало, що батьки дітей із

ТПМ продемонстрували незначущо більшу зацікавленість у взаємодії, ніж батьки дітей із НМР, що свідчить про те, що необхідно враховувати чинник соціальної бажаності, тому батьки дітей із ТПМ можуть під час опитування демонструвати кращі результати [153].

Заключний блок анкети був спрямований на визначення особливостей батьківського ставлення до дитини. Аналіз того, як батьки характеризують своїх дітей показав такі результати (табл. 2.23).

Таблиця 2.24

### Рівні батьківського ставлення до дитини

%	Матері				Батьки				Загальні			
	ТПМ		НМР		ТПМ		НМР		ТПМ		НМР	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Високий	16	22,9	30	44,8	14	20	26	38,8	30	21,4	56	41,8
Середній	43	61,4	34	50,7	46	65,7	39	58,2	89	63,6	73	54,5
Низький	11	15,7	3	4,5	10	14,3	2	3	21	15	5	3,7

Матері дітей із ТПМ оцінюють своїх дітей на високий рівень – 16 (22,9 %), середній – 43 (61,4 %) та низький рівні – 11 (15,7 %). Проте матері дітей із НМР оцінюють своїх дітей на високий рівень – 30 (44,8 %) та середній рівень – 34 (50,7 %), а низький лише 3 (4,5 %). Отже, менша кількість матерів дітей із ТПМ характеризують своїх дітей позитивно, зокрема, жінки хотіли б зменшити такі риси своїх дітей: матері дітей із ТПМ хотіли б змінити сором'язливість, нерішучість, повільність, неслухняність, тоді як матері дітей із НМР здебільшого не висловили бажання змінювати свою дитину. Серед відповідей на питання про сильні сторони дитини матері дітей із ТПМ зазначали щирість, співчутливість, ласкавість, у відповідях матерів дітей із НМР превалювали комунікабельність, розкутість, самостійність, які зі свого боку є слабкими сторонами в дітей із ТПМ.

Батьки на відміну від матерів оцінили своїх дітей із ТПМ на високому – 14 (20 %), середньому – 46 (65,7 %) та низькому рівні – 10 (14,3 %). Натомість батьки дітей із НМР своїх дітей на високому – 26 (38,8 %), середньому – 39 (58,2 %) та низькому рівні лише 2 (3 %). На підставі отриманих даних, можна констатувати, що більша частина батьків дітей із НМР позитивно характеризують свою дитину, на відміну від батьків дітей із ТПМ. У своїх відповідях батьки дітей із ТПМ висловили

бажання змінити такі риси дитини: у дітей із ТПМ батьки хотіли б змінити вразливість, надмірну емоційність, неслухняність, м'якість., тоді як батьки дітей із НМР здебільшого не хотіли би змінювати свою дитину. Серед відповідей на питання про сильні сторони дитини батьки дітей із ТПМ зазначали лагідність, доброзичливість, відданість, у відповідях батьків дітей із НМР превалювали наполегливість, самостійність, сміливість, які зі свого боку є слабкими сторонами в дітей із ТПМ [153].

Також нами здійснено перевірку достовірності відмінності результатів між вибірками матерів та батьків дітей із ТПМ та НМР, що подано в таблицях (див. Додаток М.21,М.22).

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між матерями, які виховують дітей із важкими порушеннями мовлення та матерями, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком за параметрами «взаємодія з дитиною» ( $t \approx 3,9867$ ,  $p > 0,0005$ ), «характеристика дитини» ( $t \approx 4,3047$ ,  $p > 0,0005$ ) та незначущу розбіжність встановлено за параметром «міра обізнаності в інтересах та потребах дитини». Такі розбіжності свідчать про наявність труднощів у матерів під час взаємодії з дітьми з ТПМ, що впливає на їхнє оцінювання дитини, появу бажання змінити її (Додаток М.21,М.22).

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між батьками, які виховують дітей із важкими порушеннями мовлення та батьками, які виховують дітей із нормальним мовленнєвим розвитком за параметром «характеристика дитини» ( $t \approx 4,5878$ ,  $p > 0,0005$ ) та незначущу розбіжність за параметрами взаємодія з дитиною та міра обізнаності в інтересах та потребах дитини. Це свідчить, що батьки дітей із ТПМ бажають змінити дитину, маючи труднощі в прийнятті її особливостей [153].

Узагальнюючи всі результати за авторською анкетною для батьків можна зробити висновки щодо особливостей когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів системи міжособистісних сімейних стосунків із погляду їхніх показників.



Характеризуючи когнітивний компонент встановлено таку специфіку обізнаності батьків в інтересах та потребах їхньої дитини: матері дітей із ТПМ високо оцінюють свою обізнаність в інтересах та потребах дитини, на відміну від батьків, що проявили свою необізнаність про вікові та індивідуальні особливості розвитку дітей означеної категорії, що може свідчити про дефіцитарність культурно-розвиваючої функції міжособистісних сімейних стосунків та впливати на подальше успішне функціонування сім'ї.

Про недостатню реалізацію емоційної функції міжособистісних стосунків свідчать характеристики батьківського ставлення до дитини (емоційний компонент): матері дітей із ТПМ характеризують своїх дітей здебільшого менш позитивно, зокрема, жінки хотіли б зменшити такі риси своїх дітей: матері дітей із ТПМ хотіли б змінити сором'язливість, нерішучість, повільність, неслухняність; батьки означеної категорії дітей мають бажання змінити дитину та не бажають приймати її такою, якою вона є.

Поведінковий компонент має такі характеристики взаємодії батьків із дитиною з позиції батьків: батьки дітей із ТПМ мають більшу зацікавленість у взаємодії зі своєю дитиною, ніж матері, які є уважними до дозвілля дитини на середньому рівні; частина батьків не може впоратись із проблемою самостійно й потребує сторонньої допомоги (наприклад, від бабусі); щодо особливостей взаємодії у вільний час та вихідні, найчастіше батьки дітей із ТПМ більше часу проводять у кіно чи ігрових кімнатах, що не передбачає тісного контакту чи взаємодії з дитиною, що може свідчити про несформованість виховної, регулятивної та культурно-розвиваючої функції [156].

Унаслідок другого блоку дослідження, метою якого було виявлення батьківського ставлення до дитини із тяжкими порушеннями мовлення та їхнього погляду на взаємовідносини в сім'ї, отримані дані засвідчили недостатню сформованість показників когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів системи МСС, що зумовлює дефіцитарну реалізацію емоційної, виховної, комунікативної та культурно-розвиваючої функцій МСС та негативно впливає на можливість встановлювати та розвивати у родині гармонійні суб'єкт-суб'єктні стосунки. Водночас, ми припускаємо, що в батьків є об'єктивні причини незадоволення потреб дітей у емоційній підтримці, спілкуванні та взаємодії, за

їхнього високого рівня потенціалу, через набагато більшу потребу в спілкуванні та взаємодії у дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Ці припущення потребують подальшого аналізу та вивчення. Важливим є те, регулятивна функція міжособистісних стосунків частково реалізується у здатності батьків впливати на стан дитини із ТПМ, або свідчить про гіперопіку дітей із ТПМ із боку матерів, що сформувалась під впливом чинника соціальної бажаності.

### **2.3 Чинники функціонування міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення**

Наступним, після кількісної та якісної обробки даних емпіричного дослідження, було встановлення зв'язків та взаємовпливу між досліджуваними явищами. Реалізація поставленого завдання стала можливою завдяки застосуванню кореляційного та регресійного аналізів показників базових складових системи міжособистісних сімейних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.

Розглянемо, передусім, кореляційні зв'язки.

Для кореляційного аналізу використовувався коефіцієнт рангової кореляції Спірмена за формулою:

$$\rho = \frac{\frac{n^3-n}{6} - (S+\pi) \frac{n^3-n}{6} - (S+\pi)}{\frac{n^3-n}{6} \frac{n^3-n}{6}}$$

де, n – кількість респондентів

S – сума квадратів різниць рангів

$\pi$  – погрішність при ранжуванні однакових даних

Встановлено наявність таких взаємозв'язків між показниками методики «Кінетичний малюнок сім'ї» та методики «Анкета дослідження особливостей емоційної сторони взаємовідносин» (табл. 2.25).

Дані таблиці свідчать про наявність пропорційних кореляційних зв'язків: між показником «сприятлива сімейна ситуація» та «безумовним прийняттям» (0,188), «конфліктністю в сімейних стосунках» та «вмінням впливати на стан дитини» (0,2), «почуттям неповноцінності в сімейних стосунках» та «почуттям, що виникають у

матері/батька під час взаємодії з дитиною» (0,223), «труднощами спілкування та безумовним прийняттям» (0,152).

Таблиця 2.25

**Результати кореляційного аналізу між показниками методики «Кінетичний малюнок сім'ї» та методики «Анкета дослідження особливостей емоційної сторони взаємовідносин»**

		Кінетичний малюнок сім'ї							
		Уявлення про сімейні ролі	Ступінь значущості членів родини за оцінкою дитини	Сприятлива сімейна ситуація	Тривожність	Конфліктність в сімейних стосунках	Почуття неповноцінності в	Ворожість в сімейних стосунках	Труднощі спілкування
Анкета дослідження особливостей емоційної сторони взаємовідносин	Здатність сприймати стан дитини				-0,227				
	Розуміння причин стану								
	Здатність до співпереживання								
	Почуття, що виникають у матері/батька при взаємодії з дитиною				-0,183		0,223		
	Безумовне прийняття			0,188	-0,321	-0,206		-0,204	0,152
	Ставлення до себе як до матері/батька		-0,205		-0,282		0,126		
	Емоційний фон взаємодії, що переважає		-0,189		-0,266				
	Прагнення тілесного контакту		-0,205		-0,295				
	Надання емоційної підтримки		-0,189		-0,375				
	Орієнтація на стан дитини при побудові взаємодії					-0,192			
Вміння впливати на стан дитини					0,2				

Обернена кореляція виявлена за тривожністю та здатністю сприймати стан дитини (-0,227), безумовним прийняттям (-0,321), ставленням до себе як до матері/батька (-0,282), емоційним фоном взаємодії, що переважає (-0,266), прагненням тілесного контакту (-0,295), наданням емоційної підтримки (-0,375). За конфліктністю в сімейних стосунках та безумовним прийняттям (-0,206). За ворожістю в сімейних стосунках та безумовним прийняттям (-0,204), за ступенем

значущості членів родини за оцінюванням дитини та ставленням до себе як до матері\батька (-0,205) та прагненням тілесного контакту (-0,205).

Найбільш впливовим показником є безумовне прийняття. Отже, за наявності безумовного прийняття дитини покращується сприятлива сімейна ситуація, знижується тривожність, конфліктність та ворожість у сімейних стосунках, однак це однаково може призводити до труднощів у спілкуванні.

Встановлено наявність таких взаємозв'язків між показниками методики «Кінетичний малюнок сім'ї» та методики «Соціограма», що представлені у таблиці (див. Додаток Н.1).

Так, виявлені такі пропорційні кореляційні зв'язки: між лідерсько-партнерським підтипом МПС та уявленням про сімейні ролі (0,436), конфліктністю в сімейних стосунках (0,436), почуттям неповноцінності в сімейних стосунках (0,439), ворожістю в сімейних стосунках (0,436), труднощами спілкування (0,441). Між підпорядковано-партнерським підтипом МПС та ступенем значущості членів родини за оцінюванням дитини (0,442), ворожістю в сімейних стосунках (0,42). Між домінуючим підтипом МПС та уявленням про сімейні ролі (0,445), конфліктністю в сімейних стосунках (0,441), почуттям неповноцінності в сімейних стосунках (0,444). Між залежним підтипом МПС та конфліктністю в сімейних стосунках (0,453), ворожістю в сімейних стосунках (0,475). Між споріднено-симбіотичним підтипом МПС та конфліктністю в сімейних стосунках (0,444), почуттям неповноцінності в сімейних стосунках (0,449), ворожістю в сімейних стосунках (0,472), труднощами спілкування (0,43). Між стабільною динамікою МПС та уявленням про сімейні ролі (0,43). Між динамічно-прогресивною динамікою МПС та ступенем значущості членів родини за оцінюванням дитини (0,446), почуттям неповноцінності в сімейних стосунках (0,4). Між гармонійним підтипом МДБС та уявленням про сімейні ролі (0,431), конфліктністю в сімейних стосунках (0,434), почуттям неповноцінності в сімейних стосунках (0,444), ворожістю в сімейних стосунках (0,443). Між дистанційним підтипом МДБС та почуттям неповноцінності в сімейних стосунках (0,456), ворожістю в сімейних стосунках (0,452). Між дистанційно-наближеним підтипом МДБС та уявленням про сімейні ролі (0,463), почуттям неповноцінності в

сімейних стосунках (0,45). Між симбіотично-дистанційним підтипом МДБС та уявленням про сімейні ролі (0,447), почуттям неповноцінності в сімейних стосунках (0,463). Між домінуючим підтипом МДБС та уявленням про сімейні ролі (0,442), почуттям неповноцінності в сімейних стосунках (0,44), ворожістю в сімейних стосунках (0,459). Між стабільною динамікою МДБС та ступенем значущості членів родини за оцінюванням дитини (0,468). Між динамічно-прогресивною динамікою МДБС та ворожістю в сімейних стосунках (0,382). Між динамічно-регресивною динамікою МДБС та сприятливою сімейною ситуацією (0,386).

Найбільш впливовим чинником для визначення підтипів подружніх та дитячо-батьківських стосунків, а також їхньої динаміки встановлено уявлення про сімейні ролі, що проявлялось здебільшого із  $p > 0,025$ .

Встановлено наявність таких взаємозв'язків між показниками методики «Кінетичний малюнок сім'ї» та авторської анкети батьківського ставлення до дитини (табл. 2.26).

Таблиця 2.26

**Результати кореляційного аналізу між показниками методики «Кінетичний малюнок сім'ї» та авторської анкети батьківського ставлення до дитини**

		Кінетичний малюнок сім'ї							
		Уявлення про сімейні ролі	Ступінь значущості членів родини за оцінкою дитини	Сприятлива сімейна ситуація	Тривожність	Конфліктність в сімейних стосунках	Почуття неповноцінності в сімейних стосунках	Ворожість в сімейних стосунках	Труднощі спілкування
Авторська анкета	Міра обізнаності в інтересах та потребах дитини	-0,127	-0,031	0,151		-0,126	-0,202	-0,281	
	Взаємодія з дитиною	0,028	-0,018		-0,197		-0,265		0,126
	Батьківське ставлення до дитини	0,038	-0,171				-0,196		0,279

Так, виявлені такі пропорційні кореляційні зв'язки: між сприятливою сімейною ситуацією та батьківським ставленням до дитини (0,279). Обернена кореляція виявлена за тривожністю та взаємодією з дитиною (-0,197), за почуттям неповноцінності в сімейних стосунках та взаємодією з дитиною (-0,265), за

ворожістю в сімейних стосунках та мірою обізнаності в інтересах та потребах дитини (-0,281).

Це свідчить про те, що якщо батьки не обізнані в інтересах та потребах дитини, то це буде негативно впливати на уявлення дитини про сімейні ролі та ступінь значущості членів родини, а також впливати на виникнення ворожості, конфліктності та почуття неповноцінності в сімейних стосунках, і навпаки, обізнаність в інтересах та потребах дитини буде корелювати зі сприятливою сімейною ситуацією. А негативне батьківське ставлення буде впливати на негативне оцінювання дитини ступеня значущості цього члена родини для неї та почуття неповноцінності в сімейній ситуації, тоді як позитивне батьківське ставлення корелює з позитивними уявленнями про сімейні ролі та впливає на подолання труднощів у спілкуванні.

Встановлено наявність таких взаємозв'язків між показниками методики «Пошта» та методики «Анкета дослідження особливостей емоційної сторони взаємовідносин» (див. Додаток Н.2).

Так, виявлені такі пропорційні кореляційні зв'язки: між позитивним емоційним ставленням та здатністю до співпереживання (0,167), між сприйманням негативного ставлення та здатністю сприймати стан дитини (0,175), емоційним фоном взаємодії, що переважає (0,216), вмінням впливати на стан дитини (0,181), між позитивною емоційною взаємодією та здатністю сприймати стан дитини (0,221), безумовним прийняттям (0,203), емоційним фоном взаємодії, що переважає (0,201), між негативною емоційною взаємодією та емоційним фоном взаємодії, що переважає (0,22).

Обернена кореляція виявлена за негативним емоційним ставленням та здатністю до співпереживання (-0,202), за сприйманням позитивного ставлення та розумінням причин стану (-0,208), вмінням впливати на стан дитини (-0,228), за сприйманням негативного ставлення та орієнтацією на стан дитини під час побудови взаємодії (-0,187), за негативною емоційною взаємодією та здатністю до співпереживання (-0,131).

Отже, діти найбільше відмічають негативне ставлення батьків до себе, фокусуються на ньому, навіть якщо батьки здатні приймати її стан, розуміють його причини, впливають на нього, надають емоційну підтримку. Така ситуація ніяк не відображається на сприйнятті позитивного ставлення, батьки свідомо сварять і хвалять, але дитина однаково більшою мірою сприймає негативне ставлення.

Встановлено наявність таких взаємозв'язків між показниками методики «Пошта» та методики «Соціограма» (див. Додаток Н.3).

Так, виявлені такі пропорційні кореляційні зв'язки: між лідерсько-партнерським підтипом МПС та сприйманням позитивного ставлення (0,461), сприйманням негативного ставлення (0,56). Між підпорядковано-партнерським підтипом МПС та сприйманням негативного ставлення (0,553). Між домінуючим підтипом МПС та негативним емоційним ставленням (0,528), сприйманням негативного ставлення (0,605), негативною емоційною взаємодією (0,633). Між залежним підтипом МПС та позитивним емоційним ставленням (0,476). Між споріднено-симбіотичним підтипом МПС та сприйманням позитивного ставлення (0,484), сприйманням негативного ставлення (0,601). Між поглинаючо-симбіотичним підтипом МПС та негативною емоційною взаємодією (0,595). Між стабільною динамікою МПС та сприйманням негативного ставлення (0,437). Між гармонійним підтипом МДБС та сприйманням негативного ставлення (0,56), негативною емоційною взаємодією (0,565). Між дистанційним підтипом МДБС та негативною емоційною взаємодією (0,617). Між дистанційно-наближеним підтипом МДБС та сприйманням негативного ставлення (0,536). Між симбіотично-дистанційним підтипом МДБС та сприйманням негативного ставлення (0,584), негативною емоційною взаємодією (0,611). Між симбіотичним підтипом МДБС та сприйманням позитивного ставлення (0,502), сприйманням негативного ставлення (0,574). Між домінуючим підтипом МДБС та негативним емоційним ставленням (0,521). Між заміщуючим підтипом МДБС та позитивним емоційним ставленням (0,536). Між динамічно-прогресивною динамікою МДБС та сприйманням позитивного ставлення (0,424). Між динамічно-регресивною динамікою МДБС та негативною емоційною взаємодією (0,546).

Обернена кореляція виявлена за лідерсько-партнерським підтипом МПС та негативною емоційною взаємодією (-0,589). Між підпорядковано-партнерським підтипом МПС та негативною емоційною взаємодією (-0,576). Між домінуючим підтипом МПС та позитивним емоційним ставленням (-0,473). Між залежним підтипом МПС та сприйманням негативного ставлення (-0,57). Між споріднено-симбіотичним підтипом МПС та негативною емоційною взаємодією (-0,545). Між поглинаючо-симбіотичним підтипом МПС та позитивним емоційним ставленням (-0,536). Між динамічно-прогресивною динамікою МПС та негативною емоційною взаємодією (-0,459). Між гармонійним підтипом МДБС та негативним емоційним ставленням (-0,522). Між дистанційно-наближеним підтипом МДБС та негативною емоційною взаємодією (-0,621). Між симбіотичним підтипом МДБС та негативною емоційною взаємодією (-0,538). Між домінуючим підтипом МДБС та сприйманням негативного ставлення (-0,578). Між заміщуючим підтипом МДБС та сприйманням негативного ставлення (-0,521). Між стабільною динамікою МДБС та негативною емоційною взаємодією (-0,448). Між динамічно-прогресивною динамікою МДБС та негативною емоційною взаємодією (-0,398).

Найбільш впливовим чинником для визначення підтипів подружніх та дитячо-батьківських стосунків, а також їхньої динаміки встановлено негативну емоційну взаємодію, що проявлялось здебільшого із  $p > 0.025$ .

Встановлено наявність таких взаємозв'язків між показниками методики «Пошта» та авторської анкети батьківського ставлення до дитини (табл. 2.27).

Таблиця 2.27

**Результати кореляційного аналізу між показниками методики «Пошта» та авторської анкети батьківського ставлення до дитини**

		Методика «Пошта»					
		Позитивне емоційне ставлення	Негативне емоційне ставлення	Сприймання позитивного ставлення	Сприймання негативного ставлення	Позитивна емоційна взаємодія	Негативна емоційна взаємодія
Авторсь	Міра обізнаності в інтересах та потребах дитини						
	Взаємодія з дитиною						
	Батьківське ставлення до дитини	-0,212	0,183				



Так, виявлені такі пропорційні кореляційні зв'язки: між негативним емоційним ставленням та батьківським ставленням до дитини (0,183). Обернена кореляція виявлена за позитивним емоційним ставленням та батьківським ставленням до дитини (-0,212).

Отже, якщо батьківське ставлення є негативним, то воно провокує негативне емоційне ставлення дитини до батьків, а якщо, навпаки, є позитивним, то корелює з позитивним емоційним ставленням.

Узагальнюючи вищезазначені результати кореляційного аналізу можемо зробити такі висновки про особливості міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з ТПМ.

Найбільш впливовими чинниками для створення сприятливої сімейної ситуації є безумовне прийняття, позитивне емоційне ставлення, обізнаність батьків в інтересах та потребах дітей із тяжкими порушеннями мовлення. Від так, знижується тривожність, конфліктність та ворожість у сімейних стосунках, однак це однаково може призводити до труднощів у спілкуванні. Особливим є те, що діти означеної категорії найбільше фокусуються на негативному ставленні батьків, навіть якщо батьки здатні приймати її стан, розуміють його причини, впливають на нього, надають емоційну підтримку. Отже, якщо батьківське ставлення є негативним, то воно провокує негативне емоційне ставлення дитини до батьків. Для визначення підтипів подружніх та дитячо-батьківських стосунків, а також їхньої динаміки найбільш впливовим чинником встановлено негативну емоційну взаємодію в сім'ї.

Водночас, висвітлені результати дали змогу встановити зв'язки між психологічними явищами, однак вони є недостатніми для виявлення взаємовпливу між досліджуваними показниками компонентів МСС.

Як відомо, збільшення практичності й точності прогнозування тих чи інших психологічних характеристик передбачає розроблення найбільш прогностичних і мінімальних за кількістю змінних діагностичних методик подібних до єдиного алгоритму. Необхідною умовою для вирішення поставленого завдання є використання сучасних методів статистики, що дає змогу виявити мінімальну кількість інформативних показників, які в різних поєднаннях можуть досягати

максимальної можливої точності прогнозу. Зазвичай, з цією метою використовують регресійний вид аналізу, який дає встановити чинники, які найбільше впливають на формування певних характеристик.

У зв'язку з означенням було здійснено регресійний аналіз отриманих експериментальних даних, метою якого було виявити чинники, які найбільше впливають на міжособистісні сімейні стосунки і сформованість їхніх структурних компонентів зокрема.

Було використано регресійний аналіз, що ґрунтується на лінійній багатовимірній функції, котра має вигляд:

$Y = K + a_1x_1 + \dots + a_nx_n$ , де  $Y$  – діагностичний критерій;  $a_1, \dots, a_n$  – коефіцієнти регресійної функції;  $x_1, \dots, x_n$  – значення тестових показників;  $K$  – константа.

#### «Кінетичний малюнок сім'ї»:

Регресійна функція прогнозу сприятливої сімейної ситуації (далі – ССС).

$ССС = 0.07062 + 0.6885$  безумовне прийняття  $+0.2566$  міра обізнаності батьків в інтересах та потребах дитини.

Представлена формула демонструє, що найбільшого значення для сприятливої сімейної ситуації мають такі показники: безумовне прийняття.

Отже, щоб у сім'ї створити сприятливу сімейну ситуацію необхідно спрямувати свою роботу на формування в батьків здатності до безумовного прийняття.

Регресійна функція прогнозу тривожності (далі – Тр).

$Тр = 19.302 + 1.39$  здатність сприймати стан дитини  $+1.4751$  почуття, що виникають у м/б під час взаємодії з дитиною  $-1.6595$  безумовне прийняття  $+0.01192$  ставлення до себе як до м/б  $-0.7446$  емоційний фон що переважає  $+0.04331$  прагнення тілесного контакту  $-3.4991$  надання емоційної підтримки  $-0.01191$  підпорядковано-партнерський підтип МПС  $-0.0238$  лідерсько-партнерський підтип МПС  $-0.03573$  споріднено-симбіотичний підтип МПС  $-0.2797$  взаємодія з дитиною

Представлена формула демонструє, що найбільшого значення для тривожності мають такі показники: почуття, що виникають у м/б під час взаємодії з дитиною, здатність сприймати стан дитини, а от безумовне прийняття, емоційний

фон, що переважає, надання емоційної підтримки, типи МПС (підпорядковано-партнерський підтип, лідерсько-партнерський підтип та споріднено-симбіотичний підтип) та взаємодія з дитиною, навпаки, стає на заваді розвитку тривожності.

Отже, щоб уникнути тривожності в сімейних стосунках необхідно навчити батьків безумовно приймати свою дитину, взаємодіяти з нею з переважно позитивним фоном взаємодії, надавати їй емоційну підтримку, за наявності між подружжям підпорядковано-партнерського, лідерсько-партнерського та споріднено-симбіотичного підтипу МПС.

Регресійна функція прогнозу конфліктності в сімейних стосунках (далі – КОНФ).

**КОНФ = 9.6852 – 1.1163** безумовне прийняття **-0.4184** орієнтація на стан дитини під час побудови взаємодії **+1.2123** вміння впливати на стан дитини **+0.0081** симбіотичний підтип МДБС **+0.01762** заміщуючий підтип МДБС **+0.02643** домінуючий підтип МДБС **-0.1912** міра обізнаності батьків в інтересах та потребах дитини

Представлена формула демонструє, що найбільшого значення для конфліктності в сімейних стосунках мають такі показники: вміння впливати на стан дитини та типи міжособистісних стосунків між батьками та дітьми (симбіотичний підтип, домінуючий підтип, заміщуючий підтип), а от безумовне прийняття, орієнтація на стан дитини під час побудови взаємодії, міра обізнаності батьків в інтересах та потребах дитини, навпаки, стає на заваді розвитку конфліктності в сімейних стосунках.

Отже, для уникнення конфліктності в сімейних стосунках необхідно навчити батьків безумовно приймати свою дитину, орієнтуватися на її стан під час побудови взаємодії та бути обізнаними в її інтересах та потребах.

Регресійна функція прогнозу почуття неповноцінності в сімейних стосунках (далі – ПНВСС).

**ПНВСС = 6.1227 + 0.2241** почуття, що виникають у м/б під час взаємодії з дитиною **+0.3109** ставлення до себе як до м/б **-0.08684** міра обізнаності батьків в

інтересах та потребах дитини **-0.1645** взаємодія з дитиною **-0.06355** батьківське ставлення до дитини

Представлена формула демонструє, що найбільшого значення для почуття неповноцінності в сімейних стосунках мають такі показники: ставлення до себе як до матері / батька, почуття, що виникають у матері / батька під час взаємодії з дитиною, а от міра обізнаності батьків в інтересах та потребах дитини, взаємодія з дитиною та батьківське ставлення до дитини, навпаки, стає на заваді розвитку почуття неповноцінності в сімейних стосунках.

Отже, щоб уникнути почуття неповноцінності в сімейних стосунках необхідно бути обізнаними в інтересах та потребах дитини, навчити взаємодіяти з нею та сформувати позитивне батьківське ставлення до дитини.

Регресійна функція прогнозу ворожості в сімейних стосунках (далі – ВвСС).

**ВвСС = 10.9732 –0.8277**безумовне прийняття **-0.2654**міра обізнаності батьків в інтересах та потребах дитини

Представлена формула демонструє, що безумовне прийняття, міра обізнаності батьків в інтересах та потребах дитини стає на заваді розвитку ворожості в сімейних стосунках.

Таким чином, для уникнення ворожості в сімейних стосунках необхідно навчити батьків безумовно приймати свою дитину та бути обізнаними в її інтересах та потребах.

Регресійна функція прогнозу труднощів спілкування (далі –ТС).

**ТС = 9.1464 +0.8382**безумовне прийняття **-0.3471** підпорядковано-партнерський підтип МПС **-0.1736**лідерсько-партнерський підтип МПС **-0.1573** динамічно-прогресивна динаміка міжособистісних стосунків між батьками та дітьми **-0.0787**стабільна динаміка міжособистісних стосунків між батьками та дітьми **+0.1332**взаємодія з дитиною **+0.4291**батьківське ставлення до дитини

Представлена формула демонструє, що найбільшого значення для труднощів спілкування мають такі показники: батьківське ставлення до дитини, взаємодія з дитиною, а от типи МПС (підпорядковано-партнерський підтип,), динаміка

міжособистісних стосунків між батьками та дітьми (динамічно-прогресивна), навпаки, стає на заваді розвитку труднощів спілкування.

Отже, щоб уникнути труднощів спілкування в сімейних стосунках необхідно сформувані такі типи МПС (підпорядковано-партнерський підтип, лідерсько-партнерський підтип) та мати динамічно-прогресивну або стабільну динаміку міжособистісних стосунків між батьками та дітьми.

#### **Методика «Пошта»:**

Регресійна функція прогнозу позитивного емоційного ставлення (далі – ПЕС).

**ПЕС = 57.9181 + 7.8614** здатність до співпереживання **-2.7011** динамічно-регресивна динаміка міжособистісних стосунків між батьками та дітьми **-1.9825** батьківське ставлення до дитини

Представлена формула демонструє, що найбільшого значення для позитивного емоційного ставлення мають такі показники: здатність до співпереживання, а от динаміка міжособистісних стосунків між батьками (динамічно-регресивна) та дітьми, батьківське ставлення до дитини, навпаки, стає на заваді розвитку позитивного емоційного ставлення.

Отже, щоби дитина відчувала позитивне емоційне ставлення щодо членів родини в батьків необхідно сформувані здатність до співпереживання.

Регресійна функція прогнозу негативного емоційного ставлення (далі – НЕС).

**НЕС = 9.519 - 3.369** розуміння причин стану **-5.2842** здатність до співпереживання **+0.3471** залежний підтип МПС **+0.6941** залежний підтип МПС **+1.04115** домінуючий підтип МПС **+1.0756** батьківське ставлення до дитини

Представлена формула демонструє, що найбільшого значення для негативного емоційного ставлення мають такі показники: типи МПС (залежний підтип, поглинаючо-симбіотичний підтип, домінуючий підтип), батьківське ставлення до дитини, а от розуміння причин стану та здатність до співпереживання, навпаки, стає на заваді розвитку негативного емоційного ставлення.

Отже, щоб уникнути негативного емоційного ставлення дитини до членів родини необхідно навчити батьків розуміти причини стану дитини та сформувані в них здатність до співпереживання.

Регресійна функція прогнозу сприймання позитивного ставлення (далі – СПС).

**СПС = 127.4545 +11.9127** здатність сприймати стан дитини **-8.9703** розуміння причин стану **-13.2735** почуття, що виникають у м/б під час взаємодії з дитиною **-9.756** вміння впливати на стан дитини

Представлена формула демонструє, що найбільшого значення для сприймання позитивного ставлення мають такі показники: здатність сприймати стан дитини, а от розуміння причин стану, почуття, що виникають у м/б під час взаємодії з дитиною, вміння впливати на стан дитини, навпаки, стає на заваді розвитку сприймання позитивного ставлення.

Отже, щоби дитина сприймала позитивне емоційне ставлення від членів родини в батьків необхідно сформувати здатність сприймати стан дитини.

Регресійна функція прогнозу сприймання негативного ставлення (далі – СНС).

**СНС = -28.4168 -6.6691** здатність сприймати стан дитини **-0.2559** розуміння причин стану **+12.0679** емоційний фон що переважає **+5.0674** надання емоційної підтримки **-8.1323** орієнтація на стан дитини під час побудови взаємодії **+5.1673** вміння впливати на стан дитини

Представлена формула демонструє, що найбільшого значення для сприймання негативного ставлення мають такі показники: емоційний фон що переважає, надання емоційної підтримки, вміння впливати на стан дитини, а от здатність сприймати стан дитини, розуміння причин стану та орієнтація на стан дитини під час побудови взаємодії, навпаки, стає на заваді розвитку сприймання негативного ставлення.

Отже, щоб уникнути сприймання дитиною негативного емоційного ставлення від членів родини необхідно навчити батьків сприймати, розуміти причини та орієнтуватися на стан дитини під час побудови взаємодії з нею.

Регресійна функція прогнозу позитивної взаємодії (далі – ПВ).

**ПВ = -22.4032 +6.4812** здатність сприймати стан дитини **+0.3928** безумовне прийняття **+4.4717** емоційний фон що переважає **+3.3048** підпорядковано-партнерський підтип МПС **+0.6609** лідерсько-партнерський підтип МПС

Представлена формула демонструє, що найбільшого значення для позитивної взаємодії мають такі показники: здатність сприймати стан дитини, емоційний фон що переважає та типи МПС (підпорядковано-партнерський підтип, лідерсько-партнерський підтип).

Отже, щоби мати позитивну взаємодію з позиції дитини необхідно навчити батьків сприймати стан дитини, створювати позитивний емоційний фон взаємодії та сформувати між подружжям підпорядковано-партнерський або лідерсько-партнерський підтип міжособистісних стосунків.

Регресійна функція прогнозу негативної взаємодії (далі – НВ).

**НВ = -25.8603 +5.2204** розуміння причин стану **-8.4789** здатність до співпереживання + **8.2158** емоційний фон що переважає.

Представлена формула демонструє, що найбільшого значення для негативної взаємодії мають такі показники: розуміння причин стану, емоційний фон що переважає, а от здатність до співпереживання навпаки, стає на заваді розвитку негативної взаємодії.

Отже, щоби уникнути негативної взаємодії з позиції дитини необхідно сформувати в батьків здатність до співпереживання.

**Методика «Сходишки»:**

Регресійна функція прогнозу вербальної складової (далі – ВС).

**ВС = -3.9578 +0.915** орієнтація на стан дитини під час побудови взаємодії **+0.0299** залежний підтип МПС **+0.0598** поглинаючо-симбіотичний підтип МПС **+0.0896** підпорядковано-партнерський підтип МПС **+0.2115** міра обізнаності батьків в інтересах та потребах дитини **+0.04946** батьківське ставлення до дитини.

Представлена формула демонструє, що найбільшого значення для вербальної складової мають такі показники: орієнтація на стан дитини під час побудови взаємодії, типи МПС (поглинаючо-симбіотичний підтип, залежний підтип, підпорядковано-партнерський підтип), міра обізнаності батьків в інтересах та потребах дитини та батьківське ставлення до дитини.

Отже, щоби сформувати вербальну складову міжособистісних стосунків, а саме уявлення про ієрархію міжособистісних сімейних стосунків (ступінь

значущості членів родини для дитини) необхідно навчити батьків орієнтуватися на стан дитини під час побудови взаємодії, бути обізнаними в інтересах та потребах дитини та сформувати позитивне батьківське ставлення до дитини.

Регресійна функція прогнозу емоційної складової (далі – ЕС).

**ЕС = -1.1215 +0.7561** безумовне прийняття **+0.0394** динамічно-прогресивна динаміка МПС **+0.0789** стабільна динаміка МПС **+0.0121** динамічно-прогресивна динаміка міжособистісних стосунків між батьками та дітьми **+0.0242** стабільна динаміка міжособистісних стосунків між батьками та дітьми

Представлена формула демонструє, що найбільшого значення для емоційної складової мають такі показники: безумовне прийняття, динаміка МПС (динамічно-прогресивна, стабільна), динаміка міжособистісних стосунків між батьками та дітьми (динамічно-прогресивна, стабільна).

Отже, для того, щоби діти позитивно сприймали ставлення членів сім'ї до себе необхідно навчити батьків безумовно приймати свою дитину, сформувати стабільну або динамічно-прогресивну динаміку як подружніх, так і дитячо-батьківських стосунків.

Отже, за результатами кореляційного й регресійного аналізу даних, отриманих унаслідок комплексного емпіричного дослідження міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення, виявлено зв'язки між такими показниками як: сприятлива сімейна ситуація та емоційна складова близькості в родині та безумовне прийняття батьками своєї дитини й обізнаність батьків у її інтересах та потребах; ставлення до членів родини та його сприймання, а також взаємодія в сім'ї взаємопов'язані з емоційним фоном взаємодії; позитивне батьківське ставлення до дитини з ТПМ корелює з позитивними уявленнями про сімейні ролі та впливає на подолання труднощів у спілкуванні. Водночас, відмічається фіксація дітей на негативному ставленні батьків до себе, навіть якщо батьки здатні приймати її стан, розуміють його причини, впливають на нього, надають емоційну підтримку. На виникнення конфліктності, тривожності, ворожості, почуття неповноцінності в сімейних стосунках впливають почуття, що виникають у матері та батька під час взаємодії з дитиною, здатність сприймати та впливати на стан дитини, ставлення до себе як до матері/батька;



труднощі в спілкуванні взаємопов'язані з негативним батьківським ставленням до дитини.

Найбільш впливовим чинником для визначення партнерського типу подружніх та дисгармонійного (сімейна взаємодія) типу дитячо-батьківських стосунків, а також їхнього динамічно-прогресивного типу динаміки встановлено уявлення про сімейні ролі та негативну емоційну взаємодію в сім'ї.

Такі чинники як: уявлення про сімейні ролі, ступінь значущості членів родини, сприймання дитиною негативного ставлення членів сім'ї за оцінюванням дитини впливають на продуктивні типи міжособистісних подружніх (партнерський) стосунків та дитячо-батьківських (гармонійний) стосунків, а ворожість, конфліктність, почуття неповноцінності в сімейних стосунках, неадекватне уявлення про сімейні ролі, негативна взаємодія, навпаки, зумовлюють низькопродуктивні типи подружніх (субординаційний, симбіотичний) та дитячо-батьківських (дисгармонійний (сімейна взаємодія), (сімейна ієрархія)) взаємин.

Описані чинники є достовірними, тому їхнє стимулювання й розвиток можуть бути використані як основні завдання і напрями оптимізації суб'єкт-суб'єктних емоційно довірливих міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з важкими порушеннями мовлення.

Узагальнення результатів емпіричного дослідження, а саме вивчення компонентів системи МСС та визначення чинників, що на них впливають, дало підстави розробити структурно-функціональну модель міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з важкими порушеннями мовлення (рис. 2.11).

Запропонована модель репрезентує взаємозв'язок дитини з ТПМ, матері та батька, який характеризується когнітивним, емоційним та поведінковим компонентами МСС. Когнітивна складова МСС характеризується такими рисами: у дітей – емоційно значуща людина – матір, неадекватне уявлення про ієрархію та ролі у родині – виключають себе (батьків, сиблінга) зі складу сім'ї, додають інших осіб (друзі, домашні тварини); з батьківської позиції – дружини прагнуть ефективніше реалізувати себе у ролі матері, їхня позиція є категоричною через заперечення власної некомпетентності в інтересах та потребах дитини; батьки

вважають себе недостатньо реалізованими у рольовій функції подружніх та дитячо-батьківських стосунків і проявляють свою необізнаність про вікові та індивідуальні особливості розвитку дітей означеної категорії.

Емоційний компонент характеризується: з позиції дитини – амбівалентним сприйманням ставлення членів родини до себе, наданням сильної емоційної значущості взаємодії з батьком (протиріччя переваги негативного емоційного фону взаємодії над позитивним) і оберненопропорційної до матері, домінуванням сприятливої сімейної ситуації при наявності ворожості, тривожності та почуття неповноцінності дитини з ТПМ у сімейних стосунках. З позиції батьків спостерігається дисбаланс гармонійних емоційних стосунків; знижена здатність до сприймання стану дитини та дезорієнтація в розпізнаванні її емоцій; внутрішній конфлікт між безумовним прийняттям порушення дитини і вмінням адекватно проявляти почуття, знижена емпатійність переважно у батьків; низький рівень усвідомлення свого ставлення до дитини та її порушення.

Поведінковий компонент МСС має такі характеристики: з позиції дитини – різний ступінь прояву конфліктності та труднощі в спілкуванні з рідними, не задоволення потреби дитини з ТПМ у сфері спілкування і спільної діяльності навіть за умови домінування позитивної взаємодії; з позиції батьків – прагнення до тілесного контакту зі своєю дитиною, орієнтація на її стан, де батьки частково уміють впливати на неї та мають кращі показники за матерів, потреба родини у залученні близьких рідних (бабусі) через неможливість впоратись із дитиною самотійно.

Функціонування вищезазначеної системи характеризується дефіцитарністю таких функцій МСС: з позиції дітей з ТПМ – емоційної, виховної, регулятивної та комунікативної, а з позиції батьків – емоційної, виховної, комунікативної, культурно-розвиваючої та збереженістю соціально-біологічної функції у дітей та регулятивної у батьків. Вплив як внутрішніх, так і зовнішніх чинників проявляється в динамічно-прогресивному типі динаміки міжособистісних сімейних стосунків і визначає партнерський тип МПС (міжособистісних подружніх стосунків) і дисгармонійний (сімейна взаємодія) тип МДБС (міжособистісних дитячо-батьківських стосунків).

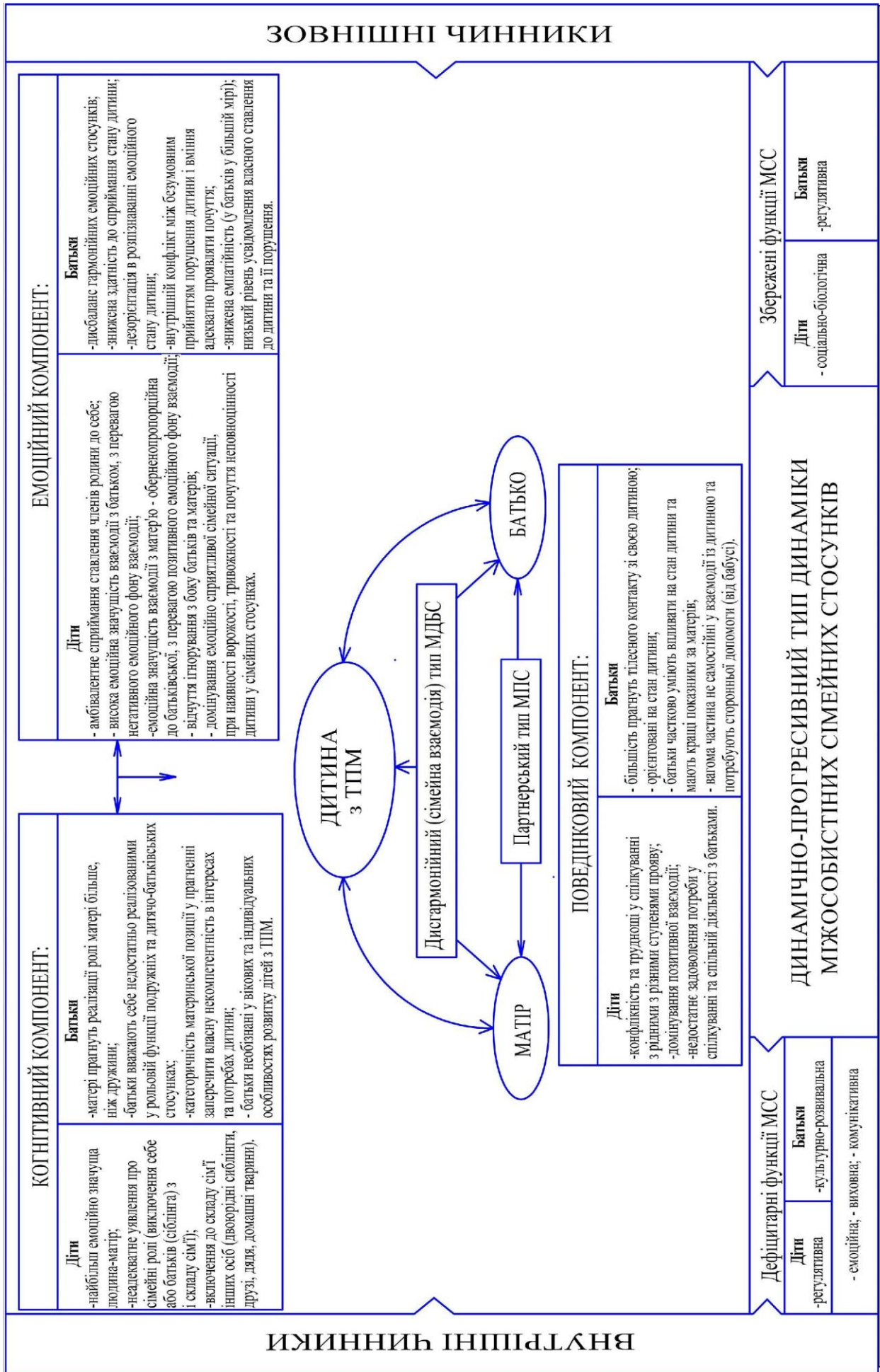


Рис. 2.11 Структурно-функціональна модель міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення

Отже, комплексне використання запропонованих методик, на нашу думку, дало змогу визначити особливості когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів МСС, з'ясувати, що провідним у подружніх стосунках є партнерський, а в дитячо-батьківських – дисгармонійний (сімейна взаємодія) тип, а основним чинником є безумовне прийняття батьками своєї дитини. Вищезазначене слугувало підґрунтям для визначення напрямів оптимізації суб'єкт-суб'єктних емоційно довірливих міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з важкими порушеннями мовлення.

### **Висновки до другого розділу**

За результатами теоретичного аналізу наукових джерел з'ясовано, що вивчення проблеми міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з важкими порушеннями мовлення є вельми актуальним, оскільки сьогодні дані про стан міжособистісних стосунків цих сімей є фрагментарними й зосередженими навколо батьківської позиції, їхнього ставлення та впливу на дитячо-батьківські стосунки. Узагальнення результатів спеціальних психологічних і логопедичних досліджень дало підстави констатувати, що цілеспрямовані дослідження міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із ТПМ із позиції як батьків, так і дітей є вкрай обмежені та парціальні.

Визначаючи методологічне підґрунтя емпіричного дослідження зазначених стосунків, ми виходили з необхідності визначення сутнісного значення комплексного наукового підходу. Основні положення визначеного підходу стали поштовхом для виокремлення компонентів системи міжособистісних сімейних стосунків: когнітивного, емоційного та поведінкового, а також спрямували увагу на вивчення вищезазначених взаємин, як із позиції дитини старшого дошкільного віку із ТПМ, так із погляду батьків.

Констатувальне дослідження передбачало з'ясування особливостей ієрархії міжособистісних стосунків у таких сім'ях, уточнення уявлень дітей означеної категорії та їхніх батьків про роль та значення кожного з членів сім'ї, вивчення їхнього взаємного емоційного ставлення, визначення типів та підтипів

міжособистісних стосунків (подружніх, дитячо-батьківських) у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з ТПМ, з'ясування особливостей когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів системи міжособистісних стосунків у означеній категорії сімей.

У структурі когнітивного компонента було з'ясовано його недостатню сформованість у дітей із ТПМ, що характеризується нестійкими уявленнями про ієрархію міжособистісних сімейних стосунків та амбівалентним сприйманням ставлення членів родини. З'ясовано, що матері дітей із порушеннями мовлення прагнуть ефективніше реалізовувати себе в ролі матері, ніж дружини; спільно з батьками дітей із ТПМ вони є незадоволеними подружніми стосунками, а батьки – й дитячо-батьківськими. Встановлено категоричність материнської позиції через прагнення заперечити власну некомпетентність в обізнаності в інтересах і потребах дитини, тоді як батьки є необізнаними в них.

Виявлено недостатню сформованість емоційного компонента: діти надають сильну емоційну значущість взаємодії з батьком, що проявляється в суперечностях переваги негативного емоційного фону взаємодії над позитивним; натомість емоційна значущість матері проявляється оберненопропорційно; вони відчують ігнорування з боку батьків та матерів, на відміну від тісної взаємодії із сиблінгами; водночас наявність позитивної взаємодії не задовольняє потреби дитини з ТПМ у сфері спілкування і спільної діяльності. Емоційний компонент у матерів та батьків дітей означеної категорії характеризується дисбалансом гармонійних емоційних стосунків у сім'ї, що проявляється в дезорієнтації матерів та батьків у розпізнаванні емоційного стану дитини, у внутрішньому конфлікті між безумовним прийняттям порушення дитини і вмінням адекватно проявляти почуття, зокрема співпереживання, щодо особливостей її розвитку, що підкріплюється низьким рівнем усвідомлення свого ставлення до дитини з порушенням мовлення.

У структурі поведінкового компонента було з'ясовано, що діти з ТПМ проявляють конфліктність у МСС та труднощі в спілкуванні, виявлено, що батьки дітей із ТПМ мають більшу зацікавленість у взаємодії зі своєю дитиною, ніж матері, які є уважними до дозвілля дитини на середньому рівні; частина батьків не може

справитись із дитиною самостійно й потребує сторонньої допомоги (наприклад, бабусі); щодо особливостей взаємодії у вільний час та вихідні, найчастіше батьки дітей із ТПМ більше часу проводять у кіно чи на ігрових кімнатах, що не передбачає тісного контакту чи взаємодії з дитиною.

Констатовано, що міжособистісні стосунки з позиції дітей з ТПМ характеризуються дефіцитарністю таких функцій: емоційної, виховної, регулятивної та комунікативної, а з позиції батьків специфічно реалізуються емоційна, виховна, комунікативна та культурно-розвивальна, що підтверджує попередні висновки про дисгармонію у сімейних стосунках цих родин. Водночас, збереженими є соціально-біологічна функція МСС з боку дітей та регулятивна, що задовольняється у здатності батьків впливати на стан дитини із ТПМ та свідчить про наявність базису для проведення корекційно-розвивальної роботи.

Встановлено, що провідним типом міжособистісних подружніх стосунків у сім'ях дітей із ТПМ є партнерський, серед підтипів переважає лідерсько-партнерський над підпорядковано-партнерським до народження дитини, що свідчить про готовність до провідної ролі в подружніх стосунках до народження дитини. Щодо типів міжособистісних дитячо-батьківських стосунків, то матері та батьки дітей із ТПМ є більш схильними до дисгармонійного типу сімейної взаємодії; переважаючим підтипом є дистанційно-наближений; домінуючий та симбіотичний підтипи також притаманні вищезазначеним стосункам, що свідчить про труднощі сімейної взаємодії та ієрархії.

За даними регресійного аналізу виділені такі чинники, що впливають на міжособистісні стосунки в сім'ях, які виховують дітей старшого дошкільного віку з ТПМ: безумовне прийняття батьками своєї дитини й обізнаність батьків у її інтересах та потребах; позитивне батьківське ставлення до дитини з ТПМ та емоційний фон взаємодії. На виникнення конфліктності, тривожності, ворожості, почуття неповноцінності в сімейних стосунках впливають почуття, що виникають у матері та батька під час взаємодії з дитиною, а також здатність сприймати та впливати на її стан та ставлення до себе як до матері/батька; труднощі в спілкуванні взаємопов'язані з негативним батьківським ставленням до дитини.

**Зміст другого розділу дисертаційного дослідження висвітлено в таких публікаціях автора:**

1. Кібальна К. О. Особливості діагностики міжособистісних відносин у сім'ях, які виховують дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічна наука): зб. наук. праць*. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006». 2016. Вип. 7 т. 1. С. 185–196.
2. Тичина К. О. Вивчення батьківського ставлення до дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Науково-методичний журнал «Логопедія»*. К.: ДІА. 2017. № 10. С. 74–83.
3. Тичина К.О. Особливості уявлень про міжособистісні сімейні стосунки у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Особлива дитина: навчання і виховання*. К.: «Педагогічна преса». 2017. № 4 (84). С. 86–95.

### РОЗДІЛ 3

## ОПТИМІЗАЦІЯ СУБ'ЄКТ-СУБ'ЄКТНИХ ЕМОЦІЙНО ДОВІРЛИВИХ МІЖСОБИСТІСНИХ СТОСУНКІВ У СІМ'ЯХ, ЩО ВИХОВУЮТЬ ДІТЕЙ СТАРШОГО ДОШКІЛЬНОГО ВІКУ З ТПМ

### 3.1 Завдання та методика оптимізації міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення

Актуальним питанням сучасної спеціальної психології є розробка комплексних методик, технологій, програм роботи із сім'єю дитини з порушеннями психофізичного розвитку. Адже сім'я є саме тим середовищем, де дитина оволодіває зразками міжособистісної взаємодії. Особливого значення набуває проблема гармонізації міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.

Теоретичний аналіз та узагальнення наукових досліджень проблеми вивчення міжособистісних сімейних стосунків засвідчив наявність наукових робіт про відокремлені показники компонентів системи міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із ТПМ: батьківські установки (А. Співаковська [141]), особистісні цінності батьків (Т. Адєєва), емоційне ставлення батьків (О. Хорошева), стани в батьків дітей із ТПМ (С. Векілова, А. Прохоров [48]), подолання «батьківського стресу» (Л. Пастухова), емоційний контакт між батьками та дитиною (В. Кисличенко, С. Конопляста, Л. Харьков), вплив особливих психічних станів батьків на дитину з ТПМ (В. Кондратенко), труднощі в комунікації та взаємодії всіх членів родини (Т. Кожанова, І. Мартиненко, І. Марченко, В. Тарасун, М. Шеремет) [33, 59, 66, 67, 89, 93, 144, 157, 169].

У межах теоретичного дослідження було виділено компоненти системи міжособистісних сімейних стосунків: когнітивний, емоційний та поведінковий. Вищезазначене містить такі показники: ієрархія міжособистісних сімейних стосунків (ступінь значущості членів родини); уявлення про сімейні ролі; реалізація рольової функції; динаміка міжособистісних стосунків; ступінь обізнаності батьків в інтересах та потребах їхньої дитини; сприймання ставлення членів сім'ї до себе; емоційний фон взаємодії; емоційна складова близькості в родині; здатність батьків розпізнавати емоційний стан дитини; здатність приймати свою дитину і



співпереживати їй; батьківське ставлення до дитини; характер взаємодії в сім'ї; рівень задоволення потреб дитини в спілкуванні та взаємодії з рідними; типи міжособистісних сімейних стосунків [1, 3, 6].

З огляду на результати емпіричного дослідження міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з ТПМ (К. О. Тичина, 2016–2018 р.р.) ми дійшли висновків щодо характеристик їх когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів.

Щодо когнітивного компонента діти з ТПМ характеризуються нестійкими уявленнями про ієрархію міжособистісних сімейних стосунків та амбівалентним сприйманням ставлення членів родини, це проявляється у виборах дітей із ТПМ батька та матері як значущих фігур і на високому, і на низькому рівнях. Щодо емоційного компонента: вони надають сильну емоційну значимість взаємодії з батьком, що проявляється в суперечностях переваги негативного емоційного фону взаємодії над позитивним; натомість емоційна значущість матері проявляється оберненопропорційно. Діти означеної категорії демонструють відчувають ігнорування з боку батьків та матерів, на відміну від тісної взаємодії із сиблінгами; водночас наявність позитивної взаємодії не задовольняє потреби дитини з ТПМ у сфері спілкування і спільної діяльності. Вищезазначене посилює чинник конфліктності міжособистісної взаємодії в сім'ї, що спричиняє труднощі в спілкуванні з різним ступенем прояву та характеризує поведінковий компонент системи міжособистісних сімейних стосунків.

Когнітивний компонент представлено такими результатами: матері дітей із порушеннями мовлення прагнуть ефективніше реалізовувати себе в ролі матері, ніж дружини. Зі свого боку батьки дітей із ТПМ незадоволені як міжособистісними стосунками в подружжі, так із дітьми. Водночас матері більше проявляють активності у формуванні міжособистісних подружніх стосунків, але залишають незадоволені ступенем їхньої успішності та оцінюють їх на низькому рівні, що розкриває суперечливість в оцінюванні матерів дітей із ТПМ. Динаміка міжособистісних дитячо-батьківських стосунків оцінена матерями дітей із ТПМ із виразно більшою позитивною тенденцією. Водночас, існує категоричність

материнської позиції через прагнення заперечити власну некомпетентність в обізнаності в інтересах і потребах дитини як матері, що свідчить про значний вплив чинників бажаності позитивної соціальної оцінки та травматизації від ситуації народження та виховання дитини з порушеннями мовленнєвого розвитку. Тоді як результати батьків характеризуються високою тенденцією до самооцінки обізнаності в інтересах та потребах дитини на низькому рівні. Емоційний компонент у матерів та батьків дітей означеної категорії характеризується дисбалансом гармонійних емоційних стосунків у сім'ї, що проявляється в дезорієнтації матері в розпізнаванні емоційного стану дитини, у внутрішньому конфлікті між безумовним прийняттям порушення дитини і вмінням адекватно проявляти почуття, зокрема співпереживання, щодо особливостей її розвитку, що підкріплюється низьким рівнем усвідомлення свого ставлення до дитини з порушенням мовлення. Щодо поведінкового компонента важливо зазначити, що жінки прискіпливо ставляться до своєї взаємодії з дитиною, на відміну від чоловіків, які є менш вимогливими до цієї взаємодії [155;156; 158].

Важливо зазначити, що в контексті досліджуваної проблеми актуальним є питання пошуку шляхів і засобів оптимізації міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей означеної категорії.

У зв'язку з викладеним, ґрунтуючись на результатах представленого в попередньому розділі емпіричного дослідження було розроблено експериментальну психокорекційну методику оптимізації суб'єкт-суб'єктних емоційно довірливих міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення.

Метою формувального етапу дослідження є – розробка методики оптимізації суб'єкт-суб'єктних емоційно довірливих міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з ТПМ.

Для досягнення мети визначено такі завдання:

- формування уявлень про розподіл сімейних ролей та функцій у батьків та дітей із ТПМ;

- формування уявлень у членів родини про відповідальність та авторитет батьків, що виховують дітей із ТПМ;
- формування умінь усвідомлювати, розпізнавати та сприймати власні емоції та емоції інших членів сім'ї;
- формування умінь взаємодіяти між батьками та дітьми (навчити слухати, чути, розуміти, співпереживати, передавати інформацію один одному);
- навчання способам задовольняти емоційні потреби в спілкуванні та взаємодії соціально прийнятними засобами (через гру, творчу діяльність, вербально та невербально);
- формування вмій активного слухання та базових – конструктивного вирішення конфліктів.

В експериментальній роботі з впровадження розробленої методики методологічним підґрунтям виступив комплексний теоретичний підхід, який слугував базовим на етапі діагностики і викладений в 1 і 2 розділі нашого дослідження. Даний підхід відповідно до розробленого змісту передбачав вплив на сім'ю як систему взаємовідносин, які включають у себе подружні, дитячо-батьківські та сиблінгові стосунки, що об'єктивно проявляються в характері та способах взаємодії учасників у процесі комунікації та спільної діяльності в межах мікросім'ї та середовища й мають спільну мету.

Узагальнюючи отримані експериментальні дані регресійного аналізу можна зробити висновки про особливості формування міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з важкими порушеннями мовлення. Так, для створення сприятливої сімейної ситуації в родинях, що виховують дітей із ТПМ, необхідно навчити батьків безумовно приймати свою дитину, взаємодіяти з нею з переважно позитивним фоном взаємодії, надавати їй емоційну підтримку, сформувати здатність до співпереживання, навчити їх сприймати, розуміти причини стану дитини, орієнтуватися на стан дитини під час побудови взаємодії з нею та бути обізнаними в її інтересах та потребах, сформувати позитивне батьківське ставлення до дитини з ТПМ. Щоб уникнути труднощів спілкування в сімейних стосунках необхідно сформувати підпорядковано-партнерський та лідерсько-

партнерський підтипи міжособистісних подружніх стосунків, а також підтримувати динамічно-прогресивну або стабільну динаміку як подружніх, так і дитячо-батьківських стосунків.

Для удосконалення процесу оптимізації суб'єкт-суб'єктних емоційно довірливих міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення було проведено експериментальну апробацію методики з формування компонентів МСС з урахуванням комплексного підходу.

Розроблена психокорекційна методика передбачає реалізацію **трьох напрямів:**

1. Психологічний корекційно-розвивальний вплив на когнітивний та емоційний компоненти системи МСС батьків, що виховують дітей старшого дошкільного віку з ТПМ.
2. Психологічний корекційно-розвивальний вплив на когнітивний та емоційний компоненти системи МСС дітей старшого дошкільного віку з ТПМ.
3. Психологічний корекційно-розвивальний вплив на поведінковий компонент системи МСС спільно в батьків та дітей старшого дошкільного віку з ТПМ [155; 160].

Перші два реалізуються в батьківських і дитячих групах окремо та спрямовані на формування когнітивної й емоційної складових системи МСС, третій напрям відбувається в об'єднаних дитячо-батьківських групах і передбачає роботу з гармонізації спілкування та взаємодії у родині. Третій напрям характеризується тим, що робота проводиться в об'єднаній групі батьків та дітей, що забезпечує формування способів взаємодії учасників у процесі комунікації та спільної діяльності в межах мікросім'ї та середовища.

Впровадження методики психокорекційної роботи передбачало дотримання таких загальнодидактичних і спеціальних принципів. Поміж загальнодидактичних виділені принципи:

- особистісний принцип полягає в безумовному прийнятті цінності та унікальності особистості дитини. Кожна особистість є цінною та унікальною, збагачує світ своєю активністю та присутністю;
- діяльнісний принцип полягає в організації активної діяльності (провідної – відповідно віку) учасників методики психокорекційної роботи в процесі психокорекційної роботи, у процесі реалізації якої створюються умови для оптимізації суб'єкт-суб'єктних емоційно довірливих міжособистісних сімейних стосунків;
- принцип системності спирається на уявлення про сім'ю як систему взаємовідносин, які включають у себе подружні, дитячо-батьківські та сиблінгові стосунки, що об'єктивно проявляються в характері та способах взаємодії учасників у процесі комунікації та спільної діяльності в межах мікросім'ї та середовища й мають спільну мету;
- принцип послідовності й систематичності передбачає, що вирішення завдань одного етапу методики психокорекційної роботи оптимізації суб'єкт-суб'єктних емоційно довірливих МСС створює передумови для переходу до здійснення роботи в межах наступного;
- принцип концентричності роботи дозволяє виконати завдання поетапного розвитку й закріплення певних навичок міжособистісної взаємодії у відповідності зі структурно-послідовними замкнутими за змістом частинами й реалізовувати, визначені у відповідності з ними, етапи, забезпечуючи одночасне закріплення компонентів системи МСС батьками та дітьми з ТПМ;
- принцип зростання складності полягає в тому, що кожне завдання має проходити ряд етапів від простого до складного. Рівень труднощів мусить бути доступним кожному учаснику методики психокорекційної роботи. Це дозволяє підтримувати інтерес до корекційної роботи й дає нагоду відчувати радість подолання;
- принцип диференційованого підходу – під час реалізації методики психокорекційної роботи необхідно переходити до нового матеріалу тільки після відносної сформованості тієї чи іншої навички (уміння). Урізноманітнювати матеріал і збільшувати його обсяг необхідно поступово;

- комунікативний принцип означає, що завданням психологічної корекційно-розвивальної роботи є формування в батьків та дітей навичок активного слухання, базові навички конструктивного вирішення конфліктів;
- інтегративний принцип передбачає закріплення сформованих у батьків та дітей із ТПМ навичок міжособистісної взаємодії за допомогою використання різних методів і прийомів (ігрової діяльності, моделювання, продуктивної діяльності, рольової гри, бесіди, просвіти й консультування дорослих).

Серед спеціальних принципів визначені такі:

- принцип індивідуалізації корекційно-розвивальної роботи передбачає врахування індивідуально-психологічних можливостей кожного учасника методики психокорекційної роботи та визначає необхідність уточнення мотивів, активізацію діяльності, зняття негативних установок тощо;
- клініко-психологічний принцип полягав у врахуванні специфічних особливостей психічної активності та продуктивності дітей із тяжкими порушеннями мовлення;
- принцип залучення середовища означає реалізацію корекційно-розвивальних завдань розробленої методики психокорекційної роботи через інформування й залучення до їхнього вирішення батьків та інших членів сім'ї;
- ресурсний принцип дає змогу включати дитину з ТПМ до тих форм активності та діяльності, які є успішними для неї, використовувати сформовані вміння й навички;
- когнітивно-поведінковий принцип передбачає розвиток структури і змісту міжособистісних стосунків у процесі комплексного формування навичок задовольняти емоційні потреби в спілкуванні та взаємодії батьків та дітей із ТПМ, навички активного слухання, базових навички конструктивного вирішення конфліктів та їхнього практичного застосування в різних життєвих ситуаціях [155; 160].

Запропонована психокорекційна методика реалізовувалася в індивідуальній та груповій формах роботи з дітьми й дорослими. Основною формою визначено тренінг, який проводить психолог з батьками та дітьми. У процесі тренінгу

використовувались такі методи: гра, бесіда, дискусія, міні-лекція, продуктивна діяльність.

Кожний напрям включав прямий та опосередкований вплив на компоненти МСС відповідно до 4 етапів:

I етап – ознайомчий, спрямований на зниження емоційної напруги, створення позитивного емоційного настрою та інвентаризацію;

II етап – репродуктивний, орієнтований на формування уявлень у дітей та батьків про розподіл сімейних ролей та функцій, власну відповідальність, усвідомлення власних емоцій;

III етап – репродуктивно-продуктивний, спрямований на розпізнавання власних емоцій та того, як вони виражаються, формування уміння розпізнавати емоції власної дитини, тренування ефективних мовленнєвих повідомлень батьків, адресованих дитині;

IV етап – творчий, орієнтований на формування уміння сприймати дитину та співпереживати їй, навчання вмінню брати до уваги почуття іншої людини в конфліктних ситуаціях та усвідомлення позитивного емоційного досвіду від спілкування з дитиною; прийняття реального образу своєї дитини і формування позитивного настрою у її вихованні [155; 160].

У зв'язку із відмінностями в завданнях кожного запропонованого напрямку (робота з батьками, робота з дітьми з ТПМ та в об'єднаній групі батьків та дітей) розподілено різну кількість тренінгових занять на кожному з етапів методики психокорекційної роботи з гармонізації дитячо-батьківських стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з важкими порушеннями мовлення (див. Додаток П).

Організація тренінгових занять передбачає оптимальну кількість учасників 5–6 пар (IV етап – 5–6 дітей та 5–6 батьків). Групу можуть відвідувати один або відразу двоє батьків, вони можуть мінятися. Це можуть бути бабуся, дідусь, але обов'язково той, хто займається вихованням дитини безпосередньо. У тих випадках, коли конфлікт стосунків пов'язаний з одним із батьків, рекомендується відвідування групи саме таких батьків. Бажано віддати перевагу різностатевій групі. Тривалість заняття за участі дітей – 45 хвилин, для батьків – 1,5 години [160].

Враховання специфічних особливостей міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із ТПМ, результатів емпіричного дослідження та досвід психологічної роботи із сім'ями означеної категорії дало змогу визначити *організаційні умови* формування компонентів системи МСС:

- організація попереднього психологічного вивчення індивідуальних особливостей дитини з ТПМ та особливостей міжособистісної взаємодії в сім'ї;
- регулярна участь у професійному спілкуванні з батьками щодо успіхів та труднощів, які виникають під час міжособистісної взаємодії в сім'ї, щодо ефективності чи неефективності прийомів та форм взаємодії в родині, які застосовуються;
- використання рефлексії під час проведення тренінгових занять.

*Інструментальна умова* полягала у використанні прийомів міжособистісної взаємодії під час тренінгових занять. До цих прийомів ми віднесли такі: спільна діяльність з однолітками та батьками; безоціночні питання, які прояснюють позицію співрозмовника; вираження уваги й інтересу за допомогою простих фраз; перевірка правильності розуміння через перефразування висловлювань учасників методики психокорекційної роботи; приведення до усвідомлення причин своїх емоційних станів та інших учасників методики психокорекційної роботи; використання мовчання як прийому реагування; використання невербальних реакцій; підбадьорювання й запевнення; резюмування; оптимальне мовлення дорослого: однослівне емоційно виразне звернення до дитини; використання простих 1–2–3 компонентних речень для повідомлення та пояснення; використання трохи посиленого інтонування та гучності мовлення, уповільненого темпу зверненого мовлення за потреби; обов'язкове позитивне емоційне забарвлення мовлення (усмішка дорослого та відповідне доброзичливе інтонування голосу).

Проведення тренінгу здійснюється з урахуванням таких правил:

1. Вільної участі – означає легалізацію вільного входження та виходу з гри без порушення її правил для кожного учасника. Діти, які не погоджуються брати участь у групових активностях можуть бути спостерігачами або помічниками психолога.



Добір ігор і завдань здійснений у такий спосіб, що кожна дитина матиме бажання долучитися до групової діяльності.

2. Взаємоповаги – передбачає, що кожен має право: висловити думку чи пропозицію, бути вислуханим, вибору, на допомогу дорослого чи товаришів.

3. Заборони фізичної агресії – означає, що всі конфлікти в процесі групової роботи мають вирішуватись «мирним» конструктивним способом без застосування фізичних покарань.

4. Рефлексії – реалізується в спільному обговоренні підсумків тренінгового заняття психологом із дітьми.

5. Відсутності оцінювання, що дає змогу дітям самостійно аналізувати комунікативні ситуації, обирати моделі і стратегії поведінки, накопичувати власний комунікативний досвід [160].

Кожне заняття, незалежно від етапу тренінгу і його конкретного змісту включає три частини: вступну, основну й заключну. Кожна частина вирішує кілька самостійних завдань, що визначають її зміст.

Вступна частина ставить на меті підготувати учасників групи до незвичної для них форми тренінгу: створення сприятливого психологічного середовища, вироблення, прийняття та засвоєння правил роботи групи, налагодження прямого та зворотного зв'язків між учасниками, створення ситуації рефлексії. Для вирішення цих завдань виконуються вправи та ігри на знайомство, прийняття правил роботи в групі, прояснення очікувань і на зняття емоційної напруги: слухання музики, дихальна гімнастика, елементи саморегуляції.

Основна частина заняття займає більшу частину часу (до 3/4) і за своїм змістом являє реалізацію відповідного етапу комплексу тренінгових занять. Наприклад, на першому етапі тренінгу відбувається оцінювання рівня поінформованості щодо проблематики, а також актуалізація проблеми та конкретних завдань для її розв'язання тощо.

Заключна частина ставить на меті зняття в учасників тренінгового заняття емоційного збудження й рефлексію змісту заняття кожним учасником окремо і всієї групи загалом, обговорення домашнього завдання (для групи батьків). Обговорення

підсумків заняття проводиться в колі у формі бесіди з питань, що дає змогу обмінюватися враженнями та думками. Питання можуть бути типу: «що сподобалося й що не сподобалося? чому?», «що заважало виконувати завдання сьогоднішнього заняття?», «що було особливо складно виконати й чому?» тощо [160].

Домашнє завдання є обов'язковим для батьків на кожному занятті і використовується як елемент методу педагогічної форми тренінгового заняття. Воно має характеристику практичних рекомендацій та завдань, що стосуються зміни уявлень та емоційного стану батьків щодо власних дітей. Представлення домашнього завдання – усна розповідь батьків про результати своїх виховних зусиль, здійснювана на початку або наприкінці заняття. У деяких випадках (залежно від мети заняття) – в основній частині заняття.

Надалі представлено зміст комплексу тренінгових занять у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з важкими порушеннями мовлення.

*Перший напрям комплексу тренінгових занять спрямований на формування суб'єкт-суб'єктних емоційно довірливих міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з важкими порушеннями мовлення передбачає психологічний корекційно-розвивальний вплив на батьків, що здійснюється для розвитку когнітивного та емоційного компонентів системи міжособистісних сімейних стосунків. Діяльність першого напрямку комплексу тренінгових занять, що спрямований на роботу з батьками дітей із ТПМ, передбачає такі завдання: формування уявлень про розподіл сімейних ролей та функцій, про відповідальність батьків; поглиблення усвідомлення власних емоцій та способів їхнього вираження; формування уміння розпізнавати власні емоції та емоції дитини, також уміння сприймати дитину та виявляти емпатійні навички.*

Відповідно до орієнтовної тематики та визначеної структури занять, психолог добирає ігри та вправи для проведення, конкретизуючи мету залежно від індивідуально-вікових та особистісних особливостей учасників тренінгового заняття. Перелік ігор та вправ із розподілом за етапами представлено в Додатку Р [160].

*Другий напрям комплексу тренінгових занять із формування суб'єкт-суб'єктних емоційно довірливих міжособистісних стосунків передбачав психологічний корекційно-розвивальний вплив на дітей старшого дошкільного віку з ТПМ, що здійснювався для розвитку когнітивного та емоційного компонентів системи міжособистісних сімейних стосунків. Розкриємо завдання другого напрямку комплексу (робота з дітьми з ТПМ): формування уявлень про власне місце та роль у сімейній системі, про розподіл сімейних ролей та функцій, про батьківський авторитет, про власні емоції та способи їхнього вираження; формування вміння розпізнавати емоції батьків; формування почуття поваги та любові до батьків. Перелік ігор та вправ із розподілом за етапами представлено в Додатку С [160].*

*Третій напрям комплексу тренінгових занять із формування суб'єкт-суб'єктних емоційно довірливих міжособистісних стосунків передбачав психологічний корекційно-розвивальний вплив на дітей старшого дошкільного віку з ТПМ, що спрямований на психологічний корекційно-розвивальний вплив на поведінковий компонент системи МСС в об'єднаній групі в батьків та дітей старшого дошкільного віку з ТПМ. Розкриємо завдання третього напрямку тренінгу (робота в об'єднаній групі батьків та дітей із ТПМ): формування умінь взаємодіяти між батьками та дітьми (навчити слухати, чути, розуміти, співпереживати, передавати інформацію один одному); навчання способам задовольняти емоційні потреби в спілкуванні та взаємодії соціально прийнятними засобами (через гру, творчу діяльність, вербально та невербально); формування умінь активного слухання та базових – конструктивного вирішення конфліктів. Перелік ігор та вправ із розподілом за етапами представлено в Додатку Т [160].*

Отже, комплекс тренінгових занять дає змогу створити умови для поетапного формування гармонійних міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення та отримання позитивного емоційного досвіду від взаємодії та спілкування дітей цієї категорії з батьками.

З огляду на результати теоретичного аналізу сучасних психолого-педагогічних досліджень та висновки на підставі власних експериментальних пошуків, було

констатовано дисгармонію міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. У зв'язку з цим було розроблено напрями гармонізації міжособистісних сімейних стосунків означеної категорії сімей, спрямовані на розвиток когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів системи міжособистісних сімейних стосунків. Комплексність корекційно-розвивального впливу забезпечується залученням до роботи дітей та їхніх батьків.

Реалізація розробленої психокорекційної методики формування суб'єкт-суб'єктних емоційно довірливих міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення за описаними напрями, з урахуванням зазначених принципів та умов, на нашу думку, буде мати безпосередній та опосередкований вплив на характер та способи взаємодії учасників у процесі комунікації та спільної діяльності в межах мікросім'ї та середовища.

### **3.2 Результати формувального експерименту**

За результатами впровадження психокорекційної методики оптимізації суб'єкт-суб'єктних емоційно довірливих міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, безпосереднього впливу на батьків і дітей та опосередкованого на сиблінгів, було проведено контрольний експеримент, метою якого було з'ясувати ефективність розробленої методики. Методика дослідження передбачала застосування завдань, спрямованих на вивчення стану міжособистісних сімейних стосунків досліджуваної групи, зміст і критерії оцінювання яких ідентичні методикам емпіричного етапу дослідження.

Експериментальну групу (далі – ЕГ) склали 50 сімей, з них 50 матерів та 50 батьків, 50 дітей старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення, які підлягали експериментальному корекційно-розвивальному впливу; та 30 сімей означеної категорії, у роботі з якими розроблена нами експериментальна система формування міжособистісних сімейних стосунків не застосовувалась (КГ).

У процесі аналізу отриманих даних увагу було спрямовано на ті показники, які суттєво відрізнялися на емпіричному етапі дослідження. Саме ці показники стали

критеріями ефективності впровадження розробленої психокорекційної методики оптимізації суб'єкт-суб'єктних емоційно довірливих міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з важкими порушеннями мовлення.

Результати порівняння показників експериментальної та контрольної груп за методикою «Сходінки» (див. Додаток У.1), яка була спрямована на встановлення ієрархії міжособистісних сімейних стосунків (ступінь значущості членів родини) у дітей старшого дошкільного віку із важкими порушеннями мовлення, виявили позитивні зміни насамперед на всіх рівнях. У порівнянні з контрольною групою, в експериментальній групі найбільше зріс ступінь значущості таких членів родини для дитини: матері (на 7,1 % на високому рівні); батька (на 5,1 % на високому рівні); сиблінга (на 15,9 % на високому рівні), бабусю (на 7,7 % на високому рівні та 1,4 на середньому рівні), дідуся (на 6,3 % на високому рівні та на 3,7 % на середньому), що свідчить підвищення рівня задоволення потреб у спілкуванні з найбільш значущими рідними матір'ю та батьком, а також виключення зі складу сім'ї ЕГ інших осіб (дядя, двоюрідні сиблінги, друзі, домашні тварини).

Для визначення розбіжності в групах використовувався t-критерій Стюдента за формулою [129]:

$$t = \frac{|\bar{x}_1 - \bar{x}_2|}{\sqrt{\frac{D_1}{n_1} + \frac{D_2}{n_2}}}$$

де,  $\bar{x}$  – середнє арифметичне; D – дисперсія; n – кількість респондентів.

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стюдента вербальної складової засвідчив такі результати (див. Додаток У.2).

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми ЕГ та дітьми КГ відповідно до вербальної складової щодо матері ( $t \approx 1,7968$ ,  $p > 0,05$ ), батька ( $t \approx 1,3226$ ,  $p > 0,1$ ), дідуся ( $t \approx 1,2589$ ,  $p > 0,1$ ), сиблінга ( $t \approx 1,8369$ ,  $p > 0,05$ ). Та незначущі розбіжності в групах між дітьми ЕГ та дітьми КГ відповідно до вербальної складової щодо бабусі ( $t \approx 1,0489$ ,  $p < 0,1$ ) та інших ( $t \approx 0,13$ ,  $p < 0,1$ ).

Отже, можна констатувати, що унаслідок формувального впливу в дітей експериментальної групи зростають показники сформованості когнітивного компонента міжособистісних сімейних стосунків: переважає тенденція до зростання ступеня значущості членів родини до дитини, збільшення кількості позитивних виборів у дітей фігур найближчих членів родини (мами, тата, сиблінга) та відсутність у складі родини інших осіб (дядя, двоюрідні сиблінги, друзі, домашні тварини), що доводить достатню сформованість уявлень про сім'ю в дітей ЕГ.

Різниця в стані сформованості емоційної складової міжособистісних сімейних стосунків у контрольній та експериментальній вибірках теж виявилася суттєвою, результати представлено у додатку У.3.

Найбільше зросли уявлення дітей про міру своєї значущості для таких рідних: матері (на 10,4 % на високому рівні), батька (на 17,8 % на високому рівні), сиблінга (на 9,5 % на високому та 1,6 % на середньому), бабусі (на 3,6 % на високому та 4,5 на середньому рівні), дідуся (на 4,2 % на високому), що свідчить про збільшення тенденції до позитивного сприймання ставлення рідних із позиції дитини.

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента емоційної складової засвідчив такі результати, що представлені у додатку У.4.

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми ЕГ та дітьми КГ відповідно до емоційної складової щодо матері ( $t \approx 1,6452, p > 0,1$ ), батька ( $t \approx 1,343, p > 0,1$ ), сиблінга ( $t \approx 1,8381, p > 0,05$ ), бабусі ( $t \approx 1,5734, p > 0,1$ ) та інших ( $t \approx 4392, p > 0,1$ ). Та незначущі розбіжності в групах між дітьми ЕГ та дітьми КГ відповідно до емоційної складової щодо дідуся ( $t \approx 1,1746, p < 0,1$ ).

Отже, можна констатувати, що унаслідок формувального впливу в дітей експериментальної групи зростають показники сформованості емоційного компонента міжособистісних сімейних стосунків: збільшується тенденція до позитивного сприймання ставлення рідних із позиції дитини, збільшується кількість позитивних виборів дітей фігур найближчих членів родини (мами, тата, сиблінга); відсутність у складі родини інших осіб (дядя, двоюрідні сиблінги, друзі, домашні тварини), що доводить наявність теплих емоційних стосунків та зниження кількості труднощів та бар'єрів у встановленні контакту між членами сім'ї.

Аналізуючи динаміку позитивного емоційного ставлення дітей до членів сім'ї, у таблиці «Показники вибіркового позитивного емоційного ставлення дітей до членів сім'ї» маємо такі результати (див. додаток У.5). Так, позитивне ставлення збільшилось у дітей щодо членів родини: матері (на 5,4 %), батька (на 5,3 %), сиблінга (на 5,1 %), бабусі (на 3,9 %), дідуся (на 5,3 %). Це свідчить про позитивну динаміку змін після проведених занять.

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми ЕГ та КГ у позитивному емоційному ставленні до матері ( $t \approx 1,8338$ ,  $p > 0,05$ ), батька ( $t \approx 1,5456$ ,  $p > 0,1$ ) та до сиблінга ( $t \approx 1,6705$ ,  $p > 0,05$ ). Незначущі розбіжності виявлено в групах між дітьми з ЕГ та дітьми з КГ у позитивному емоційному ставленні до бабусі ( $t \approx 0,4927$ ,  $p < 0,1$ ) та дідуся ( $t \approx 0,9249$ ,  $p < 0,1$ ). Це свідчить, що діти ЕГ у більшій мірі виявляють позитивне емоційне ставлення до матері, батька та сиблінга.

Аналіз змін у формуванні негативного емоційного ставлення дітей до членів сім'ї дає підстави стверджувати про значну позитивну динаміку. З таблиці «Показники вибіркового негативного емоційного ставлення дітей до членів сім'ї» (див. додаток У.6) бачимо, що знизилася кількість дітей, які негативно ставляться до значущих членів родини: матері (на 5,3 %), батька (на 4,9 %), сиблінга (на 5,1 %), що свідчить про зменшення тенденції до амбівалентності почуттів дітей із ТПМ до значущих рідних.

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми ЕГ та КГ у негативному емоційному ставленні до матері ( $t \approx 1,2984$ ,  $p > 0,1$ ), батька ( $t \approx 1,2204$ ,  $p > 0,1$ ) та до сиблінга ( $t \approx 1,2335$ ,  $p > 0,1$ ). Незначущі розбіжності виявлено в групах між дітьми з ЕГ та дітьми з КГ у негативному емоційному ставленні до дідуся ( $t \approx 1,1464$ ,  $p < 0,1$ ), бабусі ( $t \approx 0,7162$ ,  $p < 0,1$ ). Отже, вищезазначене свідчить, що діти ЕГ стали більш позитивно ставитися до значущих дорослих, знизилосся негативне ставлення щодо сиблінгів, можемо зробити висновок про подолання емоційного бар'єру та не ігнорування стосунків між ними.

Аналізуючи динаміку сприймання дітьми позитивного ставлення від членів сім'ї у таблиці «Показники сприймання дітьми вибіркового позитивного ставлення

від членів сім'ї» (див. додаток У.7), маємо такі результати. Так, збільшилося сприймання дітьми позитивного ставлення від членів родини: матері (на 5,6 %), батька (на 5,4 %), сиблінга (на 5,1 %). Це свідчить про позитивну динаміку змін після проведених занять.

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з тяжкими порушеннями мовлення та дітьми з нормальним розвитком мовлення в позитивному сприйманні ставлення від матері ( $t \approx 1,5341$ ,  $p > 0,1$ ), батька ( $t \approx 1,2871$ ,  $p > 0,1$ ) та сиблінга ( $t \approx 1,5829$ ,  $p > 0,1$ ). Та незначущі розбіжності в групах між дітьми з тяжкими порушеннями мовлення та дітьми з нормальним розвитком мовлення в позитивному сприйманні ставлення до бабусі ( $t \approx 0,2668$ ,  $p < 0,1$ ) та дідуся ( $t \approx 0,2278$ ,  $p < 0,1$ ). Вищезазначені результати свідчать про збільшення позитивної динаміки в ЕГ щодо матері, батька, сиблінга.

Аналіз змін у сприйманні дітьми негативного емоційного ставлення дітей від членів сім'ї дає підстави стверджувати про значну позитивну динаміку. З таблиці «Показники сприймання дітьми вибіркового негативного ставлення від членів сім'ї» (див. додаток У.8) бачимо, що знизилася кількість дітей, які сприймають негативне ставлення від членів родини: матері (на 5,2 %), батька (на 5,1 %), сиблінга (на 5 %). Це свідчить про позитивну динаміку змін після проведених занять.

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми ЕГ та КГ у негативному сприйманні ставлення до матері ( $t \approx 1,5809$ ,  $p > 0,1$ ), батька ( $t \approx 1,6104$ ,  $p > 0,1$ ) та сиблінга ( $t \approx 1,3928$ ,  $p > 0,1$ ). Та незначущі розбіжності в групах між дітьми з ЕГ та дітьми з КГ у сприйманні негативного ставлення від бабусі ( $t \approx 0,5311$ ,  $p < 0,1$ ), дідуся ( $t \approx 0,2407$ ,  $p < 0,1$ ). Це свідчить про зниження емоційної напруги в сім'ї.

Отже, можна констатувати, що унаслідок формувального впливу в дітей експериментальної групи зростають показники сформованості емоційного компонента міжособистісних сімейних стосунків: збільшується тенденція до позитивного ставлення до членів сім'ї та сприймання дитиною ставлення рідних, знижується негативне ставлення, з'являється більша кількість позитивних виборів фігур значущих рідних, щодо почуттів любові, суму, радості, емпатії тощо.



Порівняльний аналіз результатів обох груп виявив позитивну динаміку у взаємодії з членами сім'ї, так показники дітей ЕГ переважали у своїх виборах щодо матері (на 4,9 %), батька (на 5,1 %), сиблінга (на 5,3 %). Це свідчить про позитивну динаміку змін після проведених занять (див. додаток У.9).

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з тяжкими порушеннями мовлення та дітьми з КГ у позитивному виборі членів родини до матері ( $t \approx 2,0131$ ,  $p > 0,025$ ), батька ( $t \approx 1,9936$ ,  $p > 0,025$ ) та сиблінга ( $t \approx 1,8544$ ,  $p > 0,05$ ). Та незначущі розбіжності в групах між дітьми з ЕГ та дітьми з КГ у позитивному виборі членів родини до дідуся ( $t \approx 0,1835$ ,  $p < 0,1$ ), бабусі ( $t \approx 0,6492$ ,  $p < 0,1$ ). Вищезазначене свідчить, про більшу важливість та необхідність у позитивній взаємодії з мамою та батьком.

Вивчення результатів експериментальної та контрольної вибірок щодо визначення негативної взаємодії з членами сім'ї з точки зору дитини, засвідчило зниження такої взаємодії в експериментальній групі щодо матері (на 5,3 %), батька (на 5,1 %), сиблінга (на 4,8 %). Це свідчить про позитивну динаміку змін після проведених занять (див. додаток У.10).

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між дітьми з тяжкими порушеннями мовлення та дітьми з КГ у негативному виборі членів родини до матері ( $t \approx 1,4613$ ,  $p > 0,1$ ), батька ( $t \approx 1,2909$ ,  $p > 0,1$ ), сиблінга ( $t \approx 1,6104$ ,  $p > 0,05$ ). Та незначущі розбіжності в групах між дітьми з ЕГ та дітьми з КГ у негативному виборі членів родини до бабусі ( $t \approx 0,3266$ ,  $p < 0,1$ ) та дідуся ( $t \approx 0,7433$ ,  $p < 0,1$ ). Вищезазначені результати свідчать про збільшення позитивної динаміки в ЕГ щодо матері, батька, сиблінга.

Порівняльний аналіз відмінностей за t-критерієм Стьюдента показників за методикою «Пошта» засвідчив наступне (див. додаток У.11).

Отже, можна констатувати, що унаслідок формувального впливу в дітей експериментальної групи зростають показники сформованості поведінкового компонента міжособистісних сімейних стосунків: збільшується тенденція до позитивної взаємодії з членами родини, знижується негативна взаємодія,

збільшується кількість позитивних висловлювань дітей про спільну гру, діяльність, спілкування тощо.

Узагальнюючи результати ефективності психокорекційної методики оптимізації суб'єкт-суб'єктних емоційно довірливих міжособистісних стосунків у сім'ях ЕГ із позиції дитини можемо зробити висновки щодо зростання показників сформованості когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів вищезазначених стосунків.

Щодо показників сформованості когнітивного компонента міжособистісних стосунків у сім'ях ЕГ можна констатувати зростання ступеня значущості членів родини до дитини, сформованість уявлень про сім'ю в дітей ЕГ, що доводить актуалізацію уваги на значущих рідних (мама, тато, сиблінг), зниження тенденції до включення в склад мікросім'ї бабусі та дідуся, а також виключення з її складу інших осіб (дядя, двоюрідні сиблінги, друзі, домашні тварини).

Показники сформованості емоційного компонента представлені такими характеристиками: наявність теплих емоційних стосунків та зниження кількості труднощів та бар'єрів у встановленні контакту між членами сім'ї; зростання тенденції до позитивного ставлення до членів сім'ї та сприймання дитиною ставлення рідних; зниження негативного ставлення; позитивні вибори фігур значущих рідних, щодо почуттів любові, суму, радості, емпатії тощо.

Щодо показників сформованості поведінкового компонента міжособистісних стосунків у сім'ях ЕГ можна констатувати зростання тенденції до позитивної взаємодії з членами родини; зниження негативної взаємодії; позитивні вибори дітьми рідних для спільної взаємодії (гра, діяльність, спілкування тощо).

Аналіз соціограми «Моя сім'я», яка дала змогу дослідити ієрархію міжособистісних сімейних стосунків, виділити типи та підтипи міжособистісних дитячо-батьківських стосунків виявив загальне зростання стану сформованості практично за всіма показниками когнітивного та поведінкового компонентів системи міжособистісних сімейних стосунків із позиції батьків ЕГ.

Порівняння результатів соціограми у таблиці «Типи міжособистісних дитячо-батьківських стосунків» (див. додаток У.12) обох груп виявило найсуттєвіші зміни в матерів ЕГ серед типів МДБС переважає гармонійний на 19,3 %, у батьків ЕГ так

само, але на 17,3 %, на відміну від КГ, де переважає дисгармонійний (сімейна ієрархія).

Дослідження виявило, що в експериментальній вибірці щодо підтипів МДБС (Додаток У.13) у матерів ЕГ переважають: гармонійний (32 %) та дистанційно-наближений (24 %), тоді як матері КГ мали такі результати: гармонійний (20 %), дистанційний (16,7 %) та симбіотичний (16,7 %). Аналіз відмінностей виявив, що в експериментальній групі матері більш схильні до адекватного розподілу ролей, коли батьки є головними, а діти підпорядковуються ним, ніж у контрольній групі, що свідчить про ініціативність та активно налаштовану позицію матерів ЕГ, схильні зберігати лідерські позиції в сімейних стосунках, але іноді заміщуючи роль чоловіка дитиною та в значно меншій мірі транслують дитячу надцінність.

Дослідження виявило, що в експериментальній вибірці щодо підтипів МДБС (Додаток У.14) у батьків ЕГ переважають: гармонійний (38 %), дистанційно-наближений підтип (14 %), тоді як батьки КГ демонструють гармонійний (23,3 %), дистанційний підтип (16,7 %), симбіотичний підтип (16,7 %) та домінуючий підтип (16,7 %). Це свідчить про те, що батьки ЕГ готові до провідної ролі в дитячо-батьківських стосунках та усвідомлюють ієрархію міжособистісних стосунків, на відміну від батьків КГ, які проявляють дисгармонійні стосунки як в уявленнях про сімейну ієрархію, так і про взаємодію в родині.

Достовірність відмінностей результатів діагностики за методикою «Соціограма» перевірено за t-критерієм Стьюдента. Ці дані представлено в таблиці «Достовірність відмінностей середніх арифметичних показників за типами міжособистісних стосунків між батьками та дітьми» (див. додаток У.15)

Отже, за допомогою обрахування статистичного t-критерію Стьюдента визначено значущі відмінності за всіма показниками. Це свідчить про ефективність впровадження психокорекційної методики.

Отже, можна констатувати, що унаслідок формувального впливу в матерів та батьків експериментальної групи зросли показники сформованості когнітивного компонента міжособистісних сімейних стосунків: учасники ЕГ усвідомлюють ієрархію міжособистісних стосунків; більш схильні до адекватного розподілу ролей,

коли провідна роль у дитячо-батьківських стосунках належить батькам; схильні зберігати лідерські позиції в сімейних стосунках; у значно меншій мірі транслиують дитячу надцінність.

Аналіз опитування батьків за авторською анкетною батьківського ставлення до дитини, яке дало змогу з'ясувати ступінь обізнаності батьків в інтересах та потребах їхньої дитини; визначити особливості батьківського ставлення до дитини, уточнити характер взаємодії батьків із дітьми в домашніх умовах виявив загальне зростання стану сформованості практично за всіма показниками когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів системи міжособистісних сімейних стосунків із позиції батьків ЕГ.

Аналізуючи зміни в рівнях обізнаності матерів в інтересах та потребах дитини з таблиці «Рівні обізнаності батьків в інтересах та потребах дитини» (див.додаток У.16) бачимо таку динаміку після проведених занять: високий рівень у матерів ЕГ збільшився на 16 %, а низький рівень не виявлено в жодної з матерів ЕГ, на відміну від контрольної групи. Це свідчить про більшу зацікавленість матерів ЕГ в інтересах та потребах зі своєю дитиною, уважність до її дозвілля.

Аналіз рівнів обізнаності батьків в інтересах та потребах дитини демонструє таку динаміку після проведених занять: високий та середній рівень у батьків ЕГ збільшився на 5,3 % та 6 % відповідно, а низький рівень знизився до 2 % вцілому, на відміну від контрольної групи. Це свідчить про більші прояви уважності батьків ЕГ до інтересів та потреб своєї дитини.

Аналізуючи зміни в рівнях взаємодії матерів із дитиною, що представлені у додатку У.17 бачимо таку динаміку після проведених занять: високий рівень у матерів ЕГ збільшився на 26 %, а низький рівень не виявлено в жодної з матерів ЕГ, на відміну від контрольної групи. Це свідчить, що матері ЕГ більше тяжіють до позитивної взаємодії в стосунках із дитиною, бажають працювати над труднощами у взаємодії та виділяти час для розбудови стосунків із дитиною.

Аналіз рівнів взаємодії батьків із дитиною демонструє таку динаміку після проведених занять: високий рівень у батьків ЕГ збільшився на 16,7 %, а низький рівень не виявлено в жодного з батьків ЕГ, на відміну від контрольної групи. Це

свідчить, що батьки ЕГ більше тяжують до позитивної взаємодії в стосунках із дитиною, бажають шукати спільні інтереси та проводити час із нею.

Аналізуючи зміни в рівнях батьківського ставлення до дитини, що представлені у додатку У.18, бачимо таку динаміку після проведених занять: у матерів ЕГ високий рівень збільшився на 16 %, а низький рівень знизився на 13,3 %, на відміну від контрольної групи. Це свідчить, що матері ЕГ ставляться до своїх дітей більш позитивно та надають їм кращі характеристики, ніж матері КГ.

Аналіз рівнів батьківського ставлення до дитини демонструє таку динаміку після проведених занять: високий рівень у батьків ЕГ збільшився на 11,3 %, а низький рівень знизився на 4,6 %, на відміну від контрольної групи. Це свідчить, що батьки ЕГ характеризують своїх дітей та виявляють своє батьківське ставлення більш позитивно, ніж батьки КГ.

Також нами здійснено перевірку достовірності відмінності результатів між вибірками матерів та батьків ЕГ та КГ, що подано в додатках У.19 та У.20.

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між матерями ЕГ та КГ за параметрами «взаємодія з дитиною» ( $t \approx 17557$ ,  $p > 0,05$ ), «міра обізнаності в інтересах та потребах дитини» ( $t \approx 1,8321$ ,  $p > 0,05$ ) та «батьківське ставлення» ( $t \approx 1,6046$ ,  $p > 0,1$ ). Такі розбіжності свідчать про наявність труднощів у матерів КГ під час взаємодії з дітьми, що впливає на їхнє оцінювання дитини, появу бажання змінити її, на відміну від матерів ЕГ.

Використання методу математичної статистики виявило значущу розбіжність у групах між батьками ЕГ та КГ за параметрами «взаємодія з дитиною» ( $t \approx 1,8467$ ,  $p > 0,05$ ), «міра обізнаності в інтересах та потребах дитини» ( $t \approx 1,2842$ ,  $p > 0,1$ ) та «батьківське ставлення» ( $t \approx 1,2694$ ,  $p > 0,1$ ). Це свідчить про більш позитивне батьківське ставлення до дитини та більшу зацікавленість у її інтересах та потребах в експериментальній групі, і, як наслідок, позитивну взаємодію з нею.

Узагальнюючи результати за авторською анкетною для батьків можемо зробити висновки щодо зростання показників сформованості когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів вищезазначених стосунків.

Отже, можна констатувати, що унаслідок формувального впливу в матерів та батьків експериментальної групи зросли показники сформованості когнітивного компонента міжособистісних сімейних стосунків: збільшилася зацікавленість в інтересах та потребах своєї дитини, уважність до її дозвілля.

Щодо результатів формувального впливу в матерів та батьків експериментальної групи зросли показники сформованості емоційного компонента міжособистісних сімейних стосунків, що проявляється в більш позитивному батьківському ставленні до своїх дітей; наданні кращих характеристик (добра, чуйна, лагідна, спокійна, відверта тощо).

Унаслідок формувального впливу в матерів та батьків експериментальної групи зросли показники сформованості поведінкового компонента міжособистісних сімейних стосунків: більше тяжіють до позитивної взаємодії в стосунках із дитиною, бажають працювати над труднощами у взаємодії, шукати спільні інтереси та проводити час із нею.

Отже, дані емпіричного дослідження свідчать про те, що здебільшого сім'ї, що виховують дітей старшого дошкільного віку з ТПМ показали значну позитивну динаміку формування міжособистісних сімейних стосунків.

Результати формувального експерименту доводять, що батьки та діти старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення переважно спроможні адекватно вступати в суб'єкт-суб'єктні емоційно довірливі міжособистісні сімейні стосунки, оскільки компоненти МСС у них є достатньо сформованими.

Відтак, запропонована нами психокорекційна методика забезпечила ефективне оптимізації суб'єкт-суб'єктних емоційно довірливих міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. Адже це дає їм можливість сформуватись як гармонійна особистість, яка вміє встановлювати гармонійні стосунки з оточуючими, що є запорукою успішної адаптації в соціумі.

Отже, дана психокорекційна методика характеризується наступним: логікою процесу, взаємозв'язком усіх її частин, цілісністю та керованістю, оскільки

розроблена відповідно до теоретичної і процесуальної складових психокорекційної методики оптимізації суб'єкт-суб'єктних емоційно довірливих міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. Керованість методикою дає змогу проектувати навчання, варіювати засоби й методи для корегування результатів чи відповідно до контингенту сімей.

Отже, експериментальна апробація психокорекційної методики оптимізації суб'єкт-суб'єктних емоційно довірливих міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення підтвердила її ефективність. У процесі формувального експерименту були досягнуті поставлені цілі й вирішені завдання.

### **Висновки до третього розділу**

За результатами емпіричного етапу дослідження було розроблено експериментальну психокорекційну методику оптимізації суб'єкт-суб'єктних емоційно довірливих міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. Її метою було визначено розробку, впровадження та оцінювання ефективності реалізації методики оптимізації суб'єкт-суб'єктних емоційно довірливих міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з ТПМ.

З огляду на результати емпіричного етапу дослідження, формувальний вплив було спрямовано на розвиток тих показників компонентів МСС у сім'ях означеної категорії, які є чинниками її розвитку загалом. Такими показниками було визначено уявлення про розподіл сімейних ролей та функцій у батьків та дітей із ТПМ; уявлення в членів родини про відповідальність та авторитет батьків, що виховують дітей із ТПМ; уміння усвідомлювати, розпізнавати та сприймати власні емоції та емоції інших членів сім'ї; уміння взаємодіяти між батьками та дітьми (слухати, чути, розуміти, співпереживати, передавати інформацію один одному); оволодіння способами задовольняти емоційні потреби в спілкуванні та взаємодії соціально прийнятними засобами (через гру, творчу діяльність, вербально та невербально); уміння активного слухання та базових – конструктивного вирішення конфліктів.

Структурно-функціональна модель розробленої психокорекційної методики передбачала прямий та опосередкований вплив на компоненти міжособистісних сімейних стосунків та впроваджувалася шляхом реалізації трьох напрямів: психологічний корекційно-розвивальний вплив на когнітивний та емоційний компоненти системи МСС батьків, що виховують дітей старшого дошкільного віку з ТПМ; психологічний корекційно-розвивальний вплив на когнітивний та емоційний компоненти системи МСС дітей старшого дошкільного віку з ТПМ; психологічний корекційно-розвивальний вплив на поведінковий компонент системи МСС спільно в батьків та дітей старшого дошкільного віку з ТПМ. Основною формою роботи за цією психокорекційною методикою було визначено тренінг.

У впровадженні експериментальної методики на основі результатів емпіричного дослідження, узагальнення теоретичного матеріалу щодо комплексного підходу під час психолого-педагогічного супроводу сімей, що виховують дітей із ТПМ було визначено етапи, що розрізняються за своїми завданнями і тривалістю: ознайомчий, репродуктивний, репродуктивно-продуктивний та творчий.

Узагальнення отриманих даних унаслідок впровадження психокорекційної методики оптимізації суб'єкт-суб'єктних емоційно довірливих міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з ТПМ засвідчило зростання показників сформованості когнітивного, емоційного та поведінкового компонентів вищезазначених стосунків із позиції дитини: зростання ступеня значущості членів родини до дитини, сформованість уявлень про сім'ю в дітей ЕГ, що доводить актуалізацію уваги на значущих рідних (мама, тато, сиблінг), зниження тенденції до включення в склад мікросім'ї бабусі та дідуся, а також виключення з її складу інших осіб (дядя, двоюрідні сиблінги, друзі, домашні тварини); наявність теплих емоційних стосунків та зниження кількості труднощів та бар'єрів у встановленні контакту між членами сім'ї; зростання тенденції до позитивного ставлення до членів сім'ї та сприймання дитиною ставлення рідних; зниження негативного ставлення; позитивні вибори фігур значущих рідних, щодо почуттів любові, суму, радості, емпатії тощо; зростання тенденції до позитивної взаємодії з членами родини; зниження негативної взаємодії; позитивні вибори дітьми рідних для спільної взаємодії (гра, діяльність, спілкування тощо). Водночас,



результати ефективності впровадженої методики з позиції батьків засвідчили наступне: батьки усвідомлюють ієрархію міжособистісних стосунків; більш схильні до адекватного розподілу ролей, коли провідна роль у дитячо-батьківських стосунках належить батькам; схильні зберігати лідерські позиції в сімейних стосунках; у значно меншій мірі транслиують дитячу надцінність; збільшилася зацікавленість в інтересах та потребах своєї дитини, уважність до її дозвілля; більш позитивне батьківське ставлення до своїх дітей; надання кращих характеристик для них (добра, чуйна, лагідна, спокійна, відверта тощо); матері та батьки більше тяжіють до позитивної взаємодії в стосунках із дитиною, бажають працювати над труднощами у взаємодії, шукати спільні інтереси та проводити час із нею.

Окреслені характеристики дають змогу стверджувати про ефективність розробленої психокорекційної методики й рекомендувати її для подальшого впровадження. У контексті цієї проблематики перспективними напрямками подальших досліджень є вивчення міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із важкими порушеннями мовлення молодшого дошкільного та шкільного віку, порівняльний аналіз специфічних особливостей міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із різними мовленнєвими порушеннями.

### **Зміст третього розділу дисертаційного дослідження висвітлено в таких публікаціях автора:**

1. Тичина К. О. Особливості міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку із важкими порушеннями мовлення. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський: Аксіома. 2018. № 41. С. 360–370.
2. Тичина К. О. Напрями гармонізації міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з порушеннями. *Науково-методичний журнал «Логопедія»*. К.: ДІА. 2018. № 12. С. 105–111.
3. Тичина К. О. Тренінг гармонізації дитячо-батьківських стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з важкими порушеннями мовлення. *Науково-практичний журнал «Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів»*. 2018. № 1. С. 16–23.

## ВИСНОВКИ

Теоретичний аналіз наукових джерел та результати емпіричного дослідження міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, дали підстави для таких висновків.

1. Узагальнення наукових підходів до вивчення міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення, дало змогу встановити, що МСС є ієрархічно побудованою системою, центральною ланкою в якій є дитячо-батьківські взаємини, що включає три компоненти: когнітивний; емоційний та поведінковий. Поняттям «міжособистісні сімейні стосунки» було визначено систему взаємин, яка охоплює подружні, дитячо-батьківські та сиблінгові стосунки й виявляється в характері та способах взаємодії учасників у процесі комунікації та спільної діяльності в межах мікросім'ї та середовища й має спільну мету.

Розроблено структурно-функціональну модель міжособистісних сімейних стосунків, у відповідності з якою було констатовано фрагментарність вивчення компонентів цієї системи у сім'ях, що виховують дітей із ТПМ. З'ясовано, що дослідниками найбільш висвітлено емоційні характеристики МСС з позиції батьків (психоемоційні стани, емоційне ставлення, переживання матерів, емоційний контакт між батьками та дитиною) та їхній вплив на когнітивний та поведінковий компоненти досліджуваного феномену. Проте, щодо дітей та сиблінгів досліджень вкрай недостатньо.

2. Запропоновано методика емпіричного дослідження, яка передбачала реалізацію двох взаємодоповнювальних блоків, спрямованих на виявлення особливостей МСС з позиції дитини старшого дошкільного віку із ТПМ та її батьків, з урахуванням функціонування когнітивного, емоційного, поведінкового компонентів та провідних типів цих стосунків.

Визначені особливості показників когнітивного, емоційного, поведінкового компонентів МСС. *Когнітивний компонент* характеризується: з позиції дітей із ТПМ – найбільш емоційно значущою людиною є матір, неадекватне уявлення про сімейні ролі та включення до складу сім'ї інших осіб, з батьківської позиції – порушення реалізації рольової функції та необізнаність в інтересах та потребах власної дитини. *Емоційний компонент* МСС має такі характеристики: з позиції

дитини з ТПМ – амбівалентне сприймання ставлення інших членів родини до себе, нестабільний фон взаємодії та відчуття ігнорування з боку матері та батька; з батьківської позиції – дисбаланс гармонійних емоційних стосунків у сім'ї, що проявляється в дезорієнтації матері в розпізнаванні емоційного стану дитини, у внутрішньому конфлікті між безумовним прийняттям порушення дитини і вмінням адекватно проявляти почуття. Особливості *поведінкового компонента* МСС і з позиції батьків, і з позиції дітей визначаються чинником конфліктності міжособистісної взаємодії, що спричиняє труднощі в спілкуванні з різним ступенем прояву.

Міжособистісні стосунки у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з ТПМ, характеризуються специфічною реалізацією емоційної, виховної та комунікативної функцій у дитячо-батьківських стосунках, що свідчить про дисгармонію міжособистісного спілкування і взаємодії та бар'єри у встановленні гармонійних суб'єкт-суб'єктних емоційно довірливих взаємин між ними.

3. Визначено найбільш впливові чинники гармонійних міжособистісних сімейних стосунків у сім'ях дітей із ТПМ: безумовне прийняття батьками власної дитини; позитивний емоційний фон взаємодії з нею; надання емоційної підтримки та співпереживання; сприймання, розуміння причин та орієнтування на стан дитини при взаємодії та спілкуванні з нею; обізнаність у її інтересах та потребах; позитивне батьківське ставлення до дитини з ТПМ та виокремити типи міжособистісних подружніх та дитячо-батьківських стосунків у сім'ях означеної категорії. Провідним типом у міжособистісних подружніх стосунках виявлено: партнерський, що проявляється у лідерсько-партнерському підтипі стосунків, який переважає над підпорядковано-партнерським до народження дитини. Матері та батьки дітей із ТПМ схильні до дисгармонії у сімейній взаємодії, що підтверджується перевагою дистанційно-наближеного підтипу МДБС. Порушення сімейної ієрархії та сімейної взаємодії проявляється у домінуючому та симбіотичному підтипах.

4. Розроблено та експериментально перевірено психокорекційну методику та визначено організаційні та інструментальні умови оптимізації суб'єкт-суб'єктних емоційно довірливих міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з ТПМ. Методика передбачала три напрями корекційно-розвивальної роботи відповідно до компонентів МСС: перші два реалізуються в

батьківських та дитячих групах окремо та спрямовані на формування когнітивної й емоційної складових системи МСС, третій напрям відбувається в об'єднаних дитячо-батьківських групах і передбачає роботу з гармонізації спілкування та взаємодії у родині. Основною формою роботи визначено тренінг, який проводить психолог з батьками та дітьми. Кожний напрям включав 4 етапи (ознайомчий, репродуктивний, репродуктивно-продуктивний, творчий), що різнилися за завданнями і тривалістю.

Унаслідок цілеспрямованої корекційно-розвивальної роботи з оптимізації суб'єкт-суб'єктних емоційно довірливих міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з ТПМ за даними ЕГ відбулися якісні зміни в розвитку всіх її компонентів, а саме: зростання ступеня значущості членів родини до дитини, сформованість уявлень про сім'ю у дітей ЕГ; наявність теплих емоційних стосунків та зниження кількості труднощів та бар'єрів у встановленні контакту між членами родини; зростання тенденції до позитивного ставлення до членів сім'ї та сприймання дитиною ставлення рідних; зниження негативного ставлення; позитивні вибори фігур значущих рідних. Результати ефективності впровадженої методики з позиції батьків засвідчили наступне: вони усвідомлюють ієрархію МСС; більш схильні до адекватного розподілу ролей; значно меншою мірою транслують дитячу надцінність; збільшилася зацікавленість в інтересах та потребах своєї дитини, уважність до її дозвілля; матері та батьки більше тяжіють до позитивної взаємодії в стосунках із дитиною, бажають працювати над труднощами у взаємодії, шукати спільні інтереси та проводити час із нею. Такі дані констатують оптимізацію суб'єкт-суб'єктних емоційно довірливих МСС у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з ТПМ.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми й не претендує на дослідницьку завершеність її висвітлення. У контексті цієї проблематики перспективними напрямками подальших досліджень є вивчення міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із ТПМ молодшого дошкільного та шкільного віку, порівняльний аналіз специфічних особливостей міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із різними мовленнєвими порушеннями.

## СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Абраменкова В. В. Межличностные отношения детей как объект изучения социальной психологии детства. *Проблемы психодиагностики, обучения и развития школьников*. Москва: АПН, 1985. С. 121–130.
2. Абрамова Г. С. Общая психология: Учебное пособие для вузов. Москва: Академический Проект, 2003. 496 с.
3. Адеева Т. Н. Некоторые аспекты изучения личностных ценностей родителей, имеющих детей с нарушениями развития. *Евразийский союз ученых: Журнал. Общество с ограниченной ответственностью «Международный Образовательный Центр»*, 2015. № 7–6(16). С. 54–56.
4. Алексеева О. С. Козлова И. Е. Факторизация опросника родительско-детских отношений на выборке двухдетных семей. *Психологические исследования: электрон. науч. журн*, 2010. № 3(11). URL: <http://psystudy.ru/index.php/num/2010n3-11/332-alekseeva-kozlova11.html> (дата звернення: 04.03.2017).
5. Ананьев, Б. Г. Индивидуальное и социальное в общении. *Избранные психологические труды*: ч. 2. М.: Педагогика, 1980. С. 21–40.
6. Андреева Г. М., Богомолова Н. Н., Петровская Л. А. Зарубежная социальная психология XX столетия: Теоретические подходы: Учеб. пособие для вузов. Москва: Аспект Пресс, 2002. 287 с.
7. Андреева Т. В. Семейная психология: учеб. пособие: Речь, 2004. 244 с.
8. Бабич Н. М. Вплив сімейного чинника на формування комунікативних навичок у старших дошкільників із порушеннями зору та інтелекту. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки): збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Вип. V. У 2-х томах. т.1. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори – 2006, 2015. С. 16–26.*
9. Бабяк О. О. Формування афективного компонента міжособистісних стосунків школярів зі ЗПР у шкільній групі. *Гуманістична парадигма в спеціальній освіті: наука і практика*: зб. тез. Поліграф плюс, 2015. С. 62–64

10. Бабяк О. О. Формування афективного компонента міжособистісних стосунків у підлітків зі ЗПР у шкільній групі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* 2013. № 4 (2). С. 29–40.
11. Бабяк О. О. Формування когнітивного компонента міжособистісних стосунків у підлітків зі ЗПР у шкільній групі. *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови* 2014. № 5. С. 166–175
12. Базима Н. В. Формування мовленнєвої активності в дітей з аутистичними порушеннями старшого дошкільного віку: автореф. дис.... канд. пед. наук. Київ, 2014. 20 с.
13. Базима Н. В. Створення мовленнєвого середовища як умова формування мовленнєвої активності в дітей зі спектром аутистичних порушень. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2014. Вип. 28. С. 5–9.
14. Бардышевская М. К. Развитие привязанности у эмоционально депривированных детей. *Дефектология*, 2006. № 1. С. 6–20.
15. Бернс Р. С. Кинетический рисунок семьи: введение в понимание детей через кинетические рисунки. Москва: Смысл, 2000. 146 с.
16. Бистрова Ю. О. Модель комплексного забезпечення соціалізації дітей з психофізичними порушеннями в умовах експериментально-освітнього округу інклюзивного навчання. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19 : Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ: Вид-во НПУ ім. М.П.Драгоманова, 2014. Вип. 26. С. 290–293.
17. Бондар В. І. Співпраця школи й сім'ї в трудовому вихованні розумово відсталих учнів. *Урок як основна форма підвищення ефективності навчально-виховного процесу*. Луцьк, 1987. С. 52–53.
18. Бондарчук О. І. Навчальна програма дисципліни «Психологія сім'ї» (для бакалаврів, магістрів). Київ: МАУП, 2005. 15 с.
19. Бондарчук О. І. Сім'я як осередок соціалізації дитини. *Проблеми соціальної захищеності дітей у ринкових умовах*. Київ: АЛД, 1998.

20. Боулби Д. Привязанность. Москва: Гардарики, 2003. 480 с.
21. Брыкова А. С. Психологическая коррекция межличностных отношений младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью со сверстниками и педагогом у класса интегрированного обучения и воспитания. *Вестник МГИРО*, 2015. № 1. С. 49–53.
22. Брыкова А. С. Теоретический аспект проблемы межличностных отношений младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью с педагогом и сверстниками. *Адукацыя і выхаванне*, 2015. № 6. С. 46–53.
23. Брыкова А. С. Характер межличностных отношений младших школьников с легкой интеллектуальной недостаточностью с одноклассниками и педагогом. *Спецыяльная адукацыя*, 2016. № 2. С. 12–22.
24. Будаева М. Д. Исследование поведенческого компонента самосознания родителей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. *Вестник Бурятского государственного университета*, 2014. № 5. С. 7–12.
25. Бутина–Гречаная С. В. Теоретические подходы к анализу детско–родительских отношений. *Ученые записки Забайкальского государственного университета. Серия Педагогика и психология*, № 5, 2010. С. 244–247
26. Варга А. Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс. Санкт-Петербург: Речь, 2001. 144 с.
27. Варга А. Я. Структура и типы родительских отношений. Москва: ВЛАДОС, 2007. 396 с.
28. Векилова А. Психология семейных отношений. М.: АСТ, 2005. 127 с.
29. Велиева С. В. Диагностика психических состояний детей дошкольного возраста. Санкт-Петербург: Речь, 2005.
30. Венгер А. Л. Психологические рисуночные тесты. Москва: Владос-Пресс, 2003. 160 с.
31. Винникот Д. В. Разговор с родителями. Москва: Независимая фирма «Класс», 2007. 96 с.
32. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб./О. В. Скрипченко, Л. В. Долинська, З. В. Огороднійчук та ін. Київ: Просвіта, 2001. 416 с.

33. Висковатова Т.П. Взаимоотношения с родителями , как детерминанты возникновения невротических расстройств у подростков с дизфункциональных семей: Учебно - методическое пособие. Одесса: МОН молодежи и спорта, МЕГИ, ОНУ им. И.И.Мечникова, 2012. 90 с.
34. Высотина Т. Н. Изучение отношения родителей к нарушения психического и эмоционального развития детей. *Инновации в коррекции нарушений речи в детей и подростков*: материалы научно-практической конференции с международным участием. Санкт-Петербург: ЦДК Л. Б. Баряевой, 2011. С. 68–71.
35. Высотина, Т. Н. Личностные особенности родителей, воспитывающих детей со сложными нарушениями психического развития. *Вестник С.–Петербур. ун-та. Сер.12*, 2011. вып. 2. С. 122–127.
36. Гарбузов В. И. От младенчества до отрочества. Москва: Педагогика, 1989. 276 с.
37. Гарбузов В. И., Захаров А. И., Исаев Д. Н. Неврозы и их лечение. Львов: Медицина, 1977.
38. Гиппенрейтер Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? Москва: АСТ, 2008. 240 с.
39. Говорун Т.В., В.П. Кравець, О.М. Кікінежді, О.Б. Кізь. Гендерні аспекти усвідомленого батьківства: навч. посібник. Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. 144 с.
40. Головин С. Ю. Словарь практического психолога. Минск: Харвест, 1998.
41. Головнева И. В. Изменение традиционных внутрисемейных ролей: новые модели поведения и конфликты. *Практична психологія та соціальна робота*, 2006. № 4. С. 12–16.
42. Горещька О. В. Аналіз дитячо-батьківських стосунків як психолого-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України* / За ред. С. Д. Максименка. Київ, 2005. т. XII, вип. 5. С. 128–138.
43. Горещька О. В. Підходи до типологізації спілкування в сім'ях із дітьми дошкільного віку. *Збірник наукових праць Інституту психології ім. Г.С. Костюка АПН України* / За ред. С. Д. Максименка. Київ, 2006. т. XIII, вип. 3. С. 69–77.



44. Горещька О. В. Психологічні особливості ставлення батьків до дитини дошкільного віку. *Актуальні проблеми практичної психології*: зб. наук. праць. Херсон, П. П. Вишемирський В. С., 2009. ч. 1. С. 277–287.
45. Дмитрієва І. В. Особливості емоційно-особистісного ставлення розумово відсталих старшокласників до майбутньої сім'ї. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка. Педагогічні науки*, 2011. № 14(3). С. 51–56.
46. Дружинин В. Н. Психология семьи. Санкт-Петербург: Питер, 2006. 176 с.
47. Дубанова В. А. Теоретические подходы к изучению детско–родительских отношений. *Вестник Бурятского государственного университета*, № 5. 2012. С. 64–68.
48. Душка А. Л. Психоемоційні стани батьків дітей із психофізичними відхиленнями: концептуалізація, діагностика й корекція: автореф. дис.... д-ра психол. наук. Київ, 2016. 42 с.
49. Захарова Г. И. Психология семейных отношений: учебное пособие. Челябинск: ЮУрГУ, 2009. 63 с.
50. Іваненко А. С. Формування уявлень про майбутню сім'ю у розумово відсталих підлітків. дис. ... канд. психол. наук. Київ, 2016. 254 с.
51. Ильин Е.П. Психология взрослости. Санкт-Петербург: Питер, 2012. 469 с.
52. Ипполитова М. В., Бабенкова Р. Д., Мастюкова Е. М. . Воспитание детей с церебральным параличом в семье. М, 1993. 149 с.
53. Каган В. Е. Преодоление: неконтактный ребенок у семье. Санкт-Петербург: Фолиант, 1996. 157 с.
54. Калиникова Л. Образ жизни семей, имеющих детей с нарушениями развития, у теориях семейного стресса. *Вестник ПГУ*. 2011. № 6. С. 136–143.
55. Калиникова Л., Магнуссон М. Социально-психологический аспект образа жизни семей, имеющих детей с тяжелыми нарушениями развития раннего возраста: теоретический анализ зарубежных исследований. *Вестник Поморского Университета*. № 2. С. 100–107.
56. Калиникова Л., Магнуссон М. Эмоциональные, поведенческие и когнитивные компоненты образа жизни семей, имеющих детей с тяжелыми

нарушениями развития раннего возраста (анализ зарубежных исследований). *Науковий часопис НПУ ім. М.П.Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія*. Київ: НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2009. № 13. С. 167–171.

57. Карабанова О. А. Психология семейных отношений: Учеб. пособ. Самара: СИОКПП, 2001. 122 с.

58. Карпова Н. Л. Основы личностно-направленной логопсихотерапии: учебное пособие. Москва: Флинта: Московский психолого-социальный институт, 1997. 160 с.

59. Кисличенко В. А. Логопедичний супровід сім'ї, у якій виховується дитина з порушеннями мовлення.: автореф. дис.... канд. пед. наук. Київ, 2011. 20 с.

60. Кібальна К. О. До проблеми міжособистісних відносин у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі: матеріали Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітації (Суми, 15–16 жовтня 2015 р.). Суми: Вид-Во СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2015. С. 51–52.

61. Кібальна К. О. Особливості діагностики міжособистісних відносин у сім'ях, які виховують дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічна наука): зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006». 2016. Вип. 7 т. 1. С. 185–196.

62. Кібальна К. Особливості особистісного розвитку дітей старшого дошкільного віку із заїканням. Молодь, освіта, наука, культура й національна самосвідомість в умовах європейської інтеграції: зб. матеріалів XIV Всеукр. наук. практ. конф. (Київ, 12–13 травня 2011 р.). Київ. 2011. С. 93–95.

63. Клепцова Е. Ю. Виды межличностных отношений. *Известия Самарского научного центра Российской академии наук*, 2013. № 2. С. 382–387

64. Коваленко О. Г. Міжособистісне спілкування осіб похилого віку: психологічні аспекти: монографія. К.: Інститут обдарованої дитини, 2015. 456 с.

65. Кожанова Т. М. Роль семьи в социализации детей с ограниченными возможностями здоровья. *Современные проблемы науки и образования*, 2013. № 4. С. 43–50.
66. Козлова И. Е., Алексеева О. С. Личностные характеристики родителей и особенности родительско-детских отношений. *Психологические исследования*. 2013. т. 6, № 32. С. 11.
67. Коломинский Я. Л. Социальная психология взаимоотношений в малых группах. Учебное пособие для психологов, педагогов, социологов. Москва: АСТ, 2010. 446 с.
68. Колупаєва А. Організаційно-педагогічні умови інтегрування дітей з особливостями психофізичного розвитку в загальноосвітній простір. *Дефектологія*, 2003. №4. С. 10–12.
69. Кон И. С. Родители и дети. *Психология ранней юности*. Москва: Просвещение, 1989. С. 16–19.
70. Кондратенко В. Заїкання: феноменологія та основні напрями реабілітації: Посібник для вищих навчальних закладів. Київ, 2006. 70 с.
71. Конопляста С. Ю., Сак Т. В. Логопсихологія : підручник для студентів ВНЗ. К., 2010. 256 с.
72. Корниенко Д. С. Детско-родительские и сиблинговые отношения, как метаиндивидуальные факторы в развития личности ребенка. *Молодежная наука Прикамья: сборник научных трудов*. Пермь: Изд-во Перм.гос.тех.ун-т. 2009. Вып. 10. С. 134–138.
73. Корниенко Д. С., Баландина Л. Л., Харламова Т. М. Интегральная индивидуальность и конфигурация семьи: моногр. Перм. гос. пед. ун–т. Пермь, 2011. 222 с.
74. Корниенко Д. С., Краснов А. В. Личностные свойства родителя и темперамент ребенка как предикторы детско-родительских отношений. *Фундаментальные исследования*. 2012. № 11–5. С. 1140–1144;
75. Королук В. С. Справочник по теории вероятностей и математической статистике. Москва: Наука, 1985. 640 с.

76. Кравченко Т. Виховний потенціал сім'ї в сучасних умовах. *Соціальна психологія*. 2006. № 2 (16). С. 142–150
77. Крипнер С. Проблема метода в гуманистической психологии. *Психологический журнал*. 1993 т.14. № 2. С. 113–126.
78. Кротенко В. І. Психологічний супровід батьків під час навчання дітей в інклюзивних класах. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 19: Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Київ: Вид-во НПУ ім. М. П. Драгоманова, 2013. Вип. 24. С. 315–320.
79. Кузьменко Т. М. Соціологія. Навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2010. 320 с.
80. Куницына В. Н., Казаринова Н. В., Погольша В. М. Межличностное общение.– Санкт-Петербург: Питер, 2001. 544с.
81. Лангмейер Й., Матейчек З. Психическая депривация в детском возрасте. Прага: Авиценум, 1984. 336 с.
82. Левченко И. Ю. Психологическая помощь семье, воспитывающей ребенка с отклонениями в развитии: метод, пособие. Москва: Просвещение, 2008. 239 с.
83. Лисина М. И. Влияние отношений с близкими взрослыми на развитие ребенка раннего возраста. *Вопр. психол.* 1961. № 3. С. 117–124.
84. Лоза Т. В. Стили семейного воспитания в семьях, имеющих детей с ограниченными возможностями здоровья. *Редакция международного научного журнала «Мир науки, культуры, образования» (Горно-Алтайск)*. 2012. № 3. С. 180–181.
85. Ломов Б. Ф. Системный подход и система детерминизма в психологии. *Психологический журнал*. 1989. т.10. № 4. С. 19–33.
86. Ляшенко В. В. Особливості ставлення батьків до дітей з особливими потребами. *Система надання освіти дітям з особливими потребами в умовах сучасного навчального закладу: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції (м. Лисичанськ 14 грудня 2016 року)*. Лисичанськ: ВП «ЛПК ЛНУ», 2016. С. 84–88.

87. Макаренко А.С. Книга для родителей: Лекции о воспитании детей. М.: Просвещение, 1969. 359 с.
88. Максименко С.Д. Психологія особистості: підручник. К.: ТОВ "КММ", 2007. 296 с.
89. Малофеев Н. Н. Специальное образование в меняющемся мире. Европа: учеб. пособие для студентов пед. вузов. Москва: Просвещение, 2009. 319 с.
90. Малявко Н. Л. Влияние детско-родительских отношений на развитие личности ребенка-дошкольника. *Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения*. 2013. № 30 С. 36–40.
91. Марковская И. М. Тренинг взаимодействия родителей с детьми. Санкт-Петербург: Речь, 2000. 150 с.
92. Мартиненко І. В. Особливості комунікативної діяльності дітей старшого дошкільного віку із системними порушеннями мовлення: монографія. Київ: ДІА, 2016. 308 с.
93. Мартиненко І. В. Особливості міжособистісної комунікації в дітей із нормальним та порушеним мовленнєвим розвитком. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Зб. наукових праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2013. № 24. С. 320–324.
94. Мартиненко І. В. Проблема труднощів у спілкуванні в загальних та спеціальних психологічних дослідженнях. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). *Збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова*. Вип. IV. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2014. С. 215–225.
95. Мартиненко І. В. Роль дорослого в комунікативно-особистісному розвитку дитини дошкільного віку з вадами мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Зб. наукових праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. № 31. С. 246–251.
96. Мартиненко І. В. Труднощі в спілкуванні дітей із системними порушеннями мовлення. Логопедія. *Науково-методичний журнал*. 2015. № 6. С. 43–51.

97. Марченко І. С. Особливості логопедичної роботи з дітьми дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Логопедія: Науково-методичний журнал*. 2013. № 3. С. 52–56.
98. Мастюкова Е. М. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии: Учеб.пособие для студ.высш.учеб.заведений/Под ред. В. И. Селиверстова. Владос, 2003. 408 с.
99. Микулинский С.Р. Очерки развития историко-научной мысли. М., 1988.
100. Минухин С., Фишман Ч. Техники семейной терапии / пер. с англ. А. Д. Иорданского. Москва: Класс, 1998. 304 с.
101. Миляева, В. Р. Психолого-педагогическая технология взаимодействия семьи и школы: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Иркутск, 1998. 145 с.
102. Михальська С. А. Вплив сім'ї на формування особистості дитини. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Серія: Психологічні науки. 2014. Вип. 121(2). С. 22–28.
103. Мясищев В. Н. Понятие личности в аспектах нормы и патологии. Психология личности. Т.2. Хрестоматия. Самара: Изд. дом «БАХРАХ», 1999. С. 197–244.
104. Насонова Е. Б. Влияние внутрисемейных отношений на эмоциональное поведение младшего школьника: автореф. дисс.... канд. психол. наук. Киев, 1990. 16с.
105. Ничкало Н. Психологія для всіх і для кожного. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2009. № 6. С. 197–202.
106. Обозов Н. Н. Межличностные отношения. Луганск: ЛГУ, 1979.
107. Обозов Н. Н. Психология межличностных отношений. Киев: Лыбидь, 1990. 191 с.
108. Обухівська А. Г., Ілляшенко Т. Д. Проблема психологічної реабілітації сім'ї, яка виховує дитину з порушенням психофізичного розвитку. *Особистість в умовах кризових викликів сучасності: Матеріали методологічного семінару НАПН України (24 березня 2016 року)*. Київ, 2016. С. 495–502.
109. Овчарова Р. В. Психологическое сопровождение родительства. Москва: Изд-во Института Психотерапии, 2003. 319 с.

110. Овчарова Р. В. Родительство как психологический феномен: учеб. Пособие. Москва: Московский психолого-социальный институт, 2006. 496 с.
111. Основы психологии семьи и семейного консультирования/под ред. Н. Н. Посысоева. Москва: Владос, 2004. 328 с.
112. Пастухова Л. А. Детско-родительские отношения в семьях с детьми, имеющими недоразвитие интеллекта: дис. канд. псих. наук: 19.00.07. Ярославль, 2006. 216 с.
113. Павелків Р. В., Цигипало О. П. Дитяча психологія. Навчальний посібник для ВНЗ (рек. МОН України). Київ, 2010.
114. Петровский А. В. Психологический словарь. Москва: Политиздат, 1990.
115. Петровский А. В. Психология о каждом и каждому о психологии. Москва: Российский открытый университет, 1992. 342 с.
116. Погорільська Н. І. Виховна позиція матері дитини-інваліда як психологічний чинник її адаптивної поведінки. *Наукові студії із соціальної та політичної психології*. Київ, 2007. Вип. 17 (20). С. 171–178.
117. Погорільська Н. І. Емпіричне вивчення феномену співзалежності в матерів дітей із порушеннями психофізичного розвитку. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами*. Зб. наукових праць. Київ, 2007. № 4 (6). С. 212–219.
118. Погорільська Н. І. Особливості психологічної адаптації в жінок, які виховують дитину-інваліда / Наталія Погорільська. *Актуальні проблеми соціології, психології та педагогіки*. Збірник наукових праць. Київ, 2006. Вип. 7. С. 112–117.
119. Погорільська Н. І. Переживання кризових ситуацій жінками, що виховують дитину-інваліда. *Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет ім. Григорія Сковороди»*: Науково-теоретичний збірник. Переяслав-Хмельницький, 2006. Вип. 10. С. 183–186.
120. Погорільська Н. І. Психологічний супровід матерів дітей-інвалідів. *Науковий вісник Чернівецького університету*. Вип. 335. серія: Психологія та педагогіка. Київ, 2007. С. 155–161.
121. Поліщук В. М. Психологія сім'ї. 2-ге вид. Київ, 2009. 282 с.

122. Посохова С. Т., С. В. Липпо, Р. В. Манеров. Образ отца и самоактуализация личности. *Вестник Санкт-Петербургского университета*. Серия 12, 2008. вып. 3. С. 23–30.
123. Проскурняк О. І. Комуникативно-мовленнєвий розвиток розумово відсталих дітей та підлітків: психологічний аспект. *Вісник Одеського національного університету. Психологія*, 2012. Т. 17, Вип. 8. С. 141–148.
124. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е. И. Артамонова, Е. В. Екжанова, Е. В. Зырянова и др.; Под. Ред. Е. Г. Силяевой. Москва: Издательский центр «Академия», 2002. 192 с.
125. Психологія сім'ї: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл./ Л. В. Помиткіна, В. В. Злагодух, Н. С. Хімченко, Н. І. Погорільська. Київ: НАУ, 2011. 272 с.
126. Пуговкина Е. А. Особенности воспитания в семьях, имеющих детей, страдающих логоневрозом. *Известия Таганрогского государственного радиотехнического университета. Таганрог*, 2005. Т.51. № 7. С. 122–123.
127. Радченко М.І. Адаптаційні можливості батьків дітей з особливими потребами та специфіка їх психокорекції. *Актуальні проблеми психології*. К.: Гланік, 2008. Том Х. Частина 8. С. 509–516.
128. Роджерс К. Взгляд на психотерапию состояний человека. Москва: Прогрес, 1994.
129. Романенко О. В. Застосування соціально-психологічного тренінгу в системі психологічної допомоги дітям з тяжкими порушеннями мовлення. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова*. Серія 19. *Корекційна педагогіка та спеціальна психологія*. Зб. наукових праць. Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. № 27. С. 174–179.
130. Рубинштейн С. Л. Проблемы общей психологии. Москва: Педагогика, 1973. 523 с.
131. Руденко Л. А. Міжособистісні стосунки як чинник соціального становлення особистості. *Наукові записки УКУ*, 2014. Ч. 4: Педагогіка. Психологія, вип. 1. С. 198–207.



132. Руденко Л. М., Федоренко М. В. Теоретичний підхід до вивчення батьківського ставлення до аутичних дітей. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічна наука)*. Збірник наукових праць: вип.9, у 2 т./ за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2017. С. 210–221.
133. Савинова Е. А. Родители и дети: Психология взаимоотношений. Москва: «Когито-центр», 2003. 230 с.
134. Саготовская Л.Г. Воспитание личности в условиях семейного коллектива. Томск, 1971. 208 с.
135. Сарычев С. В., Чернышев А. С. Социально-психологические аспекты надежности группы в напряженных ситуациях совместной деятельности. Київ, 2000.
136. Сатир В. Психотерапия семьи Москва: Речь, 2000. 284 с.
137. Семаго М. М. Консультирование семьи «проблемного» ребенка. *Семейная психология и семейная психотерапия*. 1998. № 1. С. 38–46.
138. Семиченко В. А. Мистецтво взаєморозуміння. Психологія та педагогіка сімейного спілкування: Навч. посібник для студентів вищ. навч. закладів. – 2-ге вид. Київ: Веселка, 1998. 214 с.
139. Семья в психологической консультации: Опыт и проблемы психологического консультирования / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М.: Педагогика, 1989. 208 с.
140. Сердюкова, О. В. Влияние ценностного отношения родителей на интеллектуальное развитие ребенка. автореф. дисс.... канд. психол. наук. Тамбов, 2005. 18 с.
141. Сермягина О. С. Эмоциональные отношения в семье (социально-психологическое исследование). Кишинев: Штиинца, 1991. 85 с.
142. Синягина Н. Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений. Москва: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001. 96 с.
143. Синьов В. М., Матвеева М. П., Хохліна О. П. Психологія розумово відсталої дитини: підручник. Київ: Знання, 2008. 359 с.
144. Синьова Є. П. Тифлопсихологія: Підручник. Київ: Знання, 2008. 365 с.

145. Смирнова Е. Г. Исследование психологических особенностей родительства в молодой семье по фактору осознанности. Сборник научных трудов аспирантов и соискателей Курганского государственного университета. Вып. 8. Курган, 2006. С. 63–64.
146. Смирнова Е. О. Становление межличностных отношений у раннем онтогенезе. *Вопросы психологии*. 1994. № 6. С. 5–16.
147. Смирнова Е. О., Соколова М. В. Структура и динамика родительского отношения в онтогенезе ребенка. *Вопросы психологии*. 2007. № 2. С. 57–68.
148. Соколова Г. Б. Актуальні питання психолого-педагогічного супроводу сімей, які виховують дитину з обмеженими можливостями здоров'я. Актуальні питання корекційної освіти (педагогічні науки). *Збірник наукових праць / за ред. В. М. Синьова, О. В. Гаврилова*. Вип. 7. Кам'янець-Подільський: ПП Медобори-2006, 2016. С. 215–225.
149. Спиваковская А. С. Обоснование психологической коррекции неадекватных родительских позиций. *Семья и формирование личности / под ред. А. А. Бодалева*. Москва, 1981. С. 38–45.
150. Стребелева Е. А. Педагогическое сопровождение семьи, воспитывающей ребенка раннего возраста с отклонениями в развитии: пособие для педагога-дефектолога и родителей. Москва: Парадигма, 2010. 72 с.
151. Таран О.П. Особливості формування я-концепції у слабозорих дошкільників. дис. ... канд.психол.наук. Київ, 2008. 200 с.
152. Тарасун В. В. Логодидактика: навчальний посібник для вищих навчальних закладів. Київ: Видавництво Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, 2004. 356 с.
153. Тичина К. О. Вивчення батьківського ставлення до дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Науково-методичний журнал «Логопедія»*. К.: ДІА. 2017. № 10. С. 74–83.
154. Тичина К. О. Вивчення компонентів міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із тяжкими порушеннями мовлення. *Психологія та педагогіка: сучасні методики та інновації, досвід практичного застосування*: збірник тез

наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (Львів, 27–28 жовтня 2017 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота». 2017. С. 64–66.

155. Тичина К. О. Напрями гармонізації міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з порушеннями. *Науково-методичний журнал «Логопедія»*. К.: ДІА. 2018. № 12. С. 105–111.

156. Тичина К. О. Особливості міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку із важкими порушеннями мовлення. *Проблеми сучасної психології*: зб. наук. праць. Кам'янець-Подільський: Аксіома. 2018. № 41. С. 360–370.

157. Тичина К. О. Особливості уявлень про міжособистісні сімейні стосунки у дітей старшого дошкільного віку з важкими порушеннями мовлення. *Особлива дитина: навчання і виховання*. К.: «Педагогічна преса». 2017. № 4 (84). С. 86–95.

158. Тичина К. О. Підходи до вивчення міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із ТПМ. *Аспекти гуманізуючого впливу освіти на особистість*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 25–27 жовтня 2017 р.). Дніпро: Літограф. 2017. С. 203–205.

159. Тичина К. О. Сучасні погляди на проблему міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з ТПМ. *Теорія і практика сучасної психології*: зб. наук. праць. Запоріжжя: Класичний приватний університет. 2018. № 2. С. 199–202.

160. Тичина К. О. Тренінг гармонізації дитячо-батьківських стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з важкими порушеннями мовлення. *Науково-практичний журнал «Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів»*. 2018. № 1. С. 16–23.

161. Тищенко В. В. Як навчити дитину правильно розмовляти: від народження до 5 років: поради батькам: навч.-метод. посіб. Київ: Літера ЛТД, 2006. 128 с.

162. Ткачева В. В. Технологии психологического изучения семей, воспитывающих детей с отклонениями в развитии. М: АСТ, 2007. 318 с.

163. Токарева Е. Н., Рычкова Л. С. Детско-родительские отношения как фактор развития общения детей раннего возраста. *Психология*. Вестник ЮУрГУ. 2011. № 18(235). С. 89–93.
164. Федоренко Р. П. Психологія сім'ї: навч. посіб. Луцьк: Вежа-Друк, 2015. 364 с.
165. Федоренко С. В. Навчання і виховання дітей з порушеннями зору в Україні: історія та сьогодення: монографія. Запоріжжя: Вид-во Хортицького національного навчально-реабілітаційного багатопрофільного центру, 2012. 306 с.
166. Федоришин Г. М. Психологічні проблеми сімейного виховання: навчальний посібник. Івано-Франківськ: Місто НВ, 2013. 224 с.
167. Федотова Н. Ф. Социально -психологические проблемы формирования личности в семье. *Социально-психологические проблемы нравственного воспитания личности*. Ленинград: Изд-во Ленинградского ун-та, 1984. 246 с.
168. Фера С. В. Особливості сімейної взаємодії в родинах, що виховують дитину з особливими потребами. *Психологія та педагогіка: історія розвитку, сучасний стан та перспективи досліджень*: Збірник наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (15–16 вересня 2017 р., м. Одеса), 2017. С. 37–40
169. Фомічова Л. І. Виховання й навчання дітей дошкільного віку з вадами слуху: програма для спеціальних дошк. закл. \ ред. Л. І. Фомічова, Л. О. Малина. Київ, 1997. 363 с.
170. Фрейд А. Детский психоанализ. Санкт-Петербург: Питер, 2004. 477с.
171. Фромм Э. Гуманистический психоанализ. Санкт-Петербург: Питер, 2002. 468 с.
172. Фюр Г. Запрещенное горе. Минск: ОО «БелАПДИИМИ», 2008. 84 с.
173. Харьков Л. В. Сравнительный анализ дерматологического рисунка детей с врожденными несращениями верхней губы и нёба, и их родителей. *Вісн. стоматології*. 1998. № 4. С. 38–41.
174. Хоментаскас Г. Т. Сім 'я дитини. Москва: Педагогіка, 1989. 80 с.
175. Хорошева Е. В. Сравнительное исследование семей, имеющих ребенка с нормативным и нарушенным развитием. *Психологическая наука и образование*. 2010. № 5. С. 52–59.

176. Хохліна О.П. Методологічні й теоретичні основи психології: навчальний посібник. К.: НАВС, 2014. 232 с.
177. Царькова О. В. Особливості допомоги батькам, які виховують дітей з особливими потребами. *Проблеми сучасної психології*: Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огнієнка, Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України/За ред. С. Д. Максименка, Л. А. Онуфрієвої. Вип 23. Кам'янець-Подільський: Аксіома, 2014. С. 687–698.
178. Царькова О. В. Почуття провини як глибинний психологічний компонент у батьків дітей із психофізіологічними вадами. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського. Психологічні науки*: збірник наукових праць / за наук. ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. Миколаїв: МНУ ім. В.О. Сухомлинського, 2014. Вип. 2.13 (109). С. 235–241.
179. Царькова О. В. Психологія переживання провини в батьків дітей із психофізичними вадами розвитку: монографія. Київ: Інтерсервіс, 2016. 256 с.
180. Царькова О. В. Феномен психологічного відторгнення допомоги в батьків, які виховують дітей з особливими потребами. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В.О. Сухомлинського. Психологічні науки*: збірник наукових праць / за наук. ред. С. Д. Максименка, Н. О. Євдокимової. Миколаїв: МНУ ім. В.О. Сухомлинського, 2014 р. вип. № 2.12 (103). С. 208–213.
181. Черников А. В. Интегративная модель системной семейной психотерапевтической диагностики. *Семейная психология и семейная терапия*. Москва, 2001, 208 с.
182. Шевцов А. Г. Методичні основи організації соціальної реабілітації дітей з вадами здоров'я: монографія. К.: НТІ «Інститут соціальної політики», 2004. 239 с.
183. Шведовская А. А. Автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата психол. наук. Психотерапия невротиков у детей и подростков. Ленинград: Медицина Ленингр. отд-ние, 1982. С. 181–182
184. Шевченко Н. Ю. Соціально-педагогічні засади формування усвідомленого ставлення батьків до прав дитини: автореф. дис.... канд. пед. наук. Луганськ, 2006. 13 с.

185. Шеремет М. К. Нейрофізіологічні особливості розвитку мовлення дітей раннього віку. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова, Серія 19. Корекційна педагогіка та психологія: Зб.наукових праць. Матеріали Міжнародної наукової конференції Тенденції розвитку корекційної освіти в Україні* Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2008. № 11. С. 8–13.
186. Шеремет М. К. Особливості формування вищої форми передачі інформації. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 19. Корекційна педагогіка та спеціальна психологія. Актуальні проблеми логопедії: зб. наук. праць.* Київ: НПУ імені М. П. Драгоманова, 2011. № 18. С. 291–293.
187. Шипицына Л. М., Сорокин В. М. Личностные особенности матерей, воспитывающих детей с нарушением интеллекта. *Вестн. С.-Петербур. Ун-та.* 2008. Вып.3. С. 178–195.
188. Шнейдер А. Б. Психология семейных отношений: Курс лекций. Москва: Апрель-Пресс, 2000. 512 с.
189. Шульженко Д. І. Корекційна робота психопедагога з батьками аутичних дітей: зб. наук. праць Кам'янець-Подільського національного університету імені Івана Огієнка / за ред. О. В. Гаврилова, В. І. Співака. Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В. С., 2008. Вип. 10. С. 335–345.
190. Эйдемиллер Э. Г., Юстицкис В. В. Психология и психотерапия семьи. Санкт-Петербург: Питер, 2008. 125 с.
191. Яблонська Т. М. Тенденції та проблеми виховання дітей у молодій сім'ї. *Вісник Міністерства України в справах сім'ї, молоді та спорту: Науково-практичний журнал.* Київ, 2010. № 1–2. С. 53–57.
192. Ainsworth M. , Bell S., Stayton, D. Infant-mother attachment and social development. *The introduction of the child into a social world.* London: Cambridge University Press, 1974. P. 99–135
193. Belsky J., Barends N. Personality and parenting. *Handbook of parenting. Children and parenting.* Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2002 P. 415–438.
194. Bowen M. *Family therapy in clinical practice.* New York: Aronson. 1978.

195. Bronfenbrenner U. Ecological models of human development. *Readings Dev. Child.* 1994. vol. 3, P. 37–43
196. Chao M. Family interaction relationship types and differences in parent-child interactions. *Social Behavior & Personality: an international journal.* 2011, Vol. 39 Issue 7, P. 897–914.
197. Del Rosario M., Gillespie Lynch K., Johnson S., Sigman M., Hutman T. Parentreported temperament trajectories among infant siblings of children with autism. *J Autism Dev Disord* Osborne LA, 2014. Vol. 44. P. 381–93.
198. Einav M.: Perceptions About Parents' Relationship and Parenting Quality, Attachment Styles, and Young Adults' Intimate Expectations: A Cluster Analytic Approach. *Journal of Psychology.* Jul2014, Vol. 148 Issue 4, P. 413–434.
199. Golombok S. *Parenting: What really counts?* London: Routledge, 2000.
200. Hakvoort, Esther M., Bos, Henny M. W., van Balen F., Hermanns Jo M. A. Family Relationships and the Psychosocial Adjustment of School. Aged Children in Intact Families. *Journal of Genetic Psychology.* 2010, Vol. 171. Issue 2. P. 182–201.
201. Hansen M., Harty M., Bornman J. Exploring sibling attitudes towards participation when the younger sibling has a severe speech and language disability. *South African Journal of Child Health.* 2016, Vol. 10 Issue 1. P. 47–51.
202. Homey K. *Our inner conflicts. A constructive theory of neurosis.* NY: Norton, 1966. 250 p.
203. Keen D. Parents, Families, and Partnerships: Issues and considerations. *International Journal of Disability, Development & Education.* 2007, Vol. 54. Issue 3. P. 339–349.
204. Keim S., Klärner A., Bernardi L.. Tie strength and family formation: Which personal relationships are influential. *Personal Relationships.* Sep2013, Vol. 20 Issue 3. P. 462–478.
205. P. a Cowan, C. P. Cowan, D. a Cohn, and J. L. Pearson. Parents' attachment histories and children's externalizing and internalizing behaviors: exploring family systems models of linkage. *J. Consult. Clin. Psychol.* 1996. vol. 64, № 1, P. 53–63.

206. Park T., Kim S., Lee J.. Family therapy for an Internet-addicted young adult with interpersonal problems. *Journal of Family Therapy*. Vol. 36 Issue 4. P. 394–419.
207. Pearson J., Cohn D., Cowan P., Cowan C. . Earned-and continuous-security in adult attachment: Relation to depressive symptomatology and parenting style. *Development and Psychopathology*,1994. Vol. 6. P. 359–373.
208. Reed P. Parents' perceptions of communication with professionals during the diagnosis of autism. *Autism*, 2008.
209. Smith L. A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action. Cambridge: MA: The MIT Press, 1994.
210. Stoneman Z. Supporting positive sibling relationships during childhood. *Mental Retardation & Developmental Disabilities Research Reviews*. 2001, Vol. 7 Issue 2. P. 134–142.
211. Trautmann-Villalba P., Gschwendt M., Schmidt M., Laucht M. Father-infant interaction patterns as precursor of children's later externalizing behavior problems. *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*. 2006. Vol. 256, P. 344–349.
212. Turnbull A. P. Families, professionals, and exceptionality: A special partnership. New Jersey: Prentice-Hall, 1997. P. 80–93.
213. Walsh F. Traumatic loss and major disasters: strengthening family and community resilience. *Fam. Process*, 2007. vol. 46, № 2, P. 27–207.
214. Williford A., Calkins S., Keane P. Predicting change in parenting stress across early childhood: Child and maternal factors. *Journal of Abnormal Child Psychology*. 2007. Vol. 35. P. 251–263.
215. Young R., Brewer N., Pattison C. Parental identification of early behavioural abnormalities in children with autistic disorder. *Autism*, 2003. Vol. 7. P. 125–143.



## ДОДАТКИ

## ДОДАТОК А

## Список праць, опублікованих за темою дисертаційної роботи

1. Тичина К.О. Особливості уявлень про міжособистісні сімейні стосунки у дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Особлива дитина: навчання і виховання*. К.: «Педагогічна преса». 2017. № 4 (84). С. 86–95.
2. Кібальна К. О. Особливості діагностики міжособистісних відносин у сім'ях, які виховують дітей старшого дошкільного віку із загальним недорозвитком мовлення. *Актуальні питання корекційної освіти (педагогічна наука): зб. наук. праць*. Кам'янець-Подільський: ПП «Медобори-2006». 2016. Вип. 7 т. 1. С. 185–196.
3. Тичина К. О. Сучасні погляди на проблему міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з ТПМ. *Теорія і практика сучасної психології: зб. наук. праць*. Запоріжжя: Класичний приватний університет. 2018. № 2. С. 199-202.
4. Тичина К. О. Особливості міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення. *Проблеми сучасної психології: зб. наук. праць*. Кам'янець-Подільський: Аксіома. 2018. № 41. С. 360–370.
5. Тичина К. О. Вивчення батьківського ставлення до дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Науково-методичний журнал «Логопедія»*. К.: ДІА. 2017. № 10. С. 74–83.
6. Тичина К. О. Напрями гармонізації міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з порушеннями. *Науково-методичний журнал «Логопедія»*. К.: ДІА. 2018. № 12. С. 105–111.
7. Тичина К. О. Тренінг гармонізації дитячо-батьківських стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку з тяжкими порушеннями мовлення. *Науково-практичний журнал «Корекційна педагогіка. Вісник Української асоціації корекційних педагогів»*. 2018. № 1. С. 16–23.
8. Кібальна К. Особливості особистісного розвитку дітей старшого дошкільного віку із заїканням. *Молодь, освіта, наука, культура й національна самосвідомість в*

умовах європейської інтеграції: зб. матеріалів XIV Всеукр. наук. практ. конф. (Київ, 12–13 травня 2011 р.). Київ. 2011. С. 93–95.

9. Кібальна К. О. До проблеми міжособистісних відносин у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку із ЗНМ. *Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегії розвитку у національному та світовому вимірі*: матеріали Міжнародного конгресу зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітації (Суми, 15–16 жовтня 2015 р.). Суми: Вид-Во СумДПУ імені А. С. Макаренка. 2015. С. 51–52.

10. Тичина К. О. Вивчення компонентів міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із важкими порушеннями мовлення. *Психологія та педагогіка: сучасні методика та інновації, досвід практичного застосування*: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (Львів, 27–28 жовтня 2017 р.). Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота». 2017. С. 64–66.

11. Тичина К. О. Підходи до вивчення міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей із ТПМ. *Аспекти гуманізуючого впливу освіти на особистість*: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції (Дніпро, 25–27 жовтня 2017 р.). Дніпро: Літограф. 2017. С. 203–205.

### **Апробація результатів дисертації**

1. Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітації «Корекційно-реабілітаційна діяльність: стратегія розвитку в національному та світовому вимірі», м. Суми, 15-16 жовтня 2015 р., доповідь+тези;
2. X Міжнародна науково-практична конференція «Корекційна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» м. Кам'янець-Подільський, 12-13 квітня 2016 р., доповідь+стаття;
3. VI щорічна Всеукраїнська науково-практична конференція «Дослідження молодих вчених у контексті розвитку сучасної науки» м. Київ, 21 квітня 2016 р., доповідь;
4. III Всеукраїнський психологічний конгрес спеціалістів, що працюють із дітьми м. Київ, 22-24 квітня 2016 р., доповідь;

5. Науково-практична конференція «Освіта осіб з особливими освітніми потребами в місті Києві: основні досягнення та виклики» м. Київ; 2 червня 2016 р., доповідь;
6. Семінар «Психічне здоров'я дітей та підлітків: роль психологів, вчителів, лікарів у лікуванні та профілактиці психічних захворювань» м. Київ, 19 вересня 2016 р., доповідь;
7. I Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми комплексної корекції аутистичних порушень» м. Київ; 25-26 жовтня 2016 р., доповідь;
8. Науково-практичний семінар «Сучасні підходи до реалізації корекційно-розвивального навчання дітей із порушеннями розумового розвитку» м. Київ, 6 квітня 2017 р., доповідь;
9. VI Всеукраїнська науково-практична конференція «Сучасні проблеми логопедії та реабілітації» м. Суми, 14 квітня 2017 р., доповідь+тези;
10. XI Міжнародна науково-практична конференція «Спеціальна освіта: історія, сучасність та перспективи розвитку» м. Кам'янець-Подільський, 25-26 квітня 2017 р., доповідь;
11. Всеукраїнська науково-практична конференція «Інноваційні підходи в спеціальній освіті» м. Київ; 22-23 червня 2017, доповідь;
12. III Міжнародний конгрес зі спеціальної педагогіки, психології та реабілітації «Інклюзія в новій українській школі: виклики сьогодення» м. Київ, 10 листопада 2017 р., доповідь;
13. Всеукраїнська науково-практична конференція «Соціальне становлення особистості в умовах суспільних трансформацій: наукові підходи та сучасні практики» м. Київ, 15 грудня 2017 р., доповідь;
14. Всеукраїнська конференція «Освіта дітей із ментальними порушеннями. Права та проблеми» м. Київ, 23 березня 2018 р., доповідь;
15. X Міжнародна науково-практична конференція «Актуальні проблеми психології особистості та міжособистісних взаємин», м. Кам'янець-Подільський, 23 квітня 2018 р., доповідь+стаття;

16.П Всеукраїнська науково-практична конференція «Інноваційні підходи в освіті дітей з особливими освітніми потребами» м. Львів, 17-18 травня 2018, доповідь + тези.

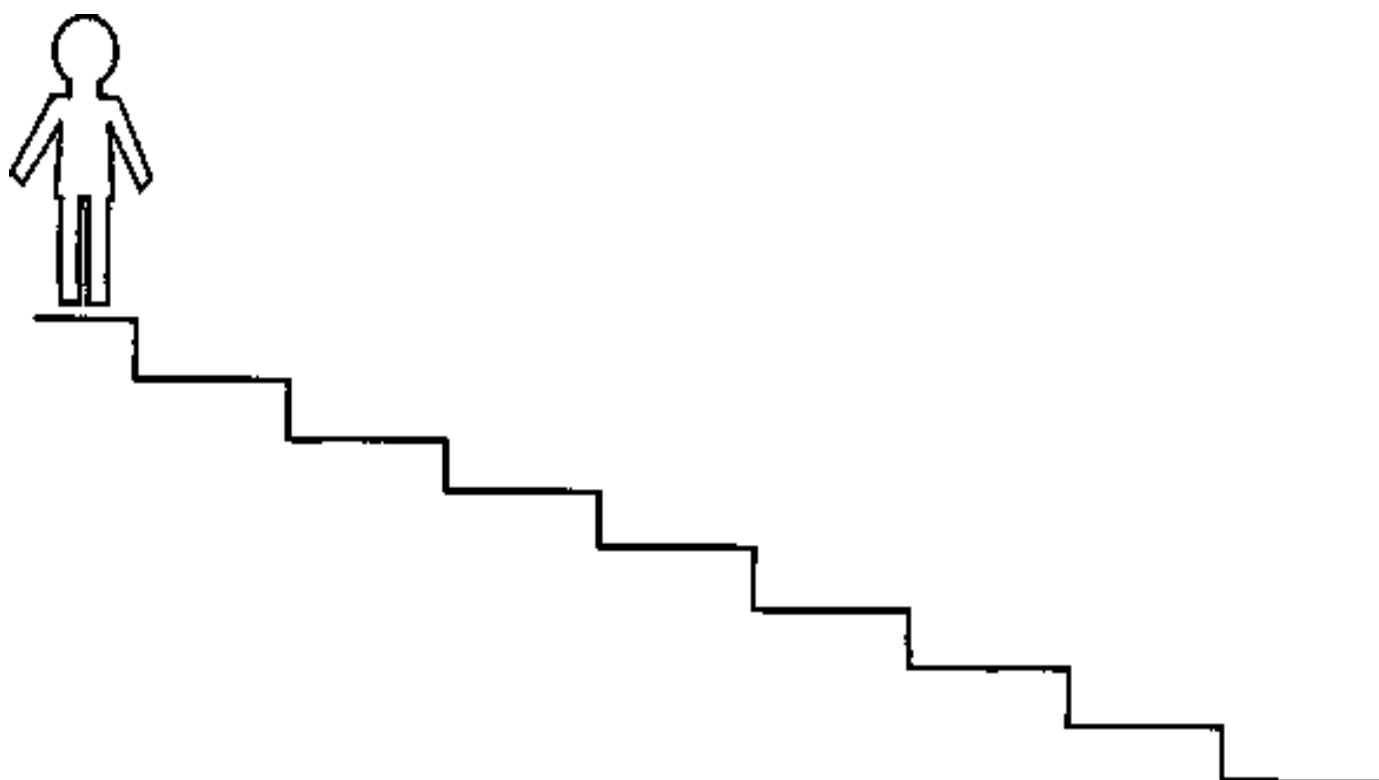
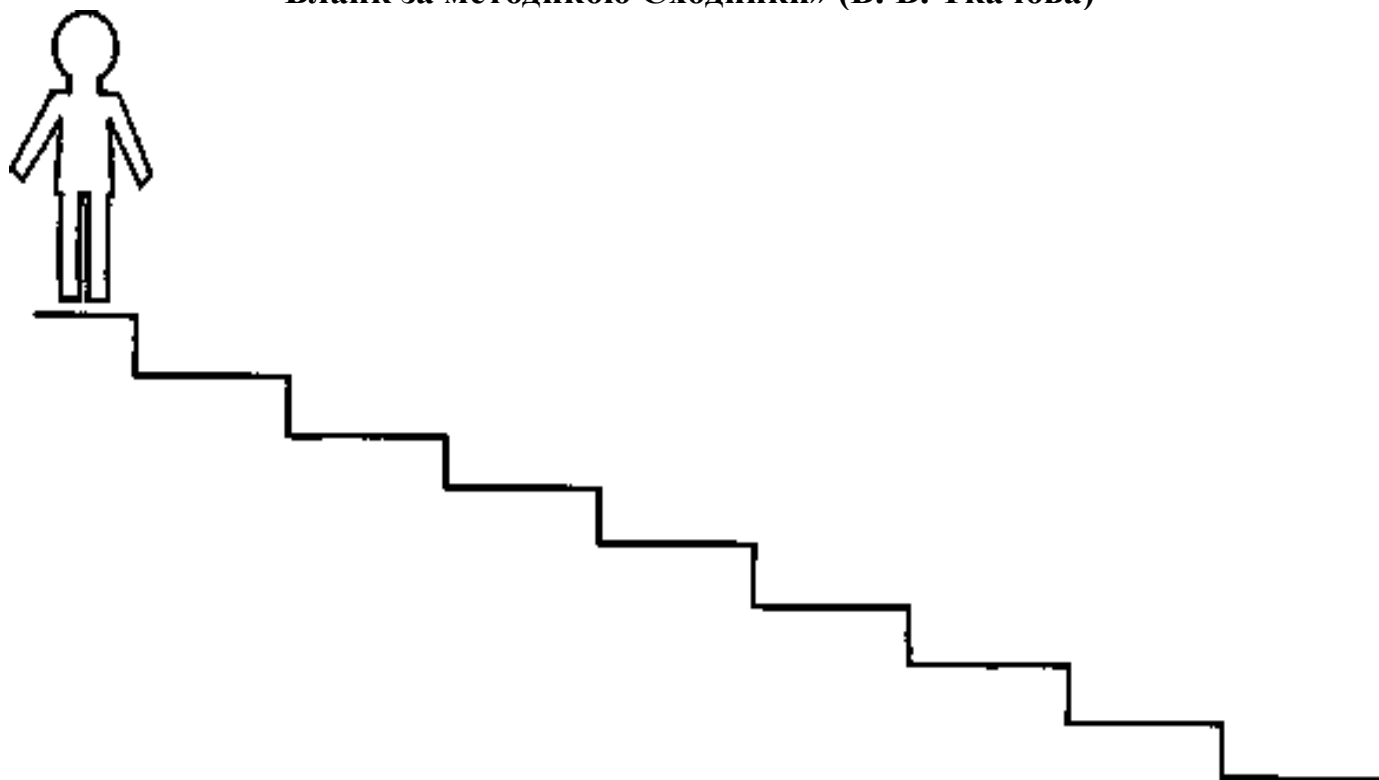
## ДОДАТОК Б

## Діагностична методика міжособистісних сімейних стосунків за параметрами

Компонент	Параметри дослідження	Методика
Когнітивний	ієрархія міжособистісних сімейних стосунків (ступінь значущості членів родини)	Сходинки (діти), Кінетичний малюнок сім'ї (діти)
	уявлення про сімейні ролі та ступінь реалізації рольової функції	Кінетичний малюнок сім'ї (діти) Соціограма «Моя сім'я» (батьки)
	динаміка міжособистісних стосунків	Соціограма «Моя сім'я» (батьки)
	обізнаність батьків в інтересах та потребах їхньої дитини	Авторська анкета батьківського ставлення до дитини (батьки)
	обізнаність дитини про сім'ю	Сходинки (діти), Кінетичний малюнок сім'ї (діти)
	Емоційний	сприймання ставлення членів сім'ї до себе
емоційний фон взаємодії		Пошта (діти)
емоційна складова близькості в родині		Кінетичний малюнок сім'ї (діти)
здатність батьків розпізнавати емоційний стан дитини		Анкета дослідження особливостей емоційної сторони дитячо-батьківських взаємостосунків (батьки)
здатність приймати свою дитину і співпереживати їй		Анкета дослідження особливостей емоційної сторони дитячо-батьківських взаємостосунків (батьки)
батьківське ставлення до дитини		Авторська анкета батьківського ставлення до дитини (батьки)
Поведінковий	характер взаємодії в сім'ї	Пошта (діти) Авторська анкета батьківського ставлення до дитини(батьки) Анкета дослідження особливостей емоційної сторони дитячо-батьківських взаємостосунків (батьки)
	характер спільної діяльності; патерни міжособистісного спілкування та взаємодії у сім'ях	Сходинки (діти) Кінетичний малюнок сім'ї (діти) Авторська анкета батьківського ставлення до дитини(батьки)
	типи міжособистісних сімейних стосунків	Соціограма «Моя сім'я» (батьки)



**Бланк за методикою Сходинки» (В. В. Ткачова)**



## Критерії оцінювання результатів за методикою «Сходінки»

Критерії	Шкала (бали)	Рівень	Характеристика
Вербальна складова	9-7	високий	Дитина розташовує члена сім'ї поруч із собою та зазначає з ким найбільше спілкується в родині.
	6-4	середній	Дитина розташовує члена сім'ї посередині сходів та називає його після більш значущих рідних.
	3-1	низький	Дитина розташовує члена сім'ї на значній відстані від себе та не надає пріоритет у спілкуванні з ним.
Емоційна складова	9-7	високий	Дитина розташовує члена сім'ї поруч із собою та зазначає, що ця людина найкраще ставиться до неї.
	6-4	середній	Дитина розташовує члена сім'ї посередині сходів та називає його після більш значущих рідних.
	3-1	низький	Дитина розташовує члена сім'ї на значній відстані від себе та зазначає його негативне ставлення до неї.





## ДОДАТОК Е

**Протокол та шкала оцінювання симптомокомплексів за методикою  
«Кінетичний малюнок сім'ї»**

Додаток Е.1

**Протокол методики «Динамічний малюнок сім'ї»**

III досліджуваного \_\_\_\_\_

	<b>так</b>	<b>ні</b>
1. Зображення реального складу сім'ї		
2. Наявність самої дитини на малюнку.		
3. Відстань між членами сім'ї		
4. Хто поруч	Матір, батько, сиблінг, інші	
5. Наявність перешкод		
6. Наявність сиблінга		
7. Наявність позитивної взаємодії	Матір, батько, сиблінг, інші	
8. Наявність негативної взаємодії	Матір, батько, сиблінг, інші	
9. Наявність додаткових членів чи предметів, вигаданих персонажів.		
10. Позитивний емоційний фон взаємодії з погляду дитини		
11. Негативний емоційний фон взаємодії з погляду дитини		
12. Кольори, що переважають на малюнку.	сірий- коричневий- чорний- блакитний- оранжевий- червоний- зелений- фіолетовий- жовтий- рожевий- синій-	безкольоровий малюнок

**Шкала оцінювання симптомокomплексів за методикою «Кінетичний малюнок сім'ї»**

Шкала оцінювання		
Визначення сприятливості та несприятливості сімейної ситуації	Визначення проявів 2–6 симптомокomплексів	
Бали		Рівень
15–11	3 та більше	високий
10–5	2	середній
4–0	1	низький

**Перелік питань, протокол та бланк анкети дослідження особливостей емоційної сторони дитячо-батьківських взаємовідносин**

*Додаток Ж.1*

**Перелік питань анкети дослідження особливостей емоційної сторони дитячо-батьківських взаємовідносин:**

1. Помічаю, коли моя дитина засмучена.
2. Коли моя дитина ображається, то неможливо зрозуміти з якої причини.
3. Моїй дитині боляче, мені здається, я теж відчуваю біль.
4. Мені часто буває соромно за мою дитину.
5. Щоби не зробила моя дитина, я буду любити її.
6. Виховання дитини – складна проблема для мене.
7. Я рідко підвищую голос.
8. Якщо часто обіймати й цілувати дитину, можна заласкати її та зіпсувати.
9. Я часто даю зрозуміти моїй дитині, що вірю в її сили.
10. Поганий настрій моєї дитини не може бути виправданням її непослуханню.
11. Я легко можу заспокоїти мою дитину.
12. Почуття моєї дитини для мене загадка.
13. Я розумію, що моя дитина може грубити, щоби приховати образу.
14. Часто я не можу розділити радість моєї дитини.
15. Коли я дивлюся на свою дитину, то відчуваю любов і ніжність, навіть якщо вона «погано поводиться».
16. Я багато хотів (ла) змінити у своїй дитині.
17. Мені подобається бути матір'ю (батьком).
18. Моя дитина рідко спокійно реагує на мої вимоги.
19. Я часто гладжу мою дитину по голові.
20. Якщо в дитини щось не виходить, вона мусить впоратися з цим самостійно.
21. Я чекаю, поки дитина заспокоїться, щоби пояснити їй, що вона не права.
22. Якщо моя дитина розбалувалася, я вже не можу її зупинити.
23. Я відчуваю ставлення моєї дитини до інших людей.
24. Часто я не можу зрозуміти, чому плаче моя дитина.
25. Мій настрій часто залежить від настрою моєї дитини.
26. Моя дитина часто робить речі, які сильно мені досаджають.
27. Ніщо не заважає мені любити свою дитину.
28. Я відчуваю, що завдання виховання занадто складне для мене.
29. Ми з моєю дитиною приємно проводимо час.
30. Я відчуваю роздратування, коли дитина буквально «липне» до мене.
31. Я часто кажу дитині, що високо ціную її старання й досягнення.
32. Навіть коли дитина втомилася, вона мусить довести розпочату справу до кінця.

33. У мене виходить налаштувати дитину на серйозні зайняття.
34. Часто моя дитина здається мені байдужою, і я не можу зрозуміти, що вона відчуває.
35. Я завжди розумію, чому моя дитина засмучена.
36. Коли в мене гарний настрій, капризи дитини не можуть зіпсувати його.
37. Я відчуваю, що моя дитина любить мене.
38. Мене пригнічує, що моя дитина росте зовсім не такою, якою мені хотілося б.
39. Я вірю, що можу впоратися з більшістю ситуацій та проблем у вихованні моєї дитини.
40. Часто в нас із дитиною виникає взаємне невдоволення.
41. Мені часто хочеться взяти дитину на руки.
42. Я не захочую незначні успіхи дитини, це може розбалувати її.
43. Марно вимагати щось від дитини, коли вона втомилася.
44. Я не в силах змінити поганий настрій дитини.
45. Мені досить лише подивитися на дитину, щоби відчути її настрій.
46. Часто радість дитини здається мені байдужою.
47. Я легко “заражаюся” веселощами моєї дитини.
48. Я дуже втомлююся від спілкування зі своєю дитиною.
49. Я багато прощаю своїй дитині через любов до неї.
50. Я знаходжу, що я набагато менше здатна добре піклуватися про свою дитину, ніж я очікувала.
51. У мене часто виникають спокійні, теплі стосунки з моєю дитиною.
52. Я рідко саджу дитину до себе на коліна.
53. Я часто хвалю свою дитину.
54. Я ніколи не порушую розпорядок дня дитини.
55. Коли моя дитина втомилася, я можу переключити її на більш спокійне заняття.
56. Мені важко зрозуміти бажання моєї дитини.
57. Я легко можу здогадатися, що турбує мою дитину.
58. Іноді я не розумію, як дитина може засмучуватися через такі дрібниці.
59. Я отримую задоволення від спілкування з дитиною.
60. Не завжди легко прийняти мою дитину такою, якою вона є.
61. Мені вдається навчити дитину, що і як робити.
62. Наші заняття з дитиною часто закінчуються сваркою.
63. Моя дитина любить до мене притискатися.
64. Я часто буваю суворою зі своєю дитиною.
65. Краще відмовитися від відвідування гостей, коли дитина «не в душі».
66. Коли дитина засмучена та їй важко заспокоїтися, мені буває важко допомогти їй.

## Протокол анкети дослідження особливостей емоційної сторони дитячо-батьківських взаємовідносин

ПІБ досліджуваного \_\_\_\_\_

ПІБ дитини \_\_\_\_\_

Вік		Стать дитини	Дитина в сім'ї за віком	Структура сім'ї (повна/неповна)
Батька(Матері)	Дитини			

**Шановні батьки! Зробіть оцінювання твердженням, поданим у анкеті, використовуючи наступну шкалу: Відповіді занесіть у бланки для відповідей**

### Шкала

5	абсолютно вірно
4	імовірноше, що так
3	в деяких випадках це вірно
2	не зовсім вірно
1	абсолютно не вірно

### Бланк для відповідей:

		12		23		34		45		56	
		13		24		35		46		57	
3.		14		25		36		47		58	
4.		15		26		37		48		59	
5.		16		27		38		49		60	
6.		17		28		39		50		61	
7.		18		29		40		51		62	
8.		19		30		41		52		63	
9.		20		31		42		53		64	
10		21		32		43		54		65	
11		22		33		44		55		66	

**БЛАНК АНКЕТИ ДОСЛІДЖЕННЯ ОСОБЛИВОСТЕЙ ЕМОЦІЙНОЇ СТОРОНИ ДИТЯЧО-  
БАТЬКІВСЬКИХ ВЗАЄМОСТОСУНКІВ**

Характеристики взаємодії	<i>a</i>	<i>b</i>	<i>c</i>	<i>d</i>	<i>e</i>	<i>f</i>	<i>Отримані</i>	<i>Середні</i>	<i>Критер</i>
<b>Блок чутливості</b>									
Здатність сприймати стан дитини	№ 1	№ 2 3	№ 4 5	№ 12	№ 34	№ 56		4,22	3,77
Розуміння причин стану	№ 1 3	№ 3 5	№ 5 7	№ 2	№ 24	№ 46		3,85	3,2
Здатність до співпереживання	№ 3	№ 25	№ 47	№ 14	№ 36	№ 58		3,39	2,8
<b>Блок емоційного прийняття</b>									
Відчуття, що виникають у матері/батька під час взаємодії з дитиною	№ 1 5	№ 37	№ 59	№ 4	№ 26	№ 48		3,9	3,3
Безумовне прийняття	№ 5	№ 27	№ 49	№ 16	№ 38	№ 60		3,84	3,2
Ставлення до себе як до матері/батька	№ 1 7	№ 39	№ 61	№ 6	№ 28	№ 50		3,78	3,1
Емоційний фон взаємодії, що переважає	№ 7	№ 29	№ 51	№ 18	№ 40	№ 62		3,66	3,0
<b>Блок поведінкових проявів емоційної взаємодії</b>									
Прагнення тілесного контакту	№ 1 9	№ 41	№ 63	№ 8	№ 30	№ 52		4,03	3,3
Надання емоційної підтримки	№ 9	№ 31	№ 53	№ 20	№ 42	№ 64		3,47	2,8
Орієнтація на стан дитини під час побудови взаємодії	№ 2 1	№ 43	№ 65	№ 10	№ 32	№ 54		2,95	2,3
Вміння впливати на стан дитини	№ 1 1	№ 33	№ 55	№ 22	№ 44	№ 66		3,8	3,2

Для отримання стандартних балів, якими зручно оцінювати виділені характеристики, пропонується об'єднати показники, які відповідають кожній із них, і перетворити за формулою:

$$\frac{a+b+c-d-e-f+13}{5},$$

де a, b, c – оцінки позитивних тверджень; d, e, f – оцінки негативних тверджень. Таким чином, складаються оцінки позитивних тверджень і віднімаються оцінки негативних. У результаті зазначених обчислень можна вимірювати ступінь виразності кожної характеристики в інтервалі від 0,5 до 5 балів.

*Додаток Ж.4*

**Середні та критичні значення показників  
емоційної сторони дитячо-батьківської взаємодії**

<b>Характеристика взаємодії</b>	<b>Середнє значення (М)</b>	<b>Критичне значення (N)</b>
Здатність сприймати стан дитини	4,22	3,7
Розуміння причин стану	3,85	3,2
Емпатія	3,39	2,8
Почуття, що виникають у матері під час взаємодії з дитиною	3,9	3,3
Безумовне прийняття	3,84	3,2
Ставлення до себе як до матері	3,78	3,1
Емоційний фон взаємодії, що переважає	3,66	3,0
Прагнення тілесного контакту	4,03	3,3
Надання емоційної підтримки	3,47	2,8
Орієнтація на стан дитини під час побудови взаємодії	2,95	2,3
Вміння впливати на стан дитини	3,8	3,2



## Бланк та протокол соціограми «Моя сім'я» (В. В. Ткачова)

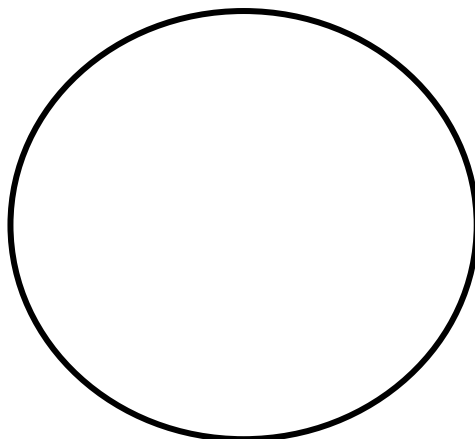
Додаток 3.1

## Бланк соціограми «Моя сім'я» (В. В. Ткачова)

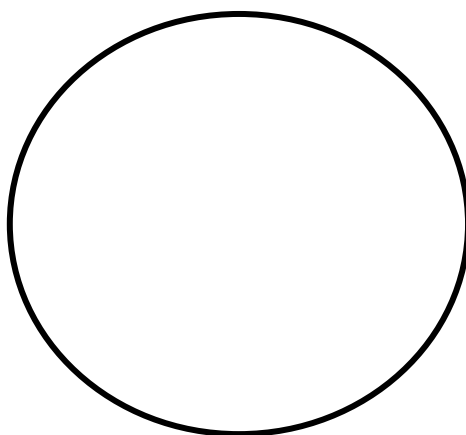
Прізвище, ім'я \_\_\_\_\_

*Перед Вами три кола. Кожне з них зображує Вашу родину на певному етапі її життя. Намалюйте в кожному з кіл себе самого і членів своєї сім'ї у формі кіл та надпишіть їх.*

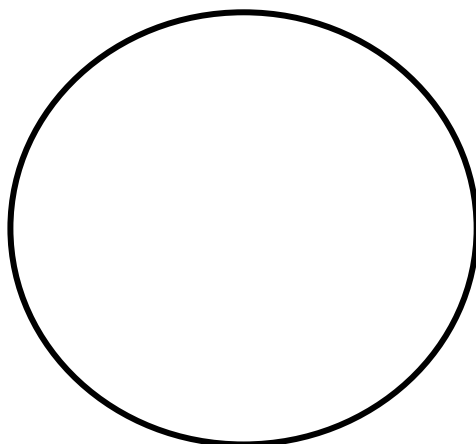
**Перше коло: Моя сім'я до народження дитини.**



**Друге коло: Моя сім'я після народження дитини.**



**Третє коло: Моя сім'я зараз.**



### Протокол методики «Соціограма»

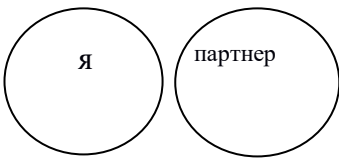
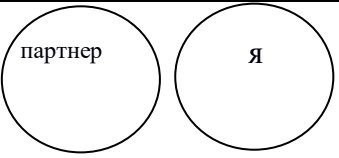

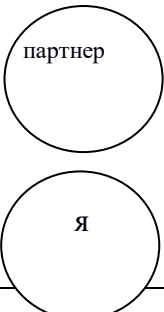
III дитини \_\_\_\_\_

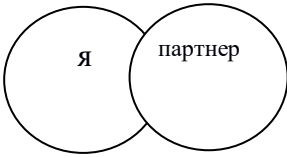

Член родини	Дитин оцентриська модель	Прив'язаність до чоловіка (дружини)	Прив'язаність до дитини з ТПМ	Прив'язаність до сиблінга	Прив'язаність до інших членів сім'ї	Позитивна динаміка	Негативна динаміка
матір							
батько							

## Таблиці для оцінювання результатів за методикою «Соціограма»

Додаток К.1

Типи міжособистісних подружніх стосунків  
(перше коло)

Типи/Підтипи	Схема	Характеристики	Шкала	Рівні
1. Партнерський				
1.1. Лідерсько-партнерський		Партнери мають рівні права та обов'язки один перед одним та близькими людьми, усі проблеми вирішуються разом пошуком компромісу. Але опитуваний претендує на провідну позицію, що не зменшує значущість іншого.	6	високий
1.2. Підпорядко-партнерський		Партнери мають рівні права та обов'язки один перед одним та близькими людьми, усі проблеми вирішуються разом пошуком компромісу. Але опитуваний надає першість партнеру.	5	високий
2. Субординаційний				
2.1. Домінуючий		Дуже чітко виділяється авторитет у сім'ї. У такому союзі опитуваний бере на себе відповідальність за розв'язання проблем. А інший партнер підпорядковується йому.	3	середній
2.2. Залежний		Опитуваний дуже чітко підкреслює авторитет партнера і свою залежність від нього. <i>Примітка: Також може бути виражена залежність від своїх батьків або батьків</i>	2	низький

		<i>партнера, які розташовані над подружжям. Або залежність від дитини, підкорення дитиною батьків.</i>		
<b>3. Симбіотичний</b>				
3.1. Споріднено-симбіотичний		Характеризується дисгармонійною взаємодією з партнером. Кордони особистості об'єднаних дорослих розмиті.	4	середній
3.2. Поглинаючо-симбіотичний		Повне розчинення, поглинання, за браком особистості та сімейних ролей. Недиференційованість «Я» в членів сім'ї, наявність симбіотичних зв'язків між усіма члена сім'ї.	1	низький

**Динаміка міжособистісних подружніх стосунків  
(перехід із першого кола в друге та третє)**

<b>Динаміка</b>	<b>Формула динаміки</b>	<b>Характеристика</b>	<b>Шкала</b>
Стабільна	$V \rightarrow V$	Зберігається високий рівень МПС, що свідчить про відсутність динаміки або її стабільність	7
	$C \rightarrow C$	Зберігається середній рівень МПС, що свідчить про відсутність динаміки або її стабільність	5
	$H \rightarrow H$	Зберігається низький рівень МПС, що свідчить про відсутність динаміки або її стабільність	3
Динамічно-прогресивна	$C \rightarrow V$	Середній рівень МПС зростає до високого, що свідчить про зростання особистостей партнерів та позитивну динаміку	8
	$H \rightarrow C$	Низький рівень МПС зростає до середнього, що свідчить про зростання особистостей партнерів, нормалізацію стосунків та позитивну динаміку	6
	$H \rightarrow V$	Низький рівень МПС зростає до високого, що свідчить про зростання особистостей партнерів, значну роботу над стосунками та високу позитивну динаміку	9
Динамічно-регресивна	$V \rightarrow C$	Високий рівень МПС знижується до середнього, що свідчить про труднощі в стосунках та негативну динаміку	4
	$V \rightarrow H$	Високий рівень МПС знижується до низького, що свідчить про труднощі в стосунках та значну негативну динаміку	1
	$C \rightarrow H$	Середній рівень МПС знижується до низького, що свідчить про труднощі в стосунках та негативну динаміку	2

### Типи міжособистісних дитячо-батьківських стосунків (друге коло)

Типи/Підтипи	Схема	Характеристики	Шкала	Рівні
1. Гармонійний				
1.1. Гармонійний		<p>Батьки головні, займають провідну роль у сімейній системі, керують сімейним процесом, а діти підпорядковуються їм. Батьки встановлюють розумні межі, але водночас існує взаємоповага і взаєморозуміння. Розподіл сімейних ролей адекватний. Дорослий орієнтований на надання допомоги дитині у важких ситуаціях.</p> <p>Примітка, буває що значущість дитини зростає з маленького кола на велике</p>	7	високий
2. Дисгармонійний (сімейна взаємодія)				
2.1. Дистанційний		<p>Тримає батьків дистанційно, роз'єднує їхню взаємодію. Розподіл сімейних ролей порушується, взаємодія між батьками відбувається тільки через дитину або навколо неї.</p>	6	середній
2.2. Дистанційно-наближений		<p>Дитина ближче до одного з партнерів (матері чи батька), а інший партнер спілкується з дитиною опосередковано через партнера.</p> <p>Примітка: якщо територіально дитина ближче до одного з партнерів, то можна говорити про коаліцію з</p>	5	середній

		одним партнером і відсторонення або ненаближення до іншого.		
2.3. Симбіотично-дистанційний		<p>Характеризується переключенням із партнера на дитину, намаганням розчинитись у взаємодії з дитиною. Відбувається поглинання дорослим дитини. Один із батьків залишається поза симбіотичним зв'язком</p>	3	низький
2.4. Симбіотичний		<p>Повне розчинення, відсутність особистості та сімейних ролей. Недиференційованість «Я» в членів сім'ї, наявність симбіотичних зв'язків між усіма членами сім'ї</p>	1	низький
<b>3. Дисгармоній (сімейна ієрархія)</b>				
3.1. Домінуючий		<p>Дитина відіграє провідну роль у сім'ї та здатна маніпулювати членами родини. Батьки транслюють надцінність дитини, їхнє життя будується навколо потреб та інтересів дитини.</p>	2	низький
3.2. Заміщуючий		<p>Один із партнерів поступається своєю дорослою позицією, роль батька або матері делегується дитині у зв'язку з чим дитина вимушена замішувати одного з батьків.</p>	4	середній

**Динаміка міжособистісних дитячо-батьківських стосунків  
(перехід із другого кола в третє)**

<b>Динаміка</b>	<b>Формула динаміки</b>	<b>Характеристика</b>	<b>Шкала</b>
Стабільна	$V \rightarrow V$	Зберігається високий рівень МДБС, що свідчить про відсутність динаміки або її стабільність	7
	$C \rightarrow C$	Зберігається середній рівень МДБС, що свідчить про відсутність динаміки або її стабільність	5
	$H \rightarrow H$	Зберігається низький рівень МДБС, що свідчить про відсутність динаміки або її стабільність	3
Динамічно-прогресивна	$C \rightarrow V$	Середній рівень МДБС зростає до високого, що свідчить про зростання особистостей партнерів та позитивну динаміку	8
	$H \rightarrow C$	Низький рівень МДБС зростає до середнього, що свідчить про зростання особистостей партнерів, нормалізацію стосунків та позитивну динаміку	6
	$H \rightarrow V$	Низький рівень МДБС зростає до високого, що свідчить про зростання особистостей партнерів, значну роботу над стосунками та високу позитивну динаміку	9
Динамічно-регресивна	$V \rightarrow C$	Високий рівень МДБС знижується до середнього, що свідчить про труднощі в стосунках та негативну динаміку	4
	$V \rightarrow H$	Високий рівень МДБС знижується до низького, що свідчить про труднощі в стосунках та значну негативну динаміку	1
	$C \rightarrow H$	Середній рівень МДБС знижується до низького, що свідчить про труднощі в стосунках та негативну динаміку	2



**Перелік питань, протокол та оцінювання результатів за авторською  
анкетою батьківського ставлення до дитини**

*Додаток Л.1*

**Перелік питань Авторської анкети батьківського ставлення**

- Ім'я дитини \_\_\_\_\_
- Хто заповнює матір (батько) \_\_\_\_\_
1. Чи існує взаєморозуміння між Вами і Вашою дитиною? \_\_\_\_\_
  2. Наведіть приклад гри, у яку Ви найчастіше граєте з дитиною. \_\_\_\_\_
  3. Назвіть останню книжку, яку Ви читали дитині/ з дитиною. \_\_\_\_\_
  4. Чи ділиться дитина з Вами своїми секретами? Якщо так, то як часто? \_\_\_\_\_
  5. Чи допомагає Вам дитина вдома? Як саме? \_\_\_\_\_
  6. Чи звертається до Вас дитина по допомогу? Наведіть приклад останнього звернення? \_\_\_\_\_
  7. Чи є проблеми у взаємовідносинах з іншими у вашої дитини? Якщо так, то які? \_\_\_\_\_
  8. Які сильні сторони характеру вашої дитини, на вашу думку? \_\_\_\_\_
  9. Якщо б у Вас була можливість змінити деякі характеристики Вашої дитини, щоби саме Ви змінили? \_\_\_\_\_
  10. Як Ваша сім'я проводить вільний час/вихідні? Де й коли востаннє були разом сім'єю? \_\_\_\_\_
  11. Чи існують у Вашій сім'ї заборони? Що саме Ви забороняєте? \_\_\_\_\_
  12. Кого з друзів вашої дитини ви знаєте особисто? \_\_\_\_\_

**Протокол авторської анкети дослідження батьківського ставлення****III досліджуваного**

	Ступінь обізнаності батьків в інтересах та потребах (2,3,4, 12)	Позитивна взаємодія (5,6,10)	Негативна взаємодія (5,6,10, 11)	Позитивне ставлення (1,7,8)	Негативне ставлення (1,7,9)
матір					
батько					

**Оцінювання результатів за авторською анкетною  
батьківського ставлення до дитини**

<b>Критерії</b>	<b>Шкала (бали)</b>	<b>Рівень</b>	<b>Характеристика</b>
Міра обізнаності батьків в інтересах та потребах дитини	12–9	високий	Батьки обізнані в інтересах та потребах дитини, можуть навести приклад гри, у яку найчастіше грають із дитиною, останньої книжки, яку читали їй. Дитина ділиться своїми секретами з батьками. Дорослі знають імена всіх друзів дитини та знайомі з ними особисто.
	8–5	середній	Батьки досить обізнані в інтересах та потребах дитини, але в наведенні прикладів ігор та книжок утруднюються, або відповідають формально. Дитина дуже рідко ділиться з ними своїми секретами. Батьки знають друзів дитини особисто, але їхні імена не зазначають.
	4–0	низький	Батьки не обізнані в інтересах та потребах дитини. Відповіді на питання формальні, відсутні або відхиляються від норми, тобто є негативними.
Взаємодія батьків із дитиною	12–9	високий	Батьки констатують допомогу дитини вдома та наводять приклади. А також вказують звернення по допомогу до батьків, наводять приклад. Сім'я разом проводить вільний час/вихідні (відповідь деталізована). У родині існують заборони адекватні віку та можливостям дитини.
	8–5	середній	Дитина допомагає батькам вдома та звертається по допомогу, ступінь взаємодії не уточнюється, відповідь неповна. Сім'я разом проводить вільний час/вихідні, але батьки не зазначають деталі. У родині існують заборони, але їм не надають важливого значення.
	4–0	низький	Батьки не створюють умов для взаємодії з дитиною. Відповіді на питання формальні, відсутні або відхиляються від норми, тобто є негативними.
Батьківське ставлення до дитини	12–9	високий	Батьки цікавляться в дитини про взаємостосунки з іншими людьми, зазначають позитивні сторони характеру дитини, приймають її такою, якою вона є.
	8–5	середній	Батьки недостатньо обізнані в проблемах дитини і вважають, що в неї немає проблем у взаємостосунках з іншими. Називають сильні сторони характеру дитини, але водночас в них виникає бажання змінити деякі її характеристики.
	4–0	низький	Батьки характеризують дитину з негативного або засуджувачого погляду. Відповіді на питання формальні, відсутні або відхиляються від норми, тобто є негативними.

## ДОДАТОК М

**Кількісний аналіз результатів емпіричного дослідження особливостей міжособистісних стосунків у сім'ях, що виховують дітей старшого дошкільного віку із тяжкими порушеннями мовлення**

*Додаток М.1*

**Показники рівнів сформованості вербальної складової міжособистісних сімейних стосунків за результатами методики «Сходинки» (В. Ткачової)**

<b>Члени родини</b>	<b>Категорія дітей</b>	<b>Показники у</b>	<b>Високий</b>	<b>Середній</b>	<b>Низький</b>	<b>Кількість виборів</b>
Матір	ТПМ	абс	45	17	7	69
		%	65,2	24,6	10,2	98,6
	НМР	абс	42	19	3	64
		%	65,6	29,7	4,7	95,5
Батько	ТПМ	абс	44	18	0	62
		%	70,9	29,1	0	88,6
	НМР	абс	42	16	2	60
		%	70	26,7	3,3	89,6
Бабуся	ТПМ	абс	6	26	6	38
		%	15,8	68,4	15,8	54,3
	НМР	абс	5	15	3	23
		%	21,7	65,2	13,1	34,3
Дідусь	ТПМ	абс	5	19	2	26
		%	19,2	73,1	7,7	37,1
	НМР	абс	7	12	2	21
		%	33,4	57,1	9,5	31,3
Сиблінг	ТПМ	абс	23	19	2	44
		%	52,3	43,2	4,5	100
	НМР	абс	19	17	0	36
		%	52,8	47,2	0	100
Інші	ТПМ	абс	3	3	1	7
		%	42,9	42,9	14,2	10
	НМР	абс	0	3	0	3
		%	0	100	0	4,5

**Достовірність відмінностей середніх арифметичних показників за вербальною складовою міжособистісних сімейних стосунків за результатами методики «Сходинки» (В. Ткачової)**

Гармонійність стосунків з членами родини	Середнє арифметичне		t-критерій Стьюдента	
	ТПМ	НМР		
Матір	3,4	3,2	1,2235	-----
Батько	3,5	3,4	0,3453	-----
Бабуся	4,9	4,5	2,5986	p>0,01
Дідусь	4,7	4,4	0,8946	-----
Брат	3,3	3	1,1409	-----
Сестра	3,9	4,1	0,0201	-----
Інші	4,6	5	1,034	-----

**Показники рівнів сформованості емоційної складової міжособистісних сімейних стосунків за результатами методики «Сходинки» (В. Ткачової)**

Члени родини	Категорія дітей	Показники у	Високий	Середній	Низький	Кількість виборів
Матір	ТПМ	абс	46	14	8	68
		%	67,7	20,6	11,7	97,1
	НМР	абс	52	10	5	67
		%	77,6	14,9	7,5	100
Батько	ТПМ	абс	40	17	4	61
		%	65,5	27,9	6,6	87,1
	НМР	абс	30	24	6	60
		%	50	40	10	89,6
Бабуся	ТПМ	абс	11	22	4	37
		%	29,7	59,5	10,8	52,9
	НМР	абс	9	14	2	25
		%	36	56	8	37,3
Дідусь	ТПМ	абс	6	12	4	22
		%	27,3	54,5	18,2	31,4
	НМР	абс	7	14	0	21
		%	33,3	66,7	0	31,3
Сиблінг	ТПМ	абс	10	29	2	41
		%	24,4	70,7	4,9	100
	НМР	абс	14	20	2	36
		%	38,8	55,6	5,6	100
Інші	ТПМ	абс	3	3	1	7
		%	42,9	42,9	14,2	10
	НМР	абс	0	2	1	3
		%	0	66,6	33,4	4,5

**Достовірність відмінностей середніх арифметичних показників за емоційною складовою міжособистісних сімейних стосунків за результатами методики «Сходинки» (В. Ткачові)**

Гармонійність стосунків з членами родини	Середнє арифметичне		t-критерій Стьюдента	
	ТПМ	НМР		ТПМ
Матір	3,5	3	1,1467	-----
Батько	3,5	4	1,5255	p>0,1
Бабуся	4,4	4,1	2,0629	p>0,025
Дідусь	4,6	4	0,5361	-----
Брат	4,3	3,8	1,2115	-----
Сестра	4,4	4,4	0,111	-----
Інші	4,4	5,7	0,8079	-----

**Достовірність відмінностей середніх арифметичних показників (за методикою «Пошта»)**

Критерії	Середнє арифметичне		t-критерій Стьюдента	
	ТПМ	НМР		
Позитивне емоційне ставлення	92,9	97,5	1,8015	p>0,05
Негативне емоційне ставлення	42,6	3,1	0,6233	-----
Сприймання позитивного ставлення	95,2	97,0	0,7426	-----
Сприймання позитивного ставлення	50,5	41,1	1,4372	p>0,1
Позитивна взаємодія	91,8	98,1	2,9889	p>0,0025
Негативна взаємодія	52,1	50,7	0,2074	-----

**Достовірність відмінностей середніх арифметичних показників (за методикою «Кінетичний малюнок сім'ї»)**

Критерії	Середнє арифметичне		t-критерій Стьюдента	
	ТПМ	НМР		
Сприятлива сімейна ситуація	8,49	10,84	5,0938	p>0,0005
Тривожність	4,96	3,58	3,4505	p>0,0005
Конфліктність у сімейних ситуаціях	3,54	1,49	8,9096	p>0,0005
Почуття неповноцінності в сімейних стосунках	2,44	1,48	4,5512	p>0,0005
Ворожість у сімейних стосунках	2,7	1,85	3,7667	p>0,0005
Труднощі спілкування	9,2	1,6	15,4677	p>0,0005

**Результати досліджень матерів дітей із ТПМ та НМР  
(за блоком чутливості)**

Рівні	Параметри											
	Здатність сприймати стан дитини				Розуміння причин стану				Здатність до співпереживання			
	ТПМ		НМР		ТПМ		НМР		ТПМ		НМР	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Високий	30	42,9	40	59,7	18	25,7	35	52,2	34	48,6	39	58,2
Середній	23	32,9	11	16,4	37	52,9	19	28,3	17	24,3	12	17,9
Низький	17	24,2	16	23,9	15	21,4	13	19,5	19	27,1	16	23,9

Додаток М.8

**Результати досліджень батьків дітей із ТПМ та НМР  
(за блоком чутливості)**

Рівні	Параметри											
	Здатність сприймати стан дитини				Розуміння причин стану				Здатність до співпереживання			
	ТПМ		НМР		ТПМ		НМР		ТПМ		НМР	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
Високий	24	34,3	26	38,8	16	22,9	29	43,3	24	34,3	34	50,7
Середній	21	30	15	22,4	40	57,1	19	28,4	16	22,9	15	22,4
Низький	25	35,7	26	38,8	14	20	19	28,4	30	42,8	18	26,9

Додаток М.9

**Результати досліджень матерів дітей із ТПМ та НМР  
(за блоком емоційного прийняття)**

Рівні	Параметри															
	Відчуття, що виникають у матері/батька при взаємодії з дитиною				Безумовне прийняття				Ставлення до себе як до матері/батька				Емоційний фон взаємодії, що переважає			
	ТПМ		НМР		ТПМ		НМР		ТПМ		НМР		ТПМ		НМР	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
В	49	70	49	73,2	48	68,6	38	56,7	49	70	48	71,6	36	51,4	43	64,2
С	13	18,6	9	13,4	16	22,9	23	34,3	15	21,5	14	20,9	23	32,9	14	20,9
Н	8	11,4	9	13,4	6	8,5	6	9	6	8,5	5	7,5	11	15,7	10	14,9

**Результати досліджень батьків дітей із ТПМ та НМР  
(за блоком емоційного прийняття)**

Рівні	Параметри															
	Відчуття, що виникають при взаємодії з дитиною				Безумовне прийняття				Ставлення до себе як до матері\батька				Емоційний фон взаємодії, що переважає			
	ТПМ		НМР		ТПМ		НМР		ТПМ		НМР		ТПМ		НМР	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
В	53	75,7	47	70,1	49	70	41	61,1	55	78,6	44	65,7	39	55,7	38	56,7
С	13	18,6	8	11,9	15	21,5	18	26,9	11	15,7	12	17,9	20	28,6	12	17,9
Н	4	5,7	12	17,9	6	8,5	8	12	4	5,7	11	16,4	11	15,7	17	25,4

**Результати досліджень матерів дітей із ТПМ та НМР  
(за блоком емоційної взаємодії)**

Рівні	Параметри															
	Прагнення тілесного контакту				Надання емоційної підтримки				Орієнтація на стан дитини				Вміння впливати на стан дитини			
	ТПМ		НМР		ТПМ		НМР		ТПМ		НМР		ТПМ		НМР	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
В	38	54,3	43	64,2	59	84,2	55	82	41	58,6	39	58,2	25	35,7	29	43,3
С	19	27,1	17	25,4	9	12,9	8	12	24	34,3	16	23,9	31	44,3	26	38,8
Н	13	18,6	7	10,4	2	2,9	4	6	5	7,1	12	17,9	14	20	12	17,9



**Показники особливостей емоційної сторони МДБС  
(результати опитування матерів дітей із ТПМ та НМР)**

Е критерії	Матері		t-критерій Стьюдента	
	ТПМ	НМР		
<b>Блок чутливості</b>				
Здатність сприймати стан дитини	4,14	4,21	1,2916	p>0,1
Розуміння причин стану	3,66	3,80	2,103	p>0,025
Здатність до співпереживання	3,33	3,33	0,7176	p< 0,1
<b>Блок емоційного прийняття</b>				
Почуття, що виникають у матері при взаємодії з дитиною	4,10	5,13	1,4348	p>0,1
Безумовне прийняття	4,11	3,91	1,5968	p>0,1
Ставлення до себе як до матері	4,04	4,04	0,6759	p<0,1
Емоційний фон взаємодії, що переважає	3,76	3,77	1,4052	p>0,1
<b>Блок поведінкових проявів емоційної взаємодії</b>				
Прагнення тілесного контакту	4	4,15	1,7336	p>0,05
Надання емоційної підтримки	4,04	3,87	1,6683	p>0,1
Орієнтація на стан дитини при побудові взаємодії	3,04	2,90	1,916	p> 0,05
Вміння впливати на стан дитини	3,81	3,80	1,5827	p>0,1

**Результати досліджень батьків дітей із ТПМ та НМР  
(за блоком емоційної взаємодії)**

Рівні	Параметри															
	Прагнення тілесного контакту				Надання емоційної підтримки				Орієнтація на стан дитини				Вміння впливати на стан дитини			
	ТПМ		НМР		ТПМ		НМР		ТПМ		НМР		ТПМ		НМР	
	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%	абс	%
В	31	44,3	26	38,8	56	80	34	50,7	39	55,7	27	40,3	28	40	23	34,3
С	24	34,3	21	31,3	10	14,3	17	25,4	26	37,2	24	35,8	27	38,6	17	25,4
Н	15	21,4	20	29,9	4	5,7	16	23,9	5	7,1	16	23,9	15	21,4	27	40,3

**Показники особливостей емоційної сторони МДБС  
(результати опитування батьків дітей із ТПМ та НМР)**

Е Критерії	Батьки		t-критерій Стьюдента	
	ТПМ	НМР		
<b>Блок чутливості</b>				
Здатність сприймати стан дитини	3,95	3,82	1,5766	p>0,1
Розуміння причин стану	3,58	3,64	1,9109	p>0,05
Здатність до співпереживання	3,16	3,21	1,8543	p>0,05
<b>Блок емоційного прийняття</b>				
Почуття, що виникають у батька при взаємодії з дитиною	4,18	4,02	1,5813	p>0,1
Безумовне прийняття	4,07	4,06	0,7716	p< 0,1
Ставлення до себе як до батька	4,17	3,86	2,601	p>0,01
Емоційний фон взаємодії, що переважає	3,75	3,77	0,8375	p< 0,1
<b>Блок поведінкових проявів емоційної взаємодії</b>				
Прагнення тілесного контакту	3,76	3,67	1,257	p< 0,1
Надання емоційної підтримки	3,87	3,47	3,4439	p>0,0005
Орієнтація на стан дитини при побудові взаємодії	3,03	2,77	2,8852	p>0,0025
Вміння впливати на стан дитини	3,83	3,46	2,9613	p>0,0025

### Аналіз результатів опитування матерів дітей із ТПМ та НМР щодо підтипів міжособистісних подружніх стосунків

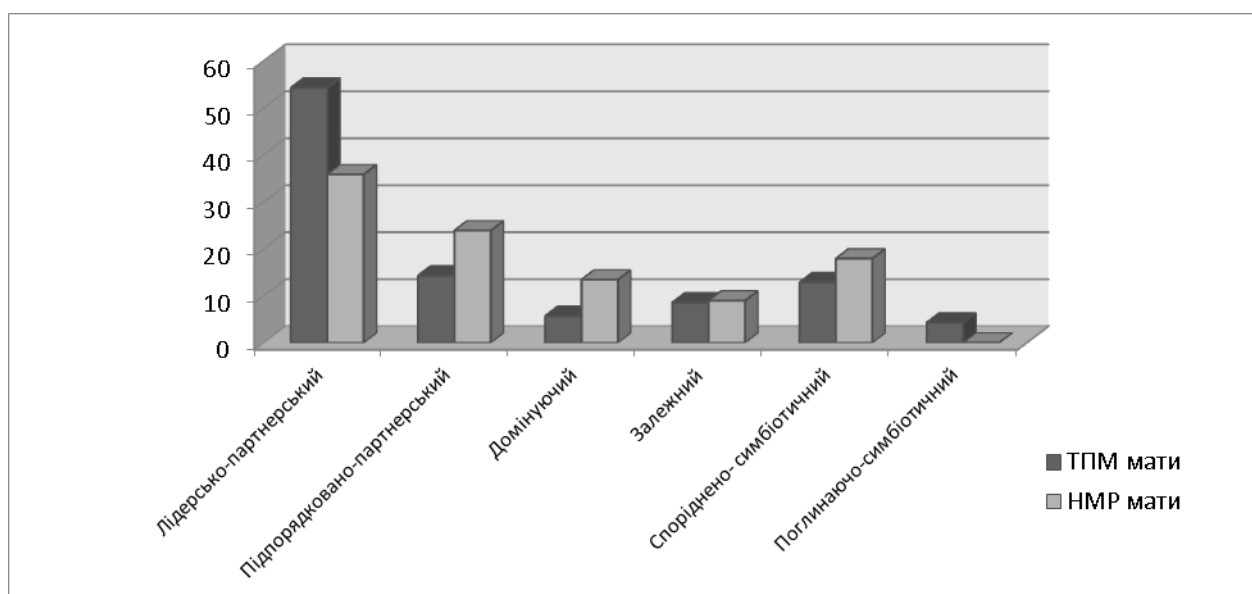


Рис. 1 Підтипи міжособистісних подружніх стосунків (за результатами опитування матерів дітей із ТПМ та НМР)

### Аналіз результатів опитування батьків дітей із ТПМ та НМР щодо підтипів міжособистісних подружніх стосунків

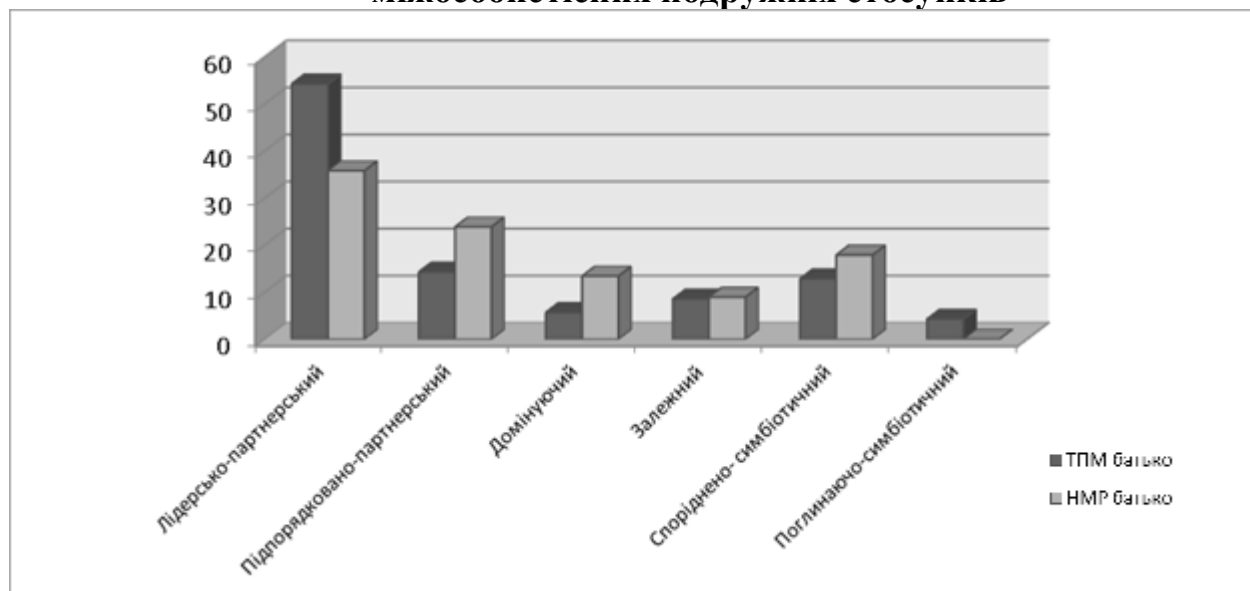


Рис. 2 Підтипи міжособистісних подружніх стосунків (за результатами опитування батьків дітей із ТПМ та НМР)

### Аналіз результатів опитування матерів дітей із ТПМ та НМР щодо підтипів міжособистісних подружніх стосунків

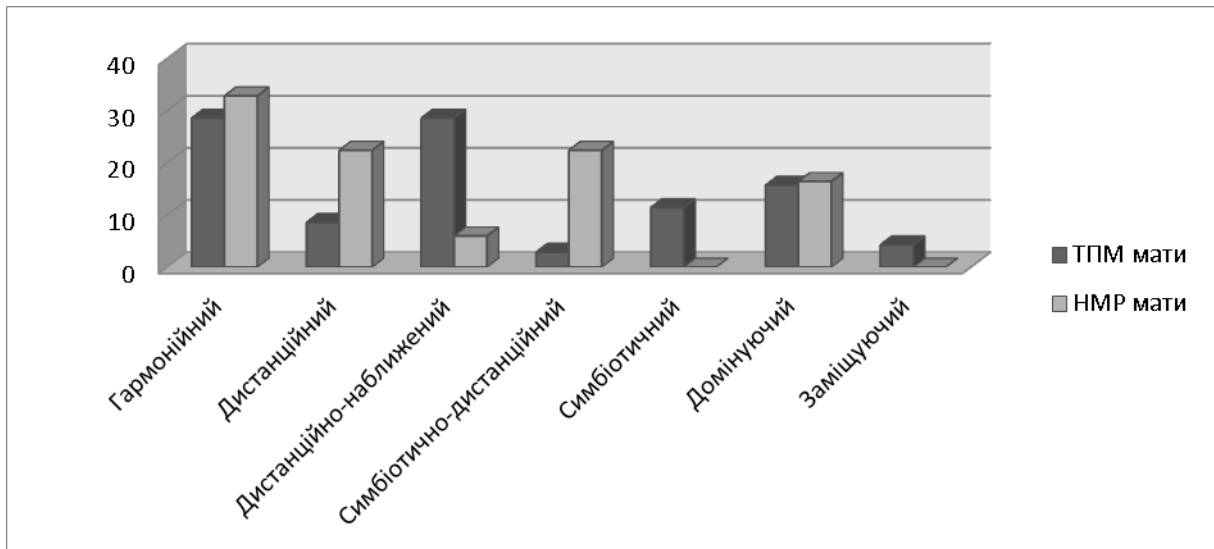


Рис. 3 Підтипи міжособистісних стосунків між батьками та дітьми (за результатами опитування матерів дітей із ТПМ та НМР)

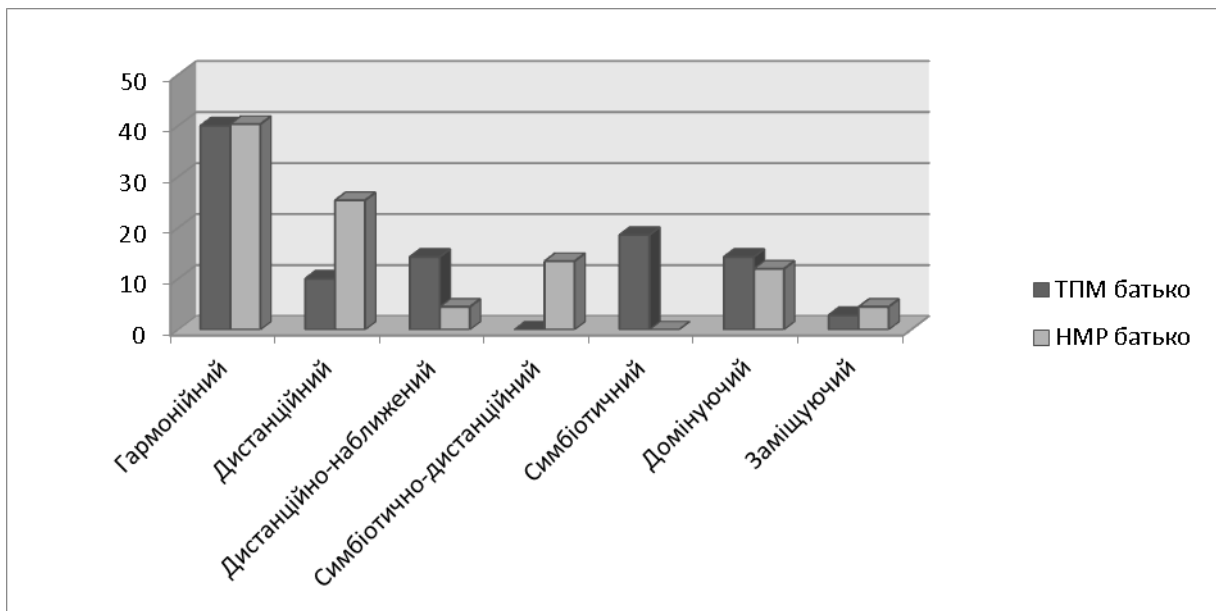


Рис. 4 Підтипи міжособистісних стосунків між батьками та дітьми (за результатами опитування батьків дітей із ТПМ та НМР)

## Додаток М.19

**Достовірність відмінностей середніх арифметичних показників за методикою «Соціограма» (результати опитування матерів дітей із ТПМ та НМР)**

Критерії	Середнє арифметичне		t-критерій Стьюдента	
	ТПМ	НМР		
Типи МПС	4,9	4,6	0,9338	---
Динаміка МПС	5,4	5,1	0,8912	---
Типи міжособистісних стосунків між батьками та дітьми	4,6	4,9	0,8843	---
Динаміка міжособистісних стосунків батьків та дітей	5,1	5	0,5014	---

## Додаток М.20

**Достовірність відмінностей середніх арифметичних показників за методикою «Соціограма» (результати опитування батьків дітей із ТПМ та НМР)**

Критерії	Середнє арифметичне		t-критерій Стьюдента	
	ТПМ	НМР		
Типи стосунків між батьками	4,5	4,7	0,8037	---
Динаміка стосунків батьків	5,56	5,5	0,1527	---
Типи стосунків між батьками та дітьми	4,7	5,4	1,8621	p<0,05
Динаміка стосунків батьків та дітей	5,2	5,5	0,8088	---

## Додаток М.21

**Достовірність відмінностей середніх арифметичних показників за авторською анкетой для батьків (результати опитування матерів дітей із ТПМ та НМР)**

Критерії	Середнє арифметичне		t-критерій Стьюдента	
	ТПМ	НМР		
Міра обізнаності в інтересах та потребах дитини	8,94	8,78	0,7008	-----
Взаємодія з дитиною	9,61	10,71	3,9867	p>0,0005
Батьківське ставлення	6,74	8,20	4,3047	p>0,0005

## Додаток М.22

**Достовірність відмінностей середніх арифметичних показників за авторською анкетой для батьків (результати опитування батьків дітей із ТПМ та НМР)**

Критерії	Середнє арифметичне		t-критерій Стьюдента	
	ТПМ	НМР		
Міра обізнаності в інтересах та потребах дитини	8,87	9,10	0,7941	-----
Взаємодія з дитиною	9,72	10,07	1,2283	-----
Батьківське ставлення	6,54	7,90	4,5878	p>0,0005

## ДОДАТОК Н

## Результати кореляційного аналізу між досліджуваними явищами

## Додаток Н.1

## Результати кореляційного аналізу між показниками методики «Кінетичний малюнок сім'ї» та методики «Соціограма»

		Кінетичний малюнок сім'ї							
		Уявлення про сімейні ролі	Ступінь значущості членів родини за оцінкою дитини	Сприятлива сімейна ситуація	Тривожність	Конфліктність в сімейних стосунках	Почуття неповноцінності в сімейних стосунках	Ворожість в сімейних стосунках	Труднощі спілкування
Соціограма	Лідерсько-партнерський підтип МПС	0,436	0,418	0,424	0,428	0,436	0,439	0,436	0,441
	Підпорядковано-партнерський підтип МПС		0,442					0,42	
	Домінуючий підтип МПС	0,445	0,418	0,427	0,427	0,441	0,444	0,433	0,425
	Залежний підтип МПС	0,43	0,422	0,428	0,434	0,453	0,439	0,475	0,427
	Споріднено-симбіотичний підтип МПС	0,439	0,423	0,423	0,424	0,444	0,449	0,472	0,43
	Поглинаючо-симбіотичний підтип МПС								
	Стабільна динаміка МПС	0,43							
	Динамічно-прогресивна динаміка МПС	0,349	0,446		0,335	0,362	0,4	0,332	0,325
	Динамічно-регресивна динаміка МПС								
	Гармонійний підтип МДБС	0,431	0,421	0,425	0,423	0,434	0,444	0,443	0,423
	Дистанційний підтип МДБС	0,441			0,426	0,438	0,456	0,452	0,429
	Дистанційно-наближений підтип МДБС	0,463	0,419	0,426	0,423	0,43	0,45	0,443	0,423
	Симбіотично-дистанційний підтип МДБС	0,447	0,418	0,43	0,424	0,431	0,463	0,442	0,432
	Симбіотичний підтип МДБС								
	Домінуючий підтип МДБС	0,442			0,434	0,437	0,44	0,459	0,427
	Заміщуючий підтип МДБС								
	Стабільна динаміка МДБС		0,468						
	Динамічно-прогресивна динаміка МДБС				0,314		0,308	0,382	0,325
Динамічно-регресивна динаміка МДБС	0,31		0,386						

**Результати кореляційного аналізу між показниками методики «Пошта» та методики «Анкета дослідження особливостей емоційної сторони взаємовідносин»**

		Методика «Пошта»					
		Позитивне емоційне ставлення	Негативне емоційне ставлення	Сприймання позитивного ставлення	Сприймання негативного ставлення	Позитивна взаємодія з членами сім'ї	Негативна взаємодія з членами сім'ї
Анкета дослідження особливостей емоційної сторони взаємовідносин	Здатність сприймати стан дитини			-0,179	0,175	0,221	
	Розуміння причин стану		-0,148	-0,208	0,169		0,153
	Здатність до співпереживання	0,167	-0,202				-0,131
	Почуття, що виникають у матері/батька при взаємодії з дитиною			-0,18			
	Безумовне прийняття					0,203	
	Ставлення до себе як до матері/батька						
	Емоційний фон взаємодії, що переважає				0,216	0,201	0,22
	Прагнення тілесного контакту						
	Надання емоційної підтримки				0,128		
	Орієнтація на стан дитини при побудові взаємодії				-0,187		
	Вміння впливати на стан дитини			-0,228	0,181		

**Результати кореляційного аналізу між показниками методики «Пошта» та методики «Соціограма»**

		Методика «Пошта»					
		Позитивне емоційне ставлення	Негативне емоційне ставлення	Сприймання позитивного ставлення	Сприймання негативного ставлення	Позитивна емоційна взаємодія	Негативна емоційна взаємодія
Соціограма	Лідерсько-партнерський підтип МПС	0,46	-0,511	0,461	0,56	0,447	-0,589
	Підпорядковано-партнерський підтип МПС		-0,45		0,553		-0,576
	Домінуючий підтип МПС	-0,473	0,528	0,467	0,605	-0,454	0,633
	Залежний підтип МПС	0,476	-0,545	0,464	-0,57	0,456	-0,509
	Споріднено- симбіотичний підтип МПС	0,462	-0,502	0,484	0,601	0,458	-0,545
	Поглинаючо-симбіотичний підтип МПС	-0,536					0,595
	Стабільна динаміка МПС				0,437		
	Динамічно-прогресивна динаміка МПС						-0,459
	Динамічно-регресивна динаміка МПС						
	Гармонійний підтип МДБС		-0,522		0,56		0,565
	Дистанційний підтип МДБС		0,545		0,546		0,617
	Дистанційно-наближений підтип МДБС		-0,518		0,536		-0,621
	Симбіотично-дистанційний підтип МДБС				0,584		0,611
	Симбіотичний підтип МДБС			0,502	0,574		-0,538
	Домінуючий підтип МДБС		0,521		-0,578		-0,542
	Заміщуючий підтип МДБС	0,536			-0,521		0,521
	Стабільна динаміка МДБС						-0,448
	Динамічно-прогресивна динаміка МДБС			0,424	0,402		-0,398
Динамічно-регресивна динаміка МДБС		0,451		0,478		0,546	



**ДОДАТОК П****Орієнтовна кількість тренінгових занять відповідно до етапів тренінгу**

Етап	Батьки	Діти	Батьки та діти
	Орієнтовна кількість занять		
I етап – ознайомчий	2	2	1
II етап – репродуктивний	3	5	1
III етап – репродуктивно-продуктивний	3	3	2
IV етап – творчий	1	2	2

***Комплекс тренінгових занять із формування когнітивного та емоційного компонентів системи МСС у батьків, що виховують дітей із ТПМ***

**І етап – ознайомлюючий**

**Тренінгове заняття № 1**

**Мета:** знайомство учасників тренінгу, зниження емоційної напруги, з'ясування очікувань та побоювань батьків, загальна орієнтація в проблемах батьків, активізація дитячого еґо-стану батьків, формування усвідомлення спільних рис із дитиною

**Ресурси:** фліпчарт, кольорові маркери, картки для візиток, кольорові олівці, щоденники за кількістю учасників

***План***

**I. Вступна частина**

***1. Привітання. Вправа «Самопрезентація»***

**Мета:** знайомство учасників тренінгу, зниження емоційної напруги, з'ясування очікувань

**Обладнання:** картки для візиток, кольорові олівці

**Хід вправи:** учасникам видають картки й олівці для оформлення «візиток». Згодом (5–7 хв.) необхідно пред'явити свою «візитку», розповісти коротко про себе, про свої очікування і побоювання, пов'язані з тренінгом.

***2. Очікування учасників тренінгу.***

***3. Оголошення мети тренінгового заняття.***

***4. Прийняття правил групи***

**II. Основна частина**

***5. Вправа «Соціометрія»***

**Мета:** знайомство учасників тренінгу, зниження емоційної напруги

**Хід вправи:** учасники вільно розходяться по кімнаті. Психолог дає завдання: «Знайдіть один одного ті, у кого однаковий колір очей» (варіанти: «Ті, у кого день народження влітку», «Ті, у чиєму імені 5 букв» тощо).

***6. Вправа «Що спільного?»***

**Мета:** активізація дитячого еґо-стану батьків, формування усвідомлення спільних рис із дитиною

**Обладнання:** щоденники за кількістю учасників

**Хід вправи:** Психолог говорить про важливість розуміння себе самого й розуміння своєї дитини, пропонує батькам відповісти на ряд питань. Батьки вперше звертаються до своїх щоденників. Треба звернути увагу на важливість ведення щоденників і виконання домашніх завдань, так як їхнє обговорення завжди відбувається на наступних заняттях. Відповідаючи на питання, батьки заповнюють таблицю, де відповідають за себе й за дитину, залишаючи місце для реальної відповіді дитини, яку вони отримають уже вдома.

Питання	Відповідь батька	Відповідь за дитину	Відповідь дитини (домашнє завдання)
Моя улюблена тварина й чому. Тварина, яка мені не подобається, і чому?			
Мій улюблений колір і чому? Колір, який мені не подобається й чому?			
Моя улюблена казка. Казка, яка мені не подобається.			
Якби в мене була фантастична можливість стати кимось на один день, то я б став... Чому?			
Доброго чарівника я попросив би про... А злого попросив би про... Чому?			
У яких тварин перетворив би чарівник мене самого і членів моєї сім'ї. Чому?			

Далі під час обміну відповідями на питання, заняття часто приймає вид вільної дискусії, яку психологу варто заохочувати. Тут важливо, щоб учасники групи розповіли про себе, знайшли щось спільне, що об'єднує їх самих і їхніх дітей. Психолог, проводячи просту статистику, може підкреслити, які тварини, казки, бажання тощо називалися в групі найчастіше.

### III. Заключна частина

#### 7. Рефлексія учасників

8. *Домашня робота* включає завершення таблиці в графі відповідей дитини. Батько (мати) повинен поставити дитині наявні в нього питання, записати відповіді дитини й порівняти їх із тими, які він припускав.

### Тренінгове заняття № 2

**Мета:** глибше знайомство учасників тренінгу, ознайомлення з причинами різної організації сприймання навколишнього світу дитини й дорослого, активізація дитячого еґо-стану батьків

**Ресурси:** фліпчарт, кольорові маркери, релаксаційна музика, м'яч, щоденники батьків.

#### План

#### I. Вступна частина

##### 1. Привітання. Вправа «Привітання в парах»

**Мета:** знайомство учасників тренінгу, створення позитивного емоційного настрою

**Хід вправи:** група розбивається на пари, учасники вітають один одного. Потім за сигналом пари змінюються. Один із партнерів у кожній парі переходить у наступну пару, за годинниковою стрілкою, через одного і вітання триває з новим партнером. Щоб урізноманітнити вітання, можна програти різні ситуації й ролі, наприклад, ви зустріли несподівано давнього-давнього друга, ви приходите до начальника, зустрічаєтеся з підлеглими, з людиною поважного віку, з дитиною, просто з першим зустрічним.

2. *Очікування учасників тренінгу. Обговорення домашнього завдання у формі групової дискусії у великому колі.*

3. *Оголошення мети тренінгового заняття.*

4. *Повторення правил групи*

#### II. Основна частина

5. **Теоретичний блок:** психолог пояснює причини різної організації сприймання навколишнього світу дитини й дорослого, вказує на імпульсивність, емоційність,

алогічність дитячих вчинків, дитячий натуралізм тощо. Ось які особливості дитячого світу (в порівнянні зі світом дорослих) можуть бути названі: відсутність сформованих поглядів; швидкість перевтілення; емоційність; висока мінливість; необтяженість побутовими клопатами; відкритість; імпульсивність; залученість; велика злитість із зовнішнім світом; життя теперішніми (що відбуваються зараз) подіями.

Часто батькам здається, що дитина погано себе поводить через свої бажання, прагнучи «насолити» батькові, проте так буває далеко не завжди. Тут же можна розповісти про чотири цілі негативної поведінки дитини. В основі будь-якого небажаної поведінки дитини можуть лежати такі цілі: вимога уваги або комфорту; бажання показати свою владу або демонстративна непокора; помста, відплата; утвердження своєї неспроможності або неповноцінності.

Ми часто виходимо з положення, що діти повинні нас і навколишній світ розуміти так само, як дорослі, але це найбільша помилка. Діти роблять свої висновки, з огляду не тільки на те, що ми їм говоримо, але й те, що ми водночас робимо, як поводимося з іншими людьми. Наш особистий приклад є часом більш впливовий, ніж будь-які повчання.

## **6. *Вправа «Занурення»***

**Мета:** активізація дитячого его-стану батьків

**Обладнання:** релаксаційна музика

**Хід вправи:** Учасникам пропонується одна чи кілька ситуацій взаємодії між батьками й дітьми й дається завдання уявити себе на місці дитини. Якщо для «занурення» використовується принцип візуалізації, яке зазвичай проводиться з закритими очима, то тоді має бути тільки одна ситуація. Далі учасники діляться емоційним досвідом проживання позитивних сімейних ситуацій. Обговорення.

## ***Вправа «Дитина в нас»***

**Мета:** глибше знайомство учасників тренінгу, активізація дитячого его-стану батьків

**Обладнання:** м'яч

**Хід вправи:** Кидаючи м'яч, учасники звертаються один до одного з фразою: «Мені здається, у дитинстві ти був (ла)...», у відповідь кожен може погодитися чи ні з даною йому характеристикою.

### III. Заключна частина

#### 7. Рефлексія учасників

#### 8. Домашня робота. Скласти таблицю

<i>Обов'язки мами</i>	<i>Обов'язки тата</i>	<i>Обов'язки дитини</i>

## II етап – репродуктивний

### Тренінгове заняття № 3

**Мета:** формувати уявлення про розподіл сімейних ролей та функцій, створити ситуацію стимулювання рольової взаємодії учасників тренінгу в їхніх сім'ях та заохотити емоційний та когнітивний аналіз МСС.

**Ресурси:** фліпчарт, кольорові маркери, парні картки з назвами тварин, щоденники батьків, роздруковані сторінки (параграфи «Структурний аналіз» та «Трансакційний аналіз», включаючи схеми 1–4, наведені як ілюстрація до викладення Е. Берном матеріалу), щоденники батьків.

### *План*

#### I. Вступна частина

##### 1. Привітання. Вправа «Знайди пару»

**Мета:** зниження емоційної напруги, створення позитивного емоційного настрою

**Обладнання:** парні картки з назвами тварин.

**Хід вправи:** кожному учаснику вручається картка з написаною на ній назвою тварини. Картки повинні бути парними. Учасники за допомогою міміки й жестів зображують свою тварину, об'єднуючись у пари. Після того як такі пари будуть

утворені, вони розходяться по кімнаті, і упродовж 10–15 хв двоє людей, що склали пару, проводять взаємне інтерв'ю. Після закінчення кожен представляє свого партнера. Учасники мають право ставити не більше ніж 2 питання кожний.

**2. Очікування учасників тренінгу.**

**3. Оголошення мети тренінгового заняття.**

**4. Повторення правил групи**

**5. Введення в тему. Теоретичний блок:** поняття «сімейна роль», «розподіл сімейних ролей», вплив сімейних цінностей на розподіл сімейних ролей, типи розподілу сімейних ролей (авторитарний, автономний, демократичний), способи розподілу ролей.

**II. Основна частина**

**6. Обговорення домашнього завдання у формі групової дискусії.**

**7. Вправа «Справа майстра боїться»**

**Мета:** формувати уявлення про розподіл сімейних ролей та функцій

**Хід вправи:** кожен учасник тренінгу представляє себе групі та розповідає, що з великого обсягу різноманітних справ, пов'язаних із сім'єю, будинком, вихованням дітей, він вміє робити майстерно. Далі учасники розбиваються на пари та розповідають один одному, що майстерно вміє робити партнер (дружина або чоловік), а потім про майстерність дитини. Далі відбувається групове обговорення.

**8. Вправа «Коронна поза»**

**Мета:** створити ситуацію стимулювання рольової взаємодії учасників тренінгу в їхніх сім'ях та заохотити емоційний та когнітивний аналіз МСС.

**Хід вправи:** Розбиваємо групи на підгрупи по 5–6 чоловік. У кожній підгрупі один-два гравці призначаються спостерігачами. Решта членів команди включаються в роботу зі створення скульптур.

Кожен гравець спочатку вибирає тих членів своєї сім'ї, яких він хоче представити як дійових осіб. Потім – згадує їхні коронні пози, жести, міміку, які, зазвичай, характеризують ставлення цих людей до нього. У підсумку, з учасників групи скульптор «ліпить» своїх близьких у їхніх «коронних позах».

Кожен з учасників здобуває право по черзі взяти у свої руки режисерську функцію та вибудувати з товаришів по групі картини своєї сім'ї, її членів, завмерлих у коронних позах, що відображають їхні сімейні ролі. Останнє місце в «живій сімейній картині» займає сам режисер-герой. На цьому етапі до роботи підключаються «консультанти». Вони звертаються до кожного з «членів сім'ї» з опитуванням про те, які причини їхнього знаходження саме в даній позиції, що виражає їхня «коронна поза» щодо нашого героя. Зрозуміло, що відповіді персонажів – це якась спроба зайнятості в сцені учасників групи припустити, передбачити, уявити собі можливі варіанти позицій та стосунків. Важливо, щоби режисер-герой не втручався, не виправляв, а мав можливість почути з боку «голоси» своїх близьких.

Потім «консультант» звертається вже не до персонажів, а до акторів, які виступають у конкретних образах, з проханням прокоментувати свої почуття та думки у зв'язку з заданими позами. «Вийшовши з образу» учасники групи продовжують емпатійний пошук причин тієї чи іншої поведінки.

### **III. Заключна частина**

#### **9. Рефлексія учасників**

- 10. Домашня робота:** учасникам тренінгу роздають роздруківку сторінок (параграфи «Структурний аналіз» та «Трансакційний аналіз», включаючи схеми 1–4, наведені як ілюстрація до викладення Е. Берном матеріалу) для самостійного домашнього опрацювання.

### **Тренінгове заняття № 4**

**Мета:** продемонструвати учасникам тренінгу різноманітність сімейних стосунків та різні уявлення про функції та призначення сім'ї; створити ситуацію, яка формує адекватну рольову самооцінку учасників тренінгу, підштовхує їх до когнітивного та емоційного аналізу сімейного досвіду; потренуватись в усвідомленні власних батьківських установок; сформувати уявлення про ефективні та неефективні установки стосовно дитини



**Ресурси:** ручки та картки міцного паперу в кількості, достатній для всієї групи, дошка / фліп-чарт та маркери, щоденники батьків.

### **План**

## **I. Вступна частина**

### **1. Привітання. Вправа «Вік живи – вік учись»**

**Мета:** продемонструвати учасникам тренінгу різноманітність сімейних стосунків та різні уявлення про функції та призначення сім'ї; створити ситуацію, яка формує адекватну рольову самооцінку учасників тренінгу, підштовхує їх до когнітивного та емоційного аналізу сімейного досвіду.

**Обладнання:** ручки та картки міцного паперу в кількості, достатній для всієї групи.

**Хід вправи:** Психолог просить учасників розподілитися по кімнаті так, щоби зручно було сидіти та працювати, відчуваючи при цьому мінімум зовнішніх перешкод. Потім психолог, забезпечує кожного учасника письмовим приладдям, просить протягом десяти хвилин подумати та дати відповідь на питання: «Які 2 важливих уроки я виніс із досвіду сімейного життя?»

Через десять хвилин із ряду умовиводів психолог просить вибрати один та записати його у вигляді формули / девізу / афоризму на картці. Картки не підписуються. Психолог збирає та перемишує їх, а потім роздає групі.

На іншому етапі гри кожен, отримує картку, обмірковує вірність отриманої фрази в його уявленні. Наскільки чиясь ідея співзвучна з його власним сімейним досвідом?

І на завершення гри: групова робота, у якій спираючись на висловлювання «одержувачів» карток про те, чи цей урок вдалося вивчити в сімейній школі, чи до таких самих висновків, як автор картки, Ви прийшли? Потім слово дається автору картки для його коментарів до «уроків сімейного життя».

### **2. Очікування учасників тренінгу.**

### **3. Оголошення мети тренінгового заняття.**

### **4. Повторення правил групи**

## **II. Основна частина**

### **5. Вправа «Парад стереотипів»**

**Мета:** продемонструвати учасникам тренінгу амбівалентність стереотипного мислення; перевірити закономірності та межі залежності поведінки людини від очікувань інших людей; усвідомити вплив домінуючої думки, упереджень, заздалегідь прийнятих рішень на притаманні в сімейному житті ролі в моделі поведінки.

**Обладнання:** дошка / фліп-чарт та маркери.

**Хід справи:** На дошці або великому аркуші паперу плакатного формату записують існуючі в учасників уявлення про ту чи іншу роль, яку, на їхню думку (і у зв'язку з прийнятим у суспільстві підходом), повинні виконувати в сім'ї чоловік, дружина та дитина.

Абсолютно все записується без цензурування. Щоб не образити присутніх різкістю чиїхось формулювань, визначаємо заздалегідь, що не варто ставитись до слів як до вираження особистої думки конкретної людини. Це – стереотипна установка – «так говорять». Записуємо всі висловлювання, що прозвучали в стовпчики: «жіночий», «чоловічий» та «дитячий».

Тепер просимо групу висловитись по кожному пункту. Давайте перевіримо, чи список стереотипів на дошці відрізняється від думок учасників тренінгу! Ми побачимо, що багато стереотипів стали по-справжньому установками деяких із нас.

Для установки характерна наявність трьох компонентів: переконання, емоційне ставлення та поведінка. Якщо наші переконання у правоті чи неправоті чоловіка/дружини/дитини будуть формувати нашу емоційну поведінку (припустимо, негативну), то фіналом тріади буде відповідна поведінка, що призведе до конфлікту.

Питання, над якими є сенс подумати після складання списку:

- Навіщо потрібні стереотипи? Чи можна обійтись без них? Чи завжди стереотипи погані, можливо, у стигмах є позитивна сторона?
- Як стигма або міф співвідносяться з реальністю? Чи потрібно зі стереотипами боротися і як відрізнити стереотип від об'єктивної реальності?
- Що станеться, якщо до шлюбу ні наречений, ні наречена не з'ясовували очікувань один від одного, якщо їх союз буде ґрунтуватися на взаємних стереотипних уявленнях один про одного?

- Перевірте, чи існують невідповідності серед членів групи в їх погляді на роль чоловіків у родині (а що з цього приводу думають самі чоловіки?). І на ті, які обов'язки покладені на тендітні жіночі плечі (чи згодні учасниці тренінгу з уготованою їм роллю)?

- Які труднощі виникають перед чоловіками та жінками у зв'язку з прийнятими в суспільстві поглядами на «традиційно чоловічу» та «традиційно жіночу» поведінку в сімейному житті?

Наведіть приклади, коли ви опинялися «жертвою стереотипу».

## **6. Вправа «Рольові ланцюжки»**

**Мета:** познайомитися учасників тренінгу з основами транзакційного аналізу Еріка Берна; потренуватися в усвідомленні власних поведінкових моделей та розрізненні сімейних ролей; закріпити навички діалогічного стилю спілкування в сімейних стосунках, розвинути їх емпатійні можливості; потренуватися у «віддзеркалюванні» співрозмовника.

**Обладнання:** фліп-чарт або дошка для пояснень та записів ведучого по ходу зустрічі, а також роздруківки роботи Еріка Берна «Ігри, у які грають люди».

**Хід вправи:** Напередодні цієї зустрічі варто роздати учасникам тренінгу роздруківку сторінок (параграфи «Структурний аналіз» та «Транзакційний аналіз», включаючи схеми 1–4, наведені як ілюстрація до викладення Е. Берном матеріалу) для самостійного домашнього опрацювання.

На самій зустрічі досить лише нагадати про те, що транзакція – це одиниця спілкування, що в особистості кожного з нас проявляються субособистості – поведінкові стереотипи, ролі дитини, дорослого та батька. Кожна роль має свою змістовну характеристику і проявляється в міжособистісній комунікації в особливій формі. Вміючи простежити трикомпонентний прояв нашого «Я» в кожній із перерахованих ролей, ми набагато повніше та глибше зможемо зрозуміти свою поведінку, регулювати її. Ми також відкриємо для себе безліч нюансів, підтекстів, підказок, що пояснюють поведінку наших партнерів у різноманітних та багатовимірних контактах з іншими людьми.

Закінчивши обговорення основних позицій теорії Е. Берна та переконавшись, що група зрозуміла відмінність поведінкових патернів дорослого, батька та дитини, приступаємо до гри. Вона починається з того, що на сцену запрошуються два добровольці, які хочуть зіграти один – роль батька, інший – дитини. Коли добровольці вийшли на майданчик, просимо їх розіграти імпровізовану сімейну ситуацію (ситуації пропонуються психологом). Але перш ніж почати етюд, пояснюємо команді, що гра буде розвиватися за принципом «третій зайвий». Це означає, що, як тільки батько й дитина зіграють зав'язку своєї сцени та почнуть розвивати сценічну взаємодію, будь-який гравець із публіки зможе вийти на майданчик. Для цього потрібно лише підняти руку та отримати згоду психолога на вихід, доторкнутися до одного з акторів (це сигнал, що його замінюють та він виходить із гри), а потім без паузи почати абсолютно іншу сцену, з іншим сюжетом. Крім того, якщо спершу на майданчику були представлені ролі батька та дитини, то з виходом на майданчик новий актор вводить нову роль, у даному випадку – дорослого. Актор, який залишився з попередньої сцени повинен включитись у нову сценічну ситуацію в підходящу роль (за його вибором). Нова сцена буде тривати доти, поки новий актор не займе місце одного з попередників та знову не введе в гру нову проблему, нові запропоновані обставини та нову (ту, яка була відсутньою в попередній сцені) роль із трансактної теорії Е. Берна, потім без паузи починається абсолютно інша сцена, з іншим сюжетом. Завершення: обговорення враження від гри, те, як вдалось впоратися зі зміною ролей. Наскільки явно проявлявся перехід від ролі до ролі? Якими вербальними, невербальними особливостями характеризувалася кожна з трьох ролей? Які трансакції здаються гравцям найбільш продуктивними, які говорять про психологічну залежність та обмежують свободу спілкування?

### **III. Заключна частина**

#### **7. Вправа «Батьківські установки»**

**Мета:** потренуватись в усвідомленні власних батьківських установок; сформуванню уявлення про ефективні та неефективні установки стосовно дитини

**Хід вправи:** Учасників просять закрити очі, зробити кілька глибоких вдихів і повільних, плавних видихів – і на фоні розслабленого стану згадати свою батьківську сім'ю, своє дитинство. Як реагували батьки на ваші витівки, капризи, проступки? Як би вони закінчили такі речення: «Діти погано поведуться, тому що...», «Неслухняна дитина – це...», «Батьки повинні...»? Потім, після виходу зі стану розслаблення, учасники діляться своїми переживаннями й думками з приводу батьківських установок. У ході обговорення необхідно диференціювати актуальні установки на «ті, що допомагають», тобто раціональні, ефективні – і «ті, що заважають», тобто нераціональні, неефективні у сфері дитячо-батьківських стосунків.

### 8. Рефлексія учасників

**9. Домашня робота:** заповнити таблицю ефективності «Мої батьківські установки».

Батьківське висловлювання	Установка	Відмітка про використання
Скоріше б ти виріс Завжди ти як маленький	Не будь дитиною	
Нічого не чіпай, я сам Не торкайся Це небезпечно, я зроблю	Не роби	
Ти ще маленький, щоб	Не рости	
Як тобі не соромно боятися Мені теж холодно, але я терплю	Не відчувай	
Вася може, а ти ні Ну чому ти не як Маша Ну чому ти не...	Не будь собою	
У тебе не вийде, давай я зроблю У тебе руки не з того місця ростуть	Не досягай успіху	
Я старша! Я краще знаю Не бери в голову	Не думай	
Ти моя єдина надія Ти в мене не такий як усі	Не належ нікому, крім мене	

## Тренінгове заняття № 5

**Мета:** формувати уявлення про власні емоції та способи їх вираження; розвиток здатності до саморефлексії; закріпити знання про мімічні засоби вираження радості; формувати уявлення про власні емоції стосовно дитини.

**Ресурси:** дошка / фліп-чарт та маркери, щоденники батьків, журнали, пусті овали обличчя, картки з назвами емоцій, картки з реченнями

### План

#### **I. Вступна частина**

##### **1. Привітання. «Мій настрій»**

**Мета:** формувати уявлення про власні емоції та способи їх вираження; розвиток здатності до саморефлексії.

**Хід вправи:** учасникам тренінгу пропонується розповісти іншим про свій настрій: його можна намалювати, можна порівняти з будь-яким кольором, твариною, фізичним станом, показати його в русі. Усе залежить від фантазії й бажання учасника.

##### **2. Очікування учасників тренінгу.**

##### **3. Оголошення мети тренінгового заняття.**

##### **4. Пригадування правил групи**

#### **II. Основна частина**

##### **5. Вправа «Веселий колаж»**

**Мета:** створення умов для усвідомлення емоцій; закріпити знання про мімічні засоби вираження радості.

**Обладнання:** журнали, пусті овали обличчя, картки з назвами емоцій

**Хід вправи:** Перед учасниками знаходяться вирізані з журналів малюнки і фотографії, на яких зображені частини обличчя: очі, брови, носи, посмішки. Учасникам роздаються картки із назвою емоції, яку необхідно з обраних частин приклеїти на овал для обличчя.

**6. Введення в тему. Теоретичний блок:** поняття «емоція», «емоційна компетентність», механізм виникнення емоцій, інтенсивність емоцій.

##### **7. Вправа «Відгадай емоцію»**

**Мета:** сформувати вміння розпізнавати власні емоції

**Хід вправи:** Учасники групи діляться на дві підгрупи. Кожній підгрупі дається 7 хвилин на підготовку, під час якої вона повинна буде вибрати емоцію (радість, смуток, здивування, злість) і придумати, як її можна зобразити. Це може бути або скульптура, або невербальна дія. У зображенні повинні брати участь усі члени підгрупи. У той час як перша підгрупа показує, що вона підготувала, друга підгрупа уважно дивиться, намагаючись зрозуміти, який стан або почуття зображено. Потім підгрупи міняються місцями.

Підгрупи готуються в різних приміщеннях. Після того як підготовка закінчена, психолог пропонує одній із підгруп зобразити те почуття або стан, який вони вибрали, не називаючи його. Інша підгрупа дивиться. Потім їй дається одна хвилина на обговорення, і хтось один висловлює думку групи. Потім група, яка демонструвала почуття або стан, каже правильну відповідь.

Помилки можуть бути, з одного боку, результатом недостатньою спостережливості або неможливістю знайти точне слово для позначення почуття або стану «розуміння» групи, а з іншого боку, наслідком того, що «зображує» групі не вдалося досягти узгодженості при виборі почуття (стану) або в ході його зображення, можливо, учасникам не вистачило засобів. Усе це може стати предметом обговорення після завершення вправи.

У разі правильної ідентифікації зображених емоційних станів або почуттів, психолог може задати групі питання: «За яким ознаками ви визначали стан або почуття?». Відповідь на це питання дозволяє виявити й перерахувати ті конкретні прояви міміки, пантоміміки, жестикуляції, які є сигнально значимі для розуміння стану інших людей.

## **8. Вправа «Без маски»**

**Мета:** формувати уявлення про власні емоції стосовно дитини

**Обладнання:** картки з реченнями

**Хід вправи:** психолог роздає заздалегідь приготовлені картки, на яких написано початок речень, учасники повинні їх продовжити. Після того, коли всі проговорять закінчення фраз, ці картки передаються по колу за годинниковою стрілкою доти,

поки всі батьки не продовжать кожне речення: «Я радісна (ий), коли моя дитина...», «Мені буває сумно, коли моя дитина...», «Соромно, коли моя дитина...», «Думаю, що приємне для мене, як для батька...», «Мені особливо приємно...», «Мені буває ніяково перед дитиною, коли...», «Дратує те, що я...», «Мені буває прикро, коли дитина...». Обговорення.

### **III. Заклучна частина**

#### **9. Рефлексія учасників**

**10. Домашнє завдання:** Необхідно написати 5 життєвих ситуацій пов'язаних із дитиною, «Відчуваю себе добре, коли...» і «Відчуваю себе погано, коли...».

### **III етап – репродуктивно-продуктивний Тренінгове заняття № 6**

**Мета:** розвивати здатність учасників визначати емоції за виразом обличчя, згуртувати учасників, сформувати уміння розпізнавати емоції власної дитини

**Ресурси:** дошка / фліп-чарт та маркери, щоденники батьків, картки з назвами почуттів та емоційних станів (підтримка, розуміння, захоплення, ніжність, зацікавленість, спокій, задоволення), схематичні зображення емоцій, цифри-номери для зображень, чистий папір, ручки.

#### **План**

#### **I. Вступна частина**

##### **1. Привітання. Вправа «Передай настрої»**

**Мета:** формувати уміння розпізнавати емоції інших, розвиток емпатії.

**Хід вправи:** Учасники стоять у колі. Психолог повинен придумати настрої (сумний, веселий, засмучений, здивований тощо) і передати його наступному учаснику невербально, по колу. Коли учасники передали його по колу, потрібно обговорити, який саме настрої був загаданий. Потім ведучим стає наступний учасник.

##### **2. Очікування учасників тренінгу.**

##### **3. Оголошення мети тренінгового заняття.**

##### **4. Пригадування правил групи**

#### **II. Основна частина**



**5. Введення в тему. Теоретичний блок:** способи вираження емоцій, психологічні механізми придушення почуттів та емоцій, їх компенсація.

### **6. Вправа «Це обличчя...»**

**Мета:** розвивати здатність учасників визначати емоції за виразом обличчя, згуртувати учасників

#### **Хід вправи:**

**Мета:** Обладнання: Завдання: учасники об'єднуються в 3 групи (по 5–7 осіб). Кожна група повинна визначати зображені емоції та оголошує свої варіанти на загал.

Запитання для обговорення:

- Що допомагало правильно визначити емоції
- Які емоції визначити легко/складно
- Чому, на вашу думку, легко/складно визначати емоції за зображенням.

### **7. Обговорення домашнього завдання. Вправа «5 ситуацій»**

**Мета:** формувати уявлення про власні емоції стосовно дитини

**Хід вправи:** Батькам вдома необхідно було написати 5 життєвих ситуацій пов'язаних із дитиною, «Відчуваю себе добре, коли...» і «Відчуваю себе погано, коли...». Обговорення: порівняти ситуації, що викликають ті чи інші почуття, які зустрічаються в батьків. Виділити ті, які зустрічаються найбільш часто.

### **8. Вправа «Не кричіть на дитину»**

**Мета:** допомогти батькам зрозуміти, що відчуває дитина, коли на неї кричать.

**Хід вправи:** батьки розбиваються на пари. Один учасник пари повинен стояти і кричати на іншого з якогось придуманого приводу. А інший учасник у свою чергу повинен присісти навпочіпки або стати на коліна, щоби бути набагато меншим зростом і говорити тільки одну фразу: «Я маленький, і я просто хочу, щоби мене любили». Обговорення в колі, під час якого психолог підводить батьків до думки про те, що часто вони кричать на дитину від безпорадності та використовують крик як засіб зняття напруги, але завжди потрібно пам'ятати як завершення конфлікту вплине та почуття дитини.

### **9. Вправа «Пам'ятник почуттям»**

**Мета:** сформувати уміння розпізнавати власні емоції та емоції дитини

**Обладнання:** картки з назвами почуттів та емоційних станів (підтримка, розуміння, захоплення, ніжність, зацікавленість, спокій, задоволення)

**Хід вправи:** батьки працюють у парах, один виконує роль «глини», інший – «скульптора». «Скульптори» отримують картки з назвами почуттів, емоційних станів, «пам'ятники» яким вони повинні без слів «зліпити», використовуючи тіло партнера. На етапі обговорення психолог пропонує батькам відповісти на два додаткових питання:

1) коли ви відчуваєте це почуття щодо своєї дитини?

2) коли, на вашу думку, дитина відчуває його по відношенню до вас?

### **III. Заключна частина**

#### ***Рефлексія учасників***

**Домашнє завдання:** візьміть аркуш паперу та олівець і напишіть відповідь на наступне питання: «У чому полягають мої обов'язки щодо дитини?». Тепер напишіть відповідь на таке питання: «У чому полягають обов'язки дитини щодо мене?»

## **Тренінгове заняття № 7**

**Мета:** навчити батьків використовувати «я-повідомлення» в спілкуванні з дитиною, засвоєння правил активного слухання, усвідомити важливість ведення діалогу між батьком та дитиною

**Ресурси:** дошка / фліп-чарт та маркери, щоденники батьків, м'яч

### ***План***

#### **I. Вступна частина**

##### ***1. Привітання. Вправа «Три слова»***

**Мета:** зниження емоційної напруги, створення позитивного емоційного настрою

**Хід вправи:** усі члени групи, вільно пересуваючись по кімнаті, повинні підходити один до одного й обмінюватися компліментами, тобто підкреслювати кращі якості партнера, які ви бачите в ньому й цінуєте найбільше.

##### ***2. Очікування учасників тренінгу.***

##### ***3. Оголошення мети тренінгового заняття.***

#### 4. Пригадування правил групи

##### II. Основна частина

##### *Обговорення домашнього завдання.*

**5. Введення в тему. Теоретичний блок:** Пасивне та активне слухання. Важливість активного слухання як способу вирішення проблем дитини, його прийоми (формулювання відкритих питань, уточнення, перефраз, емпатія, віддзеркалення (цитування)) та наслідки. Правила активного слухання.

##### **6. Вправа «Я-повідомлення»**

**Мета:** навчити батьків використовувати «я-повідомлення» в спілкуванні з дитиною

**Хід вправи:** Психолог пропонує учасникам розглянути ситуації та вибрати зі слів матері варіант із «Я-повідомленням».

*Ситуація 1.* Ви вкотре кличете дочку сідати за стіл. Вона відповідає: «Зараз», – і продовжує займатися своїми справами.

Ви почали сердитися. Ваші слова:

1. Та скільки ж разів тобі треба говорити!
2. Я починаю сердитися, коли потрібно повторювати одне й те саме.
3. Мене дратує, коли ти не слухаєш.

*Ситуація 2.* У вас важлива розмова з колегою по роботі. Дитина раз у раз її перериває. Ваші слова:

1. Мені важко розмовляти, коли мене переривають.
2. Не заважай розмовляти.
3. Ти не можеш зайнятися чим-небудь, поки я розмовляю?

*Ситуація 3.* Дитину з дитячого садка забрала бабуся або ваш старший син (дочка). Ви приходите додому втомлена (втомлений). На столі – сліди чаювання, з кімнати старшого сина доноситься музика і сміх, а молодший розкидав іграшки по кімнаті. Ви відчуваєте змішане почуття роздратування й образи: «Хоч би про мене подумали!» Ваші слова:

1. Тобі не приходить у голову, що я можу бути втомленою?!
2. Прибери за собою посуд.
3. Мене ображає й сердить, коли я приходжу втомлена й застаю вдома безлад.

## **7. Вправа «Правила активного слухання»**

**Мета:** засвоєння правил активного слухання (див. теоретичний блок)

**Хід вправи:** Робота в парах за правилами активного слухання на тему: «Що мені допомагає (які мої якості й характеристики) і що заважає виховувати мою дитину».

Вправа виконується в парах. Психолог просить вибрати собі в пару того з членів групи, кого ви поки дізналися менше інших, але хотіли б дізнатися ближче.

Психолог чекає, поки всі учасники групи сядуть парами.

«Розподіліть між собою ролі: один із вас буде говорити, інший – слухати. Завдання буде складатися з декількох кроків (етапів). Кожен крок розрахований на певний час. Спочатку правилами активного слухання керується «слухач». «Доповідач» протягом п'яти хвилин розповідає про свої труднощі, проблеми у вихованні дитини. Особливу увагу при цьому він звертає на ті свої якості, які породжують ці труднощі. «Слухач» дотримується правил активного слухання». Через 5 хвилин психолог зупиняє бесіду.

«Зараз у «доповідача» буде одна хвилина, протягом якої треба буде сказати «слухачу», що в поведінці останнього допомагало, а що ускладнювало цю розповідь».

«Тепер «доповідач» протягом 5 хвилин буде розповідати «слухачу» про свої сильні сторони в спілкуванні, про те, що йому допомагає виховувати дитину, будувати стосунки з нею».

Через 5 хвилин психолог зупиняє бесіду і пропонує перейти до наступного кроку.

«Слухач» за 5 хвилин повинен повторити «доповідачу», що він зрозумів із двох його оповідань про себе, тобто про те, що йому допомагає й що заважає виховувати дитину. Протягом цих п'яти хвилин «доповідач» весь час мовчить і тільки рухом голови показує, згоден він чи ні з тим, що говорить «слухач». Після того як «слухач» скаже все, що він запам'ятав із двох оповідань «доповідача», останній може сказати, що було пропущено й що спотворене.

У другій частині вправи учасники змінюють ролі: той, хто був «слухачем», стає «доповідачем» і навпаки. Обговорення.

## **9. Вправа «Закінчи речення»**

**Мета:** усвідомити важливість ведення діалогу між батьком та дитиною

**Обладнання:** м'яч

**Хід вправи:** м'яч кидається будь-якому батькові, при цьому вимовляється початок фрази. Той, хто зловив м'яч закінчує фразу на свій розсуд, повертаючи м'яч ведучому. Якщо важко відповісти, перекидає на іншого з батьків.

Зразки фраз для гри:

1. Спілкування-діалог дозволяє дитині...
2. Спілкування-діалог заснований на розумінні...
3. Батько через діалог із дитиною дає їй відчуття...
4. У діалозі важливо, щоби наше ставлення не залежало...
5. Спілкування-діалог – це значить пропонувати дитині...
6. У діалозі дорослий не «засуджує» дитину, а...
7. Дорослому важливо відчувати в спілкуванні з дитиною...

### III. Заключна частина

#### *Рефлексія учасників*

**Домашнє завдання:** використовуючи правила активного слухання заповніть таблицю з трьома типовими ситуаціями в спілкуванні з Вашою дитиною:

Ситуація і слова дитини	Почуття дитини	Відповідь матері (батька)
Дитині зробили укол, дитина плаче: «Лікар поганий!»	Боляче, розсердився	«Тобі боляче, ти розсердився на лікаря!»

### Тренінгове заняття № 8

**Мета:** навчити батьків використовувати прийоми активного слухання в спілкуванні з дитиною, тренувати навички використання прийомів активного слухання в спілкуванні з дитиною, сформувані уявлення про те, як сприймають сказане нами оточуючі, незалежно від змісту

**Ресурси:** дошка / фліп-чарт та маркери, щоденники батьків, аркуші з емоційно забарвленою фразою.

#### *План*

##### **I. Вступна частина**

**1. Привітання.**

**2. Очікування учасників тренінгу.**

**3. Оголошення мети тренінгового заняття.**

**4. Повторення правил групи**

**7. Введення в тему. Теоретичний блок:** актуалізувати знання проактивне слухання як спосіб вирішення проблем дитини, його прийоми (формулювання відкритих питань, уточнення, перефраз, емпатія, віддзеркалення (цитування)) та наслідки. Правила активного слухання.

## **II. Основна частина**

**5. Вправа «Активне слухання»**

**Мета:** навчити батьків використовувати прийоми активного слухання в спілкуванні з дитиною

**Хід вправи:** Учасники діляться на трійки. Двоє розмовляють, третій контролює використання прийомів активного слухання. Потім функції змінюються. Після роботи в трійках – групове обговорення завдання. Якщо хтось з учасників відчуває труднощі при відпрацюванні тих чи інших навичок, завдання відпрацьовується в загальному колі з організуючою допомогою тренера (психолога).

**6. Вправа «Уважний слухач»**

**Мета:** тренувати навички використання прийомів активного слухання в спілкуванні з дитиною

**Хід вправи:** Учасники розбиваються на пари. Перший партнер буде промовцем, другий – слухачем. Перший розповідає слухачеві про свої труднощі у відносинах «людьми, про свої сумніви, очікуваннях. Слухач намагається допомогти тому, хто говорить максимально повно викласти свої думки. Через три хвилини ведучий дає знак: хто говорить висловлює свої враження з приводу поведінки слухача, наголошує на тому, що йому допомагало й що ускладнювало можливість відкрито розповідати про себе. Потім слухач своїми словами повторює те, що почув і зрозумів зі слів мовця. Перший партнер рухами голови підтверджує або спростовує слова другого, залежно від того, наскільки правильно зрозумілі й передані його власні слова. Потім учасники міняються ролями. На закінчення всі учасники

повертаються в коло й обговорюють враження кожного про те, що відбувалося під час вправи.

### **7. Вправа «Подвійний сигнал»**

**Мета:** сформувані уявлення про те, як сприймають сказане нами оточуючі, незалежно від змісту

**Обладнання:** аркуші з емоційно забарвленою фразою

**Хід вправи:** Всі учасники отримують записану на аркуші емоційно забарвлену фразу, яка повинна безпосередньо ставитися до педагогічного спілкування й бути значимою. Деякі з фраз повинні бути суперечливими за змістом, наприклад: «Я так рада, що ти розбив акваріум!». Далі кожен учасник, по колу, зачитує свою фразу, намагаючись передати емоційний контекст. Обговорення проводиться відразу після прочитання фрази, акцентується увага на інтонації, почуття, щирості і відчутті довіри (в яких випадках воно виникає, у яких – ні).

### **III. Заключна частина**

#### **Рефлексія учасників**

**Домашнє завдання:** Запитати дитину й записати відповіді на наступні питання: «Що, ти думаєш, мені в тобі подобається? А що, ти думаєш, мені в тобі не подобається?» Перед тим як запитувати, батько повинен припустити, що може відповісти йому дитина.

### **IV етап – творчий**

#### **Тренінгове заняття № 9**

**Мета:** сформувані уявлення батьків про безумовне прийняття та безумовну любов до дитини, сформувані уявлення про «мову прийняття та неприйняття», навчити батьків використовувати «мову прийняття» в спілкуванні з дитиною, сформувані усвідомлення батьківських позицій та їх вплив на дитину, сприяти тренуванню вміння батьків розбиратися в прихованому змісті повідомлень

**Ресурси:** дошка / фліп-чарт та маркери, щоденники батьків, піктограми з різними емоційними станами, по 2 таблиці для заповнення за кількістю учасників

#### **План**

#### **I. Вступна частина**

1. *Привітання.*
2. *Очікування учасників тренінгу.*
3. *Оголошення мети тренінгового заняття.*
4. *Пригадування правил групи*

## **II. Основна частина**

### **5. Вправа «Закінчи фразу»**

**Мета:** сформувані уявлення батьків про безумовне прийняття та безумовну любов до дитини

**Хід вправи:** психолог просить пригадати учасників як часто вони говорять слова любові своїй дитині. Як часто вони починають свої висловлювання із фрази «Я люблю тебе за...».

Безумовно приймати свою дитину – означає любити її не за те, що вона гарна, розумна, здібна тощо, а просто так, просто за те, що вона є!

Батьки кажуть: «Якщо ти будеш хорошим, то я буду тебе любити». Або: «Не чекай від мене хорошого, поки не перестанеш... (лінуватися, битися, грубити), що не почнеш... (слухатися, допомагати по дому)».

У цих фразах ми прямо повідомляємо дитині, що її приймають умовно, що її люблять або будуть любити, «тільки якщо...» .

Причина оцінного ставлення – у вірі в те, що нагороди й покарання є головні виховні засоби.

**6. Введення в тему. Теоретичний блок:** «мова прийняття» й «мова неприйняття»; оцінка вчинку та оцінка особистості; тимчасові або постійні ствердження; невербальні прояви «мови прийняття й неприйняття» (посмішка, погляди, жести, інтонації, пози).

### **7. Вправа «Приймаю – не приймаю»**

**Мета:** сформувані уявлення про «мову прийняття та неприйняття», навчити батьків використовувати «мову прийняття» в спілкуванні з дитиною

**Обладнання:** по 2 таблиці для заповнення за кількістю учасників

**Хід вправи:** спільно з групою психолог складає список елементів «мови прийняття» й «мови неприйняття», до складання списку треба залучати всіх учасників, по ходу



дискусії уточнюючи уявлення групи про прийняття й неприйняття. Учасники групи ніби відповідають на питання: «Як дитина дізнається, що ми приймаємо або, навпаки, не приймаємо її?» та заповнюють таблицю

«Мова прийняття»	«Мова неприйняття»

У таблицю потрапили вербальні (мовні) і невербальні (немовні) прояви «мови прийняття» й «мови неприйняття». Ми знаємо, що від невербального оформлення нашого мовлення залежить те, як сприймаються наші слова іншими людьми.

Психолог пропонує групі поекспериментувати з «мовою прийняття» й «мовою неприйняття». Для цього учасники заповнюють таблицю.

Фраза дитини	Відповідь «мовою неприйняття»	Відповідь «мовою прийняття»
Мама, купи...	Як ти мені набрид зі своїми проханнями	Мені дуже хочеться купити цю річ, але в мене немає грошей

Далі психолог пропонує кожному сказати якусь фразу від імені дитини, а члени групи і психолог записують відповідну фразу спочатку на «мові неприйняття», а потім на «мові прийняття». Після того як фрази записані й батьки заповнили обидві частини таблиці, психолог просить одного з батьків увійти в роль дитини і вимовити свою фразу. Решта батьків спочатку відповідають йому на «мові неприйняття», а потім на «мові прийняття». Потрібно попросити батька, що знаходиться в ролі дитини, фіксувати відповіді, які викликають найбільш сильні почуття. Для збільшення «вражень дитини» і впливу з боку інших, усі батьки стоять, а «батько-дитина» сидить. Після того як батько побував у ролі дитини, психолог пропонує йому поділитися тими враженнями, які в нього виникали.

### **8. Вправа «Помиляються батьки»**

**Мета:** сформуванню усвідомлення батьківських позицій та їх вплив на дитину, сприяти тренуванню вміння батьків розбиратися в прихованому змісті повідомлень

**Хід вправи:** Пропонується співвіднести фрази з будь-якої з наступних батьківських позицій: «опіка», «відсторонення», «винний» або «той, хто звинувачує».

Зразки фраз:

- «Що ти знову накоїв, шкідник, зізнавайся! Нічого хорошого від тебе не чекаю!»
- «Не сперечайся зі мною, я знаю, що тобі треба зараз робити. Сиди й займайся тим, чим я сказала. Не здумай відмовлятися, я буду спостерігати за тобою з кухні»
- «Ну, зроби милість, сідай за стіл – я давно вже налила тобі суп. Я знаю, що ти це не любиш. – Але що ж робити? У мене немає іншого супу! Ну, давай я виловлю з нього те, що ти не любиш. Хочеш?»
- Ти як завжди невчасно зі своїми проханнями почитати, помалювати. До речі, учора ти засмутив мене своєю поведінкою. Згадав? Так що знайди собі справу сам і не крутись у мене під ногами!»

У ході виконання вправи важливо звертати увагу батьків на особливості поведінки дорослого, який помиляється. Наприклад, «того, хто засуджує», дорослий принижує дитину, це може викликати недовіру до батьків, у дитини накопичується образа, злість на дорослого. А «той, що опікує» сам не довіряє дитині, її самостійності, позбавляє її почуття незалежності, права на ініціативу, не дає можливості зробити свій вибір у тому, чим займатися, як займатися. Дитина починає звикати, що ним керують, не вчиться «жити за своєю програмою».

### **9. Вправа «Аналіз проблемних ситуацій»**

**Мета:** сформуванню усвідомлення батьківських позицій та їх вплив на дитину, сприяти тренуванню вміння батьків розбиратися в прихованому змісті повідомлень

**Хід вправи:** Яку з тільки що розглянутих «помилкових» батьківських позицій нагадує вам поведінка матері в наступній проблемній ситуації?

Мати сварить дитину за те, що та не прибирає іграшки на місце.

Мати: «Ти знову влаштував смітник іграшок, ну що за нечупара!»

Син: «Вони самі впали з полиці, я шукав солдатиків, не міг дістати. І нехай лежать так».

Мати: «Що значить» нехай лежать? Ти що, робиш мені на зло? Якщо розкидуєш іграшки, то більше не грайся ними!»

Зробити невелике узагальнення. Дуже важливо вміти слухати власні звернення до дитини її вухами, дивитися на ситуацію її очима, відчувати її почуттями й переживаннями.

### **III. Заключна частина**

#### ***10. Вправа «Конкурс хвальків»***

**Мета:** створити позитивний настрій у групі, формувати позитивне ставлення до дитини

**Хід вправи:** Учасники сидять у колі. Психолог: «Зараз ми проведемо з вами конкурс хвальків. Виграє той, хто краще похвалиться своєю дитиною».

#### ***11. Рефлексія учасників***

**Комплекс корекційно-розвивальних занять із формування когнітивного та емоційного компонентів системи МСС у дітей із ТПМ**

**І етап – ознайомлюючий**

**Корекційно-розвивальне заняття № 1**

**Мета:** знайомство учасників, зниження емоційної напруги, створення позитивного емоційного настрою в групі

**Ресурси:** фліпчарт з аркушами, різнокольорові маркери, іграшки за кількістю учасників, парні картки із зображенням тварин.

**План**

**I. Вступна частина**

1. **Ритуал привітання**
2. **Вправа «Розкажи про...»**

**Мета:** знайомство учасників, зниження емоційної напруги

**Обладнання:** іграшки за кількістю учасників

**Хід гри:** Кожен із дітей бере в руки будь-яку іграшку і від імені цієї іграшки розповідає про себе. Інші іграшки (вірніше їхні власники), можуть поставити їй будь-які питання про господаря.

3. **Оголошення мети заняття.**
4. **Складання правил групи**

**II. Основна частина**

5. **Вправа «Я люблю...»**

**Мета:** знайомство учасників, зниження емоційної напруги, створення позитивного емоційного настрою

**Хід гри:** Ведучий, який стоїть у центрі кола пропонує піднятися з місця всім тим, хто любить те саме, що і ведучий. Наприклад, я скажу: «Підніміться всі ті, хто любить зиму» – і всі, хто любить зиму, повинні встати зі своїх стільчиків. Після виконання вправи можна запитати в дітей:

- Як ви себе почуваете?
- Як ваш настрій?

– Чи правда, що в нас спільного більше, ніж відмінного?

### **6. Вправа «Знайди пару»**

**Мета:** зниження емоційної напруги, створення позитивного емоційного настрою

**Обладнання:** парні картки із зображенням тварин.

**Хід гри:** Кожній дитині вручається картка із зображенням тварини. Картки повинні бути парними. Діти за допомогою міміки й жестів зображують свою тварину та мають знайти собі пару.

### **7. Психогімнастика «Штанга»**

**Мета:** зняти психоемоційну напругу, розслабитись

**Хід завдання:** Дитина підіймає «важку штангу» (напружує м'язи). Потім кидає її, відпочиває (розслабляє м'язи).

## **III. Заключна частина**

### **8. Підведення підсумків заняття**

### **9. Ритуал прощання**

## **Корекційно-розвивальне заняття № 2**

**Мета:** поглиблення знайомства учасників, зниження емоційної напруги, створення позитивного емоційного настрою в групі, викликання в дітей бажання робити приємне іншому, проявляти увагу й турботу, дарувати йому те, що подобається самому

**Ресурси:** фліпчарт з аркушами, різнокольорові маркери, набори кольорових олівців та аркуші за кількістю учасників, набір різних красивих та яскравих невеликих предметів у красивій коробці: різнокольорові стрічки, хустинки, штучні квіти, значки, прапорці, іграшки, кульки (за кількістю дітей), паличка «феї».

## **План**

### **I. Вступна частина**

#### **1. Ритуал привітання**

#### **2. Вправа «Мій талісман»**

**Мета:** зниження емоційної напруги, створення позитивного емоційного настрою

**Обладнання:** набори кольорових олівців та аркуші за кількістю учасників

**Хід гри:** Кожна дитина малює предмет, який вона могла б назвати своїм талісманом. Діти описують свій малюнок, чому цей предмет асоціюється з нею, чому він є її талісманом. Далі йде обговорення, діти діляться враженнями від почутого, задають питання.

### *3. Оголошення мети заняття.*

### *4. Повторення правил групи*

## **II. Основна частина**

### *5. Вправа «Соціометрія»*

**Мета:** знайомство учасників, зниження емоційної напруги

**Хід гри:** Діти вільно розходяться по кімнаті. Ведучий дає завдання: «Знайдіть один одного ті, у кого однаковий колір очей» (варіанти: «Ті в кого день народження влітку», «Ті, у чиєму імені 5 букв» тощо).

### *6. Вправа «Подарунки»*

**Мета:** зниження емоційної напруги, викликання в дітей бажання робити приємне іншому, проявляти увагу й турботу, дарувати йому те, що подобається самому

**Обладнання:** набір різних красивих та яскравих невеликих предметів у красивій коробці: різнокольорові стрічки, хустинки, штучні квіти, значки, прапорці, іграшки, кульки. Кількість подарунків повинна співпадати з кількістю дітей у групі.

**Хід гри:** Психолог нагадує дітям про якесь свято, наприклад, про день народження. Розповідає, як на день народження отримуємо подарунки, як це радісно та приємно. Пропонує пограти дітям у гру «Подарунок». У нас є коробка з подарунками. Тут вистачить подарунків на всіх. Діти сидять у колі на стільчиках, а психолог підходить по черзі до кожного з дітей, пропонує обрати предмет та подарувати його сусіду праворуч. Допмагає подякувати, хвалить подарунок. Потім процес продовжується з тим, хто отримав подарунок. Таким чином усі діти беруть участь у процесі обрання та дарування подарунку під керівництвом психолога.

Після засвоєння дітьми правил гри, можна ускладнити її хід. Психолог продовжує виконувати роль ведучого, але дитина дарує обраний предмет не сусіду праворуч, а кому забажає (робить самостійний вибір). У такий спосіб

психологу варто контролювати, щоб усім дітям подарували подарунки, щоби не дарували двічі.

### **7. Психогімнастика «Фея сну»**

**Мета:** зняти психоемоційну напругу, розслабитись

**Хід завдання:** Діти сидять на стільчиках, що стоять у колі на достатній відстані. Звучить колискова. Психолог (фея сну) підходить до одного з малюків і торкається паличкою його плеча, той засинає (нахиляє голову й заплющує очі). Так вона обходить усіх дітей і тихенько виходить.

## **III. Заключна частина**

### **8. Підведення підсумків заняття**

### **9. Ритуал прощання**

## **II етап – репродуктивний**

### **Корекційно-розвивальне заняття № 3**

**Мета:** закріплювати і збагачувати уявлення дітей про сім'ю, виховувати любов до своєї родини, формувати уявлення про власну родину, формувати у дітей уявлення про міжособистісні стосунки власної родини.

**Ресурси:** фліпчарт з аркушами, різнокольорові маркери, малюнок, на якому зображено родину, картка із зображенням дівчинки, аркуші паперу та набори кольорових олівців за кількістю дітей, килимки для психогімнастики.

### **План**

#### **I. Вступна частина**

##### **1. Ритуал привітання**

##### **2. Вправа «Що таке родина?»**

**Мета:** закріплювати і збагачувати уявлення дітей про сім'ю; виховувати любов до своєї родини.

**Обладнання:** малюнок, на якому зображено родину.

**Хід гри:** Діти розглядають малюнок і розповідають, кого на ньому зображено. Психолог пропонує дітям поміркувати й пояснити, що таке родина. Виконуючи ігрове завдання, діти мають скласти якомога більше різних речень.

Якщо варіанти відповіді в дітей відсутні, то психолог допомагає дітям включитися в роботу, даючи допоміжні питання: «Діти, як Ви гадаєте з кого складається родина?» тощо. Далі психолог дає визначення поняттю «родина» та пояснює його зміст.

3. *Оголошення мети заняття.*

4. *Повторення правил групи*

## II. Основна частина

5. *Вправа «Розкажи, дитино, про свою родину!»*

**Мета:** формувати уявлення про власну родину; виховувати любов до своєї сім'ї.

**Обладнання:** картка із зображенням дівчинки.

**Хід гри:** Зараз ми з Вами спробуємо розповісти про всіх членів своєї сім'ї, поділитися з товаришами. Як же розказати про маму й тата, братиків і сестричок? Послухайте, як розповіла про свою родину дівчинка Юля, яку ви бачите на малюнку.

*Орієнтовний зразок розповіді*

*Я Юля Шевченко. У мене гарна родина. У мене є мама – Шевченко Алла Петрівна й тато – Шевченко Андрій Михайлович. Моя мама білява, струнка, очі в неї блакитні. Вона працює в школі вчителем. Мій тато високий, чорнявий, носить вуса. Тато має професію слюсаря і працює на заводі. Ще в мене є маленька сестричка Оленка і старший братик Миколка. Миколка – веселий, добрий, розумний. Він ходить до школи, навчається в четвертому класі. А Оленка – цікава й допитлива. Вона відвідує молодшу групу нашого дитячого садка. Я дуже люблю свою сім'ю та пишаюся нею.*

Психолог пояснює дітям, як слід розповідати: спершу потрібно назвати себе (ім'я, прізвище), потім – прізвища, імена та по батькові своїх батьків, стисло описати їхню зовнішність. Після цього слід згадати професії мами й тата й місце роботи кожного з них. Потім потрібно розказати про інших дітей родини (якщо вони є) — братиків або сестричок: якого вони віку, як їх звати, яку вони мають вдачу й чим займаються. Наприкінці розповіді слід сказати про ставлення до своєї родини.



Діти по черзі виконують ігрове завдання. За необхідності психолог допомагає їм, нагадуючи послідовність розповіді або задаючи навідні запитання.

#### **6. Вправа «Намалюй сім'ю»**

**Мета:** формувати у дітей уявлення про міжособистісні стосунки власної родини.

**Обладнання:** аркуші паперу та набори кольорових олівців за кількістю дітей

**Хід гри:** Психолог просить дітей намалювати свою сім'ю, де кожний член родини займається своєю звичною справою. Після завершення малюнків психолог організовує обговорення.

#### **Психогімнастика «Малята сплять»**

**Мета:** зняти психоемоційну напругу, розслабитись

**Хід завдання:** дітям роздаються килимки, які будуть їхніми ліжечками.

Усі перетворюються на кошенят (зайчиків, мишенят тощо). Дітей можна накрити ковдрами. Під «Колискову» Моцарта всі тваринки сплять.

### **III. Заключна частина**

#### **7. Підведення підсумків заняття**

#### **8. Ритуал прощання**

### **Корекційно-розвивальне заняття № 4**

**Мета:** доповнити уявлення дітей про свою родину, учити їх характеризувати членів своєї сім'ї, виховувати свідоме ставлення до родини, формувати уявлення про розподіл сімейних ролей та функцій, формувати уявлення про ієрархію сімейних стосунків.

**Ресурси:** фліпчарт з аркушами, різнокольорові маркери, ілюстрація до казки «Три ведмеді», маски тварин, надруковані контури жіночого, чоловічого та дитячого тіла, вирізані з картону дерева за кількістю дітей, клей, набори кольорових олівців за кількістю дітей, іграшкові ведмедики, музика пісні «Колискова для Умки».

### **План**

#### **I. Вступна частина**

##### **1. Ритуал привітання**

##### **2. Вправа «Моя сім'я»**

**Мета:** доповнити уявлення дітей про свою родину, учити їх характеризувати членів своєї сім'ї; виховувати свідоме ставлення до родини.

**Обладнання:** ілюстрація до казки «Три ведмеді».

**Хід гри:** Психолог показує дітям ілюстрацію й питає в них, кого зображено на малюнку. (*Ведмедів, ведмежу родину.*) Психолог просить дітей розповісти про свою родину, спираючись на запитання.

#### *Запитання для гри*

- Розкажіть, яка у вас сім'я?
- Яка у вас мама?
- Яка бабуся?
- Який тато?
- Який дідусь?
- Якщо в родині є батьки, то в них є і...
- А якими бувають діти?

3. ***Оголошення мети заняття.***

4. ***Повторення правил групи***

## **II. Основна частина**

5. ***Вправа «Сім'я тварин»***

**Мета:** формувати уявлення про розподіл сімейних ролей та функцій

**Обладнання:** маски тварин

**Хід гри:** Психолог розподіляє дітей у трійки (мама-тато-дитинча), роздає кожній дитині відповідну маску тварини та пропонує програти ситуації: погуляли, погрались, поїли, лягли спати, прокинулись, попестили, обійнялись тощо.

6. ***Вправа «Родинне дерево»***

**Мета:** формувати уявлення про ієрархію сімейних стосунків

**Обладнання:** надруковані контури жіночого, чоловічого та дитячого тіла, вирізані з картону дерева за кількістю дітей, клей, набори кольорових олівців за кількістю дітей.

**Хід гри:** Психолог просить дітей на друкованих контурах тіла намалювати членів своєї родини та розмістити їх на вирізаному з картону дереві, щоби вийшло родинне дерево. Обговорення.

### 7. *Психогімнастика «Колискова для Умки»*

**Мета:** зняти психоемоційну напругу, розслабитись

**Хід завдання:** дітям роздаються іграшкові ведмедики й під музику пісні «Колискова для Умки» всі разом колишують іграшки.

### III. *Заключна частина*

#### 8. *Підведення підсумків заняття*

#### 9. *Ритуал прощання*

### *Корекційно-розвивальне заняття № 5*

**Мета:** формувати уявлення про розподіл сімейних ролей та функцій, закріпити знання дітей про родинні зв'язки, виховувати ціннісне ставлення до сім'ї, формувати уявлення про батьківський авторитет.

**Ресурси:** фліпчарт з аркушами, різнокольорові маркери, малюнок із зображенням батьків із сином і дочкою, шматок тканини, ляльки за кількістю дітей, музика.

### *План*

#### I. *Вступна частина*

##### 1. *Ритуал привітання*

##### 2. *Вправа «Батьки й діти»*

**Мета:** закріпити знання дітей про родинні зв'язки; виховувати ціннісне ставлення до родини.

**Обладнання:** малюнок із зображенням батьків із сином і дочкою.

**Хід гри:** Діти розглядають ілюстрацію і відповідають на запитання психолога, називаючи відповідних членів родини.

#### *Запитання для гри*

- Кого ви бачите на малюнку? (*Батьків із дітьми.*)
- Ким батьки доводяться один одному? (*Чоловіком і дружиною.*)
- А ким батьки доводяться своїм діткам? (*Мамою й татом.*)

- Ким для батьків є діти? (*Дівчинка для мами й тата донька, а хлопчик – син.*)
- Хто ці діти один для одного? (*Дівчинка хлопчикові – сестричка, а хлопчик дівчинці – братик.*)
- Хто кого навчає, виховує в родині? (*Батьки виховують і навчають дітей.*)
- Які мають бути стосунки між усіма членами родини? (*Добрі, щирі, люблячі, турботливі, ніжні.*)

### **3. Оголошення мети заняття.**

### **4. Повторення правил групи**

## **II. Основна частина**

### **5. Вправа «Курка з курчатами»**

**Мета:** формувати уявлення про батьківський авторитет

**Обладнання:** шматок тканини

**Хід гри:** У грі беруть участь мама-курка, маленькі курчата й хижий коршун (шуліка), який за ними полює (цю роль виконує психолог-ведучий). Спочатку мама-курка з курчатами гріються на сонечку, бризкаються біля ставка, шукають черв'ячків на галявинці тощо. Раптом налітає хижий птах і намагається викрасти курчат. Мама-курка повинна укрити, сховати своїх дітей, зібрати їх разом і захистити від небезпеки. Можна використовувати великий шматок тканини, щоби діти могли сховатися під ним. Захованого курчати шуліка викрасти не зможе. Коли всі курчата заховані, шуліка ще деякий час загрозливо кружляє над ними, а потім відлітає. Мама-курка випускає своїх дітей з укриття, і вони знову граються на галявинці. У наступних іграх роль мами-курки й шуліки можна доручати іншим, особливо проблемним, дітям.

### **6. Вправа «Живі ляльки»**

**Мета:** формувати уявлення про розподіл сімейних ролей та функцій

**Обладнання:** ляльки за кількістю дітей

**Хід гри:** Психолог розбиває групу на пари й пояснює: «Уявіть, що ваші ляльки стали живими. Вони вміють говорити, просити, бігати тощо. Нехай один із пари перетвориться на маму (тата), а інший перетвориться на ляльку-дівчинку або ляльку-хлопчика. Лялька буде про щось просити, а її мама (тато) – виконувати її

прохання й піклуватися про неї. Пропонує помити ляльці руки, погодувати її, погуляти з нею, покласти спати тощо».

Повністю увійшовши в ігрову ситуацію, діти продовжують грати самостійно. У наступній грі вони змінюють ролі.

### ***Психогімнастика «Слухаємо тишу»***

**Мета:** зняти психоемоційну напругу, розслабитись

**Хід завдання:** Діти йдуть під музику один за одним. Коли музика стихає, усі зупиняються, заплющують очі і слухають тишу. У тиші ледь чутно лунає команда ведучого на виконання спокійних рухів (сісти на підлогу, лягти на спину, підняти догори праву руку тощо). Рухи треба виконувати так, щоби не сполохнути тишу. Виразні рухи: палець однієї руки притулений до губ, друга приставлена до вуха, очі заплющені. Поза: тулуб нахилений уперед.

## **III. Заключна частина**

### ***7. «Конкурс хвальків»***

**Мета:** створити позитивний настрій у групі, формувати уявлення про батьківський авторитет

**Хід гри:** Діти сидять у колі. Психолог: «Зараз ми проведемо з вами конкурс хвальків. Виграє той, хто краще похвалиться своїми батьками».

### ***8. Підведення підсумків заняття***

### ***9. Ритуал прощання***

## ***Корекційно-розвивальне заняття № 6***

**Мета:** формувати уявлення про власні емоції та способи їх вираження; розвиток здатності до саморефлексії, закріпити в дітей отримані знання про почуття радості та уміння виражати це почуття різними засобами.

**Ресурси:** фліпчарт з аркушами, різнокольорові маркери, картки із зображенням диких і свійських тварин.

## ***План***

### **I. Вступна частина**

#### ***1. Ритуал привітання***

## 2. Вправа «Мій настрій»

**Мета:** формувати уявлення про власні емоції та способи їх вираження; розвиток здатності до саморефлексії.

**Обладнання:** картки із зображенням диких і свійських тварин

**Хід гри:** Дітям пропонується розповісти іншим про свій настрій: його можна можна порівняти з будь-якою твариною та обрати відповідну картинку.

**Оголошення мети заняття.**

## 3. Повторення правил групи

### II. Основна частина

#### 4. Вправа «Дві країни»

**Мета:** розвиток саморефлексії, формувати уявлення про власні емоції та способи їх вираження.

**Хід гри:** Психолог розподіляє всіх дітей у дві підгрупи й розповідає їм казку: «Колись давним давно було дві сусідні країни. Одну населяли веселі мешканці: вони багато сміялися й жартували, часто влаштовували свята. Іншу – сумні мешканці: вони весь час думали про сумний і багато сумували. Жителям веселої країни було дуже шкода своїх сумних сусідів, й одного разу вони зібралися прийти до них на допомогу: вони вирішили заразити сумних жителів своїми веселощами і сміхом. Нехай ті, хто сидить від мене по ліву руку, будуть сумними людьми. Спробуйте згадати про щось дуже сумне. Уявіть, як повинні себе почувати люди, які ніколи-ніколи не раділи. Ті, хто сидять від мене по праву руку, – будуть веселими людьми. Ви ніколи не знали печалі і веселилися все життя. Тепер ваше завдання – заразити своїм сміхом і радістю ваших сумних сусідів. Встаньте один навпроти одного, і нехай ті сумні діти, які заразилися сміхом веселих жителів, переходять на їхній бік і починають заражати своєю радістю тих, хто все ще сумує».

#### 5. Вправа «Покажи нам...»

**Мета:** закріпити в дітей отримані знання про почуття радості та уміння виражати це почуття різними засобами.

**Хід гри:** А зараз ми пограємо в гру, яка називається «Покажи нам...». Я назву по імені одного з вас, кину йому клубочок і, наприклад, попрошу: «Саша, покажи нам

веселе ведмежа». Саша повинен зловити клубок, сказати: «Я – ведмежа. Я радію, коли...». Саша розповість, коли ведмежа радіє, зобразить нам його, а потім кине клубок кому-небудь із вас і, назвавши когось по імені, у свою чергу скаже: «Покажи нам...» і назве будь-яку тварину, або людину, або рослину, або пташку, або предмет. Зрозуміло? Чудово!

### **6. Психогімнастика «Шовтай-бовтай»**

**Мета:** зняти психоемоційну напругу, розслабити м'язи рук, спини і грудей.

**Хід завдання:** Психолог пропонує розіграти сценку «Шовтай-бовтай».

Шовтай-бовтай

Сидів на стіні.

Шовтай-бовтай

Звалився уві сні.

(С. Маршак)

Спочатку психолог просить повертати тулуб вправо-вліво, руки при цьому вільно бовтаються, як у тканинної ляльки. На слова «звалився уві сні» – потрібно різко нахилити корпус тіла вниз.

### **7. Підведення підсумків заняття**

### **8. Ритуал прощання**

### ***Корекційно-розвивальне заняття № 7***

**Мета:** формувати уявлення про власні емоції та способи їх вираження, розвиток здатності до саморефлексії.

**Ресурси:** фліпчарт з аркушами, різнокольорові маркери, вірш А. Барто «Самотність», картинки з виразом емоційних станів людей, аркуші паперу та набори кольорових олівців (фломастерів) за кількістю учасників.

### ***План***

#### ***I. Вступна частина***

- 1. Ритуал привітання***
- 2. Вправа «Мій настрій»***

**Мета:** формувати уявлення про власні емоції та способи їх вираження, розвиток здатності до саморефлексії.

**Обладнання:** аркуші паперу та набори кольорових олівців (фломастерів) за кількістю учасників

**Хід гри:** Дітям пропонується намалювати свій настрій та розповісти іншим про нього.

*Оголошення мети заняття.*

### 3. *Повторення правил групи*

#### II. Основна частина

#### 4. *Вправа «Самотність»*

**Мета:** формувати уявлення про власні емоції та способи їх вираження

**Обладнання:** вірш А. Барто «Самотність», картинки з виразом емоційних станів людей

**Хід гри:** Психолог читає вірш А. Барто «Самотність» після чого ведеться бесіда за змістом вірша:

- Як ви думаєте, чому хлопчик вирішив жити в лісі один?
- А чому потім він вирішив запросити до себе в ліс і тата, і маму, і всіх друзів?
- До душі йому самотність?
- Яке місце в нашому житті займають оточуючі нас люди?
- Як ви думаєте, чи можемо ми існувати без їх участі?
- Ви посміхнулися, коли читали останні рядки вірша? Чому? Який це вірш – веселий або сумний? Чому ви так думаєте?

Далі робота з картинками. Показ і відбір картинок із виразом емоційних станів людей, що відповідають емоційним станам персонажа вірша.

#### 5. *Вправа «Три обличчя»*

**Мета:** формувати уявлення про власні емоції та способи їх вираження.

**Хід гри:** Завдання полягає в тому, щоби без слів досягти збігу виразів обличчя.

Психолог: «Я покажу вам зараз три вирази обличчя. При цьому я хочу, щоби ви за мною повторювали. Спочатку я покажу вам сумне обличчя. Згадайте, як ви виглядає, коли сумуєте. А тепер нехай кожен із вас зробить сумне обличчя. Які



жести нам найкраще робити руками, щоби висловити сум? А тепер я покажу вам люте обличчя. Усі уявили, як це виглядає? Давайте всі зведемо брови, оскалимось і стиснемо кулаки... Третє обличчя – щасливе. Для цього давайте всі широко посміхнемось і пригорнемо руку до серця... Ви зрозуміли, як виглядають ці три особи? Давайте спробуємо ще раз: сумне, люте й щасливе...

Тепер розділіться на пари і встаньте зі своїм партнером спиною до спини. Давайте ще раз повторимо всі три вирази обличчя. Зробимо всі по черзі сумне обличчя, люте, а потім щасливе... Тепер ви самі будете вибирати одне з трьох обличчя. Коли я дорахую до трьох, вам треба буде швидко повернутися до партнера й показати йому вибраний вами вираз обличчя. Завдання полягає в тому, щоб, не домовляючись заздалегідь, показати те ж саме обличчя, що і ваш партнер. Чи готові? Раз, два, три... Покажіть своє обличчя партнеру. Яка пара обрала одне й те ж обличчя?

#### 6. *Психогімнастика «Гвинт»*

**Мета:** зняти психоемоційну напругу, розслабити м'язи в області плечового пояса.

**Хід завдання:** «Діти, давайте спробуємо перетворитися у гвинт. Для цього поставте п'яточки та носочки разом. За моєю командою «почали» будемо повертати корпус то вліво, то вправо. Одночасно з цим руки будуть вільно слідувати за корпусом у тому ж напрямку».

### III. Заключна частина

#### 7. *Підведення підсумків заняття*

#### 8. *Ритуал прощання*

### III етап – репродуктивно-продуктивний

#### *Корекційно-розвивальне заняття № 8*

**Мета:** формувати уміння розпізнавати емоції інших, розпізнавати та диференціювати різні емоційні стани за мімічними проявами та інтонацією, розвиток емпатії.

**Ресурси:** фліпчарт з аркушами, різнокольорові маркери, піктограми різних емоційних станів, розрізані на декілька частин, психотерапевтична казка «Про образу», набори символічних зображень різних емоційних станів за кількістю дітей.

### *План*

#### *I. Вступна частина*

##### *1. Ритуал привітання*

##### *2. Вправа «Передай настрій»*

**Мета:** формувати вміння розпізнавати емоції інших, розвиток емпатії.

**Хід гри:** Діти стоять у колі. Ведучий повинен придумати настрій (сумний, веселий, засмучений, здивований тощо) і передати його наступній дитині невербально, по колу. Коли діти передали його по колу, потрібно обговорити, який саме настрій був загаданий. Потім ведучим стає наступна дитина.

##### *3. Оголошення мети заняття.*

##### *4. Повторення правил групи*

#### *II. Основна частина*

##### *5. Вправа «Збери піктограму»*

**Мета:** формувати вміння розпізнавати та диференціювати різні емоційні стани за мімічними проявами.

**Обладнання:** піктограми різних емоційних станів, розрізані на декілька частин.

**Хід гри:** Кожній дитині дається піктограма певного емоційного стану, розрізана на декілька частин. Завдання дітей якомога швидше і правильно зібрати піктограму. Як варіант, можна самому пантомімікою зобразити цей стан.

##### *6. Вправа «Вгадай настрій по голосу»*

**Мета:** формувати вміння розпізнавати та диференціювати різні емоційні стани за інтонаційними проявами.

**Обладнання:** піктограми різних емоційних станів.

**Хід гри:** Психолог вимовляє фразу з тембровим відтінком, що відповідає вираженню однієї з емоцій. Дітям пропонують набір піктограм, з яких вони повинні вибрати ту, на якій вираз обличчя відповідає даній емоції.

##### *7. Вправа «Емоції героїв»*

**Мета:** формувати вміння розпізнавати емоції інших, розвиток емпатії.

**Обладнання:** Казка «Про образу», набори символічних зображень різних емоційних станів за кількістю дітей.

**Хід гри:** Психолог читає дітям казку. Дитині задалегідь видаються маленькі картки із символічними зображеннями різних емоційних станів. У процесі читання дитина викладає на стіл кілька карток, які, на її погляд, відображають емоційний стан героя в різних ситуаціях. Після закінчення читання кожна дитина пояснює, у якій ситуації й чому їй здається, що герой був веселим, сумним тощо.

### **8. Психогімнастика «Обличчя засмагає»**

**Мета:** зняти психоемоційну напругу, розслабитись

**Хід завдання:** Підборіддя засмагає – підставити сонечку (вдих), летить жучок, збирається комусь сісти на язичок (затримка дихання), жучок полетів (видих). Ніс засмагає – підставити сонечку (вдих), летить метелик, хоче сісти на носик (ніс зморщують, затримка дихання), полетів (видих). Брови-гойдалка – знову прилетів метелик і гойдається на бровах – вгору-вниз, полетів (видих). Хочеться спати – (розслаблення м'язів обличчя).

## **III. Заключна частина**

### **9. Підведення підсумків заняття**

### **10. Ритуал прощання**

### ***Корекційно-розвивальне заняття № 9***

**Мета:** формувати вміння розпізнавати настрій людей із виразу обличчя, розвиток емпатії; розвиток здатності розуміти емоційний стан іншої людини та вміння адекватно висловлювати власний стан; створення умов для усвідомлення емоцій; закріпити знання про мімічні засоби вираження радості.

**Ресурси:** фліпчарт з аркушами, різнокольорові маркери,

### ***План***

#### ***I. Вступна частина***

##### ***1. Ритуал привітання***

##### ***2. Вправа «Вгадай настрій»***

**Мета:** формувати вміння розпізнавати настрій людей із виразу обличчя, розвиток емпатії.

**Матеріал:** малюнок із намальованими 5 веселими бджілками і 1 сумною.

**Хід гри:** Кожній дитині дається картинка. Завдання – розфарбувати усміхнених бджілок і не розфарбовувати сумних. Обговорити, за ознакою дитина визначила, що бджілка сумна.

### 3. *Оголошення мети заняття.*

### 4. *Повторення правил групи*

## II. Основна частина

### 5. *Вправа «Актори»*

**Мета:** розвиток здатності розуміти емоційний стан іншої людини та вміння адекватно висловлювати власний стан.

**Хід гри:** Психолог розповідає дітям кілька історій, які вони пробують програти, як справжні актори:

- «Гарний настрій»: Мама відправила сина в магазин: «Купи, будь ласка, печиво й цукерки, – сказала вона, – ми вип’ємо чаю й підемо до зоопарку». Хлопчик узяв у мами гроші і швидко побіг до магазину. У нього був дуже гарний настрій. *Виразні рухи: хода – швидкий крок, іноді підстрибування, посмішка.*
- «Умка»: Жила-була дружна родина ведмедів: тато ведмідь, мама ведмедиця та їх маленький синочок – ведмежа Умка. Щовечора мама з татом уклали Умку спати. Ведмедиця його ніжно обіймала і з посмішкою співала колискову пісеньку, погойдуючись на лапах. Тато стояв поруч і усміхався, а потім починав підспівувати мамі ведмедиці. *Виразні рухи – усмішка, плавні похитування.*

### 6. *Вправа «Веселий колаж»*

**Мета:** створення умов для усвідомлення емоцій; закріпити знання про мімічні засоби вираження радості.

**Обладнання:** журнали, пусті овали обличчя.

**Хід гри:** Перед дітьми знаходяться вирізані з журналів малюнки і фотографії, на яких зображені частини обличчя: очі, брови, носи, посмішки. Дітям необхідно

вибрати овал для обличчя і приклеїти на нього обрані частини так, щоби можна було сказати: «Всі ці обличчя радісні».

### **7. Психогімнастика**

**Мета:** зняти психоемоційну напругу, розслабитись

**Хід завдання:**

### **III. Заключна частина**

### **8. Підведення підсумків заняття**

### **9. Ритуал прощання**

## **Корекційно-розвивальне заняття № 10**

**Мета:** розвиток здатності розуміти емоційний стан іншої людини, здатності співпереживати ближньому, розвиток вміння впізнавати емоції за їх проявами, розвиток емпатії.

**Ресурси:** фліпчарт з аркушами, різнокольорові маркери.

### **План**

#### **I. Вступна частина**

#### **1. Ритуал привітання**

#### **2. Вправа «Ваза»**

**Мета:** розвиток здатності розуміти емоційний стан іншої людини.

**Хід гри:** Послухайте історію, яка називається «Ваза». Дівчинка Маша стояла біля відчиненого вікна й дивилася, що відбувається на вулиці. На столі поруч із вікном стояла ваза. Раптом подув сильний вітер. Вікно зачинилося, і ваза впала. Дівчинка дуже злякалась. І тут у кімнату увійшла мама. Що вона зробила й що сказала своїй доньці?.. (Як правило, діти кажуть, що мама покарає дитину, поставить у куток.) Що б вона могла зробити ще?.. (Якщо діти самі не можуть знайти іншого варіанту розвитку подій, ви можете запропонувати їм власний варіант.) Мама спочатку могла заспокоїти доньку. Сказати, що нічого страшного не сталося, а потім уже дати їй можливість пояснити, що відбулось насправді.

#### **3. Оголошення мети заняття.**

#### **4. Повторення правил групи**

### **II. Основна частина**

#### **5. Вправа «Радість для мами»**

**Мета:** розвиток здатності розуміти емоційний стан іншої людини.

**Хід гри:** Радіти можуть і діти, і дорослі. На минулому занятті ми говорили про те, що таке радість для вас. Зараз давайте подумаємо, що ж таке радість для мами, тата, братика, сестрички, бабусі, дідуся. Спробуйте закінчити речення: «Моя мама радіє, коли...» (Психолог записує висловлювання дітей.)

#### **6. Вправа «Добрий друг»**

**Мета:** розвиток емпатії, здатності співпереживати ближньому, розвиток вміння впізнавати емоції за їх проявами.

**Хід гри:** Зараз хто-небудь із вас зобразить дитину, яка сильно злякалась, і ми всі разом пожаліємо, утішимо її. Тільки робити це треба без слів, за допомогою дотиків. Хто хоче, щоби його пожаліли? А хто хоче підтримати та пожаліти когось сам? (Гра проводиться доти, поки в ній не візьмуть участь усі бажаючі). А тепер на знак подяки або просто тому, що цього хочеться, можна попросити когось себе обійняти, або запропонувати комусь свої обійми. Хто хоче це зробити?

#### **7. Психогімнастика «Подарунок під ялинкою»**

**Мета:** зняти психоемоційну напругу, розслабити м'язи обличчя, особливо навколо очей.

**Хід завдання:** «Уявіть собі, що скоро новорічне свято. Ви цілий рік мріяли про чудовий подарунок. Ось ви підходите до ялинки, міцно-міцно заплющує очі й робите глибокий вдих. Затамуйте подих. Що ж лежить під ялинкою? Тепер видихніть і відкрийте очі. О, чудо! Довгоочікувана іграшка перед вами! Ви раді? Посміхніться». Після виконання вправи можна обговорити (якщо діти захочуть), хто про що мріє.

### **III. Заключна частина**

#### **8. Підведення підсумків заняття**

#### **9. Ритуал прощання**

## IV етап – творчий

### *Корекційно-розвивальне заняття № 11*

**Мета:** формувати розпізнавання та відтворення емоцій та почуттів інших, розвиток здатності до саморефлексії, формувати уявлення про необхідність взаєморозуміння і взаємодопомоги в сім'ї, виховувати в дітей бажання виявляти чуйність до членів своєї родини й завжди бути готовими посильно допомагати їм.

**Ресурси:** фліпчарт з аркушами, різнокольорові маркери.

### *План*

#### *I. Вступна частина*

##### *1. Ритуал привітання*

##### *2. Вправа «Передай свій настрій»*

**Мета:** формувати уявлення про власні емоції та способи їх вираження; розвиток здатності до саморефлексії.

**Хід гри:** Психолог: «За допомогою кольору можна передати свій настрій. – Якого кольору може бути гарний настрій, поганий? Гарний настрій переливається різними кольорами. – На що може бути схожим гарний настрій? (На салют, веселку, квітку, кольорові кульки, сонечко...). Пофантазуйте, поміркуйте. Отже, головним помічником у роботі має стати колір». *Вільне малювання під музику на аркуші паперу свого настрою.*

##### *3. Оголошення мети заняття.*

##### *4. Повторення правил групи*

#### *II. Основна частина*

##### *5. Вправа «Помагай своїй родині!»*

**Мета:** формувати уявлення про необхідність взаєморозуміння і взаємодопомоги в сім'ї; виховувати в дітей бажання виявляти чуйність до членів своєї родини й завжди бути готовими посильно допомагати їм.

**Хід гри:** Психолог: «Як ви думаєте, діти, яка родина буде кращою, міцнішою й щасливішою: та, у якій кожен сам по собі, чи та, у якій усі допомагають одне одному й підтримують один одного? (*Звучить відповідь дітей.*) А чи допомагаєте ви своїм батькам, бабусі з дідусем, братикам і сестричкам? (*Так.*) Звичайно, для цього

краще не чекати, доки тебе попросять щось зробити, а самому запропонувати допомогу. А як це зробити, ви знаєте? Поясніть мені, що ви скажете своїм рідним і близьким у таких наступних ситуаціях».

Психолог називає домашні справи, які необхідно зробити кому-небудь із членів родини, і просить дітей скласти речення з пропозицією своєї допомоги.

*Мовленнєвий матеріал для гри*

- Сестрі потрібно полити квіти. («Сестричко, давай я допоможу тобі полити квіти!»)
- Мама збирається витирати пил. («Матусю, дозволь тобі допомогти, я сама витру пил на меблях»)
- Бабусі потрібно сходити до магазину по молоко. («Бабусенько, я сходжу до магазину й куплю молока, а ти краще відпочинь».)
- Дідусь хоче знайти свої окуляри, щоби почитати газету. («Дідусю, зачекай, будь ласка, я зараз швидко знайду твої окуляри».)
- Татові треба принести з майстерні викрутку. («Давай, тату, я тобі допоможу: збігаю до майстерні та принесу викрутку».)
- Брат хоче нарвати вишень. («Братику, давай разом нарвемо вишень!»)

Протягом гри психолог звертає увагу дітей на інтонаційну виразність мовлення (прохальна, лагідна інтонація).

## **6. Вправа «Етюди»**

**Мета:** формувати розпізнавання та відтворення емоцій та почуттів інших.

**Хід гри:** Психолог розповідає історію про хлопчика, який загубився. Діти перевтілюються в акторів, що грають етюди відповідні настрою історії. «Хлопчик із батьками приїхав у незнайоме йому місто. Вони тільки що зійшли з поїзда і йдуть по перону. Раптом хлопчик побачив дуже великого собаку і від подиву навіть зупинився (етюд подив), а батьки пішли далі. Собака втік. Хлопчик озирається, але мами й тата (бабусі, брата, сестри) ніде немає. Він біжить до виходу в місто (спеціально поставлені стільці), виходить... і застигає в позі відчаю: мами й тата тут немає (етюд момент відчаю). Батьки теж шукають, хлопчика. Вони підходять до нього ззаду й чіпають за плече. Радість зустрічі. Мама й тато беруть його за руки і



весело йдуть із ним по місту (етюд гарний настрої)». По закінченню організовується обговорення.

### **7. Психогімнастика «Сопілка»**

**Мета:** зняти психоемоційну напругу, розслабити м'язи обличчя, особливо навколо губ.

**Хід завдання:** «Давайте пограємо на сопілці. Неглибоко вдихніть повітря, піднесіть сопілку до губ. Починайте повільно видихати, і на видиху спробуйте витягнути губи в трубочку. Потім почніть спочатку. Грайте! Який чудовий оркестр!»

## **III. Заключна частина**

### **8. Підведення підсумків заняття**

### **9. Ритуал прощання**

#### ***Корекційно-розвивальне заняття № 12***

**Мета:** формувати уявлення про власні емоції та способи їх вираження; розвиток здатності до саморефлексії; розвиток емпатії, виховання почуття доброти до рідних; формувати почуття поваги та любові до батьків.

**Ресурси:** фліпчарт з аркушами, різнокольорові маркери, пластилін, аркуші паперу з намальованим контуром обличчя, яскрава коробка з цукерками.

#### ***План***

### **I. Вступна частина**

#### **1. Ритуал привітання**

#### **2. Вправа «Зліпи настрої»**

**Мета:** формувати уявлення про власні емоції та способи їх вираження; розвиток здатності до саморефлексії.

**Обладнання:** пластилін, аркуші паперу з намальованим контуром обличчя.

**Хід гри:** Психолог пропонує дітям на аркушах паперу з намальованим контуром обличчя зліпити з пластиліну частини обличчя таким чином, щоби можна було відгадати настрої.

#### **3. Оголошення мети заняття.**

#### **4. Повторення правил групи**

## **II. Основна частина**

### 5. *Вправа «Чарівні цукерки»*

**Мета:** розвиток емпатії, виховання почуття доброти до рідних.

**Обладнання:** яскрава коробка з цукерками

**Хід гри:** Психолог показує дітям коробочку, закриту кришкою. Трясе її та просить відгадати що там. «Як ви думаєте, що це може бути? Насправді, це цукерки. Але вони не прості. Як тільки ви їх з'їсте, ви перетворитеся на чарівників і зможете побажати всім рідним щось таке, від чого вони зможуть стати радісними. Давайте подумаємо, що можна побажати вашим рідним... придумайте якесь побажання та беріть цукерку».

Приклади висловлювань дітей: нехай вони позбудуться хвороби; хай ніколи не вмирають; нехай у всіх буде обід; нехай усі добре живуть; нехай усі будуть щасливі тощо.

### 6. *Вправа «Свято ввічливості»*

**Мета:** формувати почуття поваги та любові до батьків

**Хід гри:** «Сьогодні в нашій групі, – каже психолог, – оголошується свято ввічливості! Ввічливі люди відрізняються тим, що ніколи не забувають дякувати оточуючим». Психолог розбиває дітей на трійки та формує «сім'ї птахів» (тато, мама, пташеня). «Пташенята» мають подякувати своїм батькам, а батьки обійняти та сказати слова любові у відповідь.

### 7. *Психогімнастика «Пісок»*

**Мета:** зняти психоемоційну напругу, розслабити м'язи рук.

**Хід завдання:** Набрати в руки уявний пісок (на вдосі). Сильно стиснути пальці в кулак, утримати пісок у руках (затримка дихання). Посипати коліна піском, поступово розкриваючи пальці (на видосі). Струшувати пісок із рук, розслабляючи кисті й пальці. Впустити безсило руки вздовж тіла: лінь рухати важкими руками. Повторити гру з піском 2–3 рази.

## III. Заклучна частина

### 8. *Підведення підсумків заняття*

### 9. *Ритуал прощання*

**Комплекс корекційно-розвивальних занять із формування поведінкового компонента міжособистісних стосунків у батьків та дітей із ТПМ**

**І етап – ознайомлюючий**

**Корекційно-розвивальне заняття № 1**

**Мета:** знайомство учасників, зниження емоційної напруги, збагачення позитивного емоційного досвіду від спілкування батьків та дітей, формування уміння задовольняти емоційні потреби в спілкуванні та взаємодії через гру (вербально та невербально)

**Ресурси:** фліпчарт з аркушами, різнокольорові маркери набори кольорових олівців та аркуші паперу за кількістю учасників.

**План**

**I. Вступна частина**

1. **Ритуал привітання**
2. **Вправа «Розкажи про маму»**

**Мета:** знайомство учасників тренінгу, зниження емоційної напруги

**Хід вправи:** психолог просить кожну дитину по черзі назвати своє ім'я та розповісти про свою маму (тата), для того щоби вгадати по опису, хто з людей у колі – її батьки. При цьому психолог ставить різні питання: «Яка твоя мама?», «Що вона любить робити?», «Що їй подобається?», «Що їй не подобається?» тощо.

3. **Оголошення мети заняття**
4. **Складання правил групи**

**II. Основна частина**

5. **Вправа «Ромашка»**

**Мета:** збагатити позитивний емоційний досвід від спілкування батьків та дітей, зниження емоційної напруги

**Обладнання:** набори кольорових олівців та аркуші паперу за кількістю учасників

**Хід вправи:** учасники розбиваються на діади (дитина-дорослий) і виконують спільний малюнок ромашки.

- на пелюстках – пестливі похідні від імені або сімейні прізвиська.

- на стеблинці – ім'я, яким дорослий звертається до дитини, коли сердиться.
- на божій корівці – ім'я, яке подобається дитині.

Обговорення малюнків: Які почуття ви відчували, коли виконували роботу? Хто що малював? Хто кому допомагав? Хто вибирав кольори та імена?

#### **6. Вправа «Демібули не скажемо, а що бачили – покажемо»**

**Мета:** навчити задовольняти емоційні потреби в спілкуванні та взаємодії через гру (вербально та невербально)

**Хід вправи:** батьки з дітьми згадують свою останню прогулянку в театр, зоопарк, музей або просто прогулянку й показують за допомогою міміки й пантоміміки побачене. Інші учасники мають відгадати.

#### **7. Вправа «Похвала»**

**Мета:** навчити давати та приймати похвалу, підвищити самооцінку учасників

**Хід вправи:** психолог просить батьків так похвалити свою дитину, щоб у інших виникало бажання теж мати таку дитину. Потім відбувається зміна ролей і діти хвалять своїх батьків.

### **III. Заключна частина**

#### **8. Підведення підсумків заняття**

#### **9. Ритуал прощання**

### **II етап – репродуктивний**

#### ***Корекційно-розвивальне заняття № 2***

**Мета:** сформувати навички взаєморозуміння, вербалізації своїх думок і почуттів, навчити задовольняти емоційні потреби в спілкуванні та взаємодії соціально прийнятними засобами (через творчу діяльність, вербально та невербально), навчити давати та приймати похвалу, підвищити самооцінку учасників

**Ресурси:** фліпчарт з аркушами, різнокольорові маркери, квітки із 7 пелюстками за кількістю діад, аркуші паперу та набори кольорових олівців (фломастерів) за кількістю учасників

### ***План***

#### **I. Вступна частина**

##### **1. Ритуал привітання**

## 2. *Вправа «Мій настрій»*

**Мета:** формувати уявлення про власні емоції та способи їх вираження, розвиток здатності до саморефлексії.

**Обладнання:** аркуші паперу та набори кольорових олівців (фломастерів) за кількістю учасників

**Хід вправи:** учасникам пропонується намалювати свій настрій та розповісти іншим про нього.

## 3. *Оголошення мети заняття.*

## 4. *Повторення правил групи*

## II. Основна частина

## 5. *Вправа «Чарівна квітка»*

**Мета:** сформувати навички взаєморозуміння, вербалізації своїх думок і почуттів.

**Обладнання:** квітки із 7 пелюстками за кількістю діад, фломастери

**Хід вправи:** Кожна діада отримує квітку із 7 пелюстками, на кожній із яких сформульовані незакінчені речення й залишено вільне місце для відповідей. Перш ніж учасники почнуть виконувати завдання, психолог збирає всіх у колі й пояснює правила виконання вправи, продемонструвавши відповіді на власному прикладі. Потім вправу виконують діада.

Дорослий і дитина по черзі завершують речення. Відповіді на питання повинні бути короткими.

Варіанти незакінчених речень на пелюстках можуть бути наступними:

- Я радію, коли...
- Мені весело, коли...
- Я хвилююся, коли...
- Я засмучуюся, коли...
- Мені хочеться плакати, коли...
- Я люблю, коли...
- Я хочу, щоби ти...

Після закінчення вправи представники діад діляться своїми враженнями у вільній формі, за бажанням можуть розповісти, що їх здивувало у відповіді партнера.

### ***Вправа «Листівкив подарунок»***

**Мета:** навчити задовольняти емоційні потреби в спілкуванні та взаємодії соціально прийнятними засобами (через творчу діяльність, вербально та невербально)

**Обладнання:** аркуші паперу та набори кольорових олівців (фломастерів) за кількістю учасників

**Хід вправи:** Психолог: «Сьогодні ми з вами будемо малювати листівки в подарунок один одному. Намалюйте листівку своєму партнерові. Вона повинна бути дуже красива, ніжна й добра. Коли листівка буде готова, я підйду до кожного з вас, і ви продиктуєте добрі слова й побажання вашій дитині, і навпаки, дитина – вам». Після завершення психолог пропонує подарувати листівки один одному.

### **6. *Вправа «Похвала»***

**Мета:** навчити давати та приймати похвалу, підвищити самооцінку учасників

**Хід вправи:** психолог просить батьків так похвалити свою дитину, щоб у інших виникало бажання теж мати таку дитину. Потім відбувається зміна ролей і діти хвалять своїх батьків.

## **III. Заключна частина**

### **7. *Підведення підсумків заняття***

### **8. *Ритуал прощання***

## **III етап – репродуктивно-продуктивний**

### ***Корекційно-розвивальне заняття № 3***

**Мета:** визначити тип взаємодії, який існує між мамою чи татом і дитиною, навчити емоційно взаємодіяти один з одним, навчити задовольняти емоційні потреби в спілкуванні та взаємодії соціально прийнятними засобами (через творчу діяльність, вербально та невербально)

**Ресурси:** фліпчарт з аркушами, різнокольорові маркери, аркуші паперу та набори кольорових олівців (фломастерів) за кількістю учасників, таблиці спільної діяльності для заповнення за кількістю батьків

## ***План***

### **I. Вступна частина**

#### **1. *Ритуал привітання***

### ***Вправа «Хто тут зібрався?»***

**Мета:** зниження емоційної напруги

**Хід вправи:** Психолог запитує всіх присутніх: «Хто тут зібрався?». Нехай діти й дорослі придумують як можна більше варіантів (люди, друзі, знайомі, мами й діти тощо).

2. ***Оголошення мети заняття.***

3. ***Повторення правил групи***

## **II. Основна частина**

### ***4. Вправа «Таблиця спільної діяльності»***

**Мета:** визначити тип взаємодії, який існує між мамою чи татом і дитиною, навчити емоційно взаємодіяти один з одним.

**Обладнання:** таблиці спільної діяльності для заповнення за кількістю батьків

**Хід вправи:** психолог просить кожну діаду вибрати собі в пару ще діаду й дає завдання: перші 10 хвилин 1 мама з 2 дітьми ліпить із пластиліну сім'ю тварин, у той час друга мама виступає спостерігачем і заповнює таблицю взаємодії в сім'ї, спостерігаючи за спільною діяльністю іншої мами та її дитини, через 10 хвилин психолог просить мам помінятися місцями.

<b>Дія</b>	<b>Мама/тато</b>	<b>Дитина</b>
Робить самостійно		
Тренує		
Заохочує		
Ігнорує		
Навчас		
Хвалить		
Поводить себе агресивно		
Бере не спитавши		

Після завершення заповнення таблиць психолог організовує обговорення.

### 5. *Вправа «Сімейний герб»*

**Мета:** навчити задовольняти емоційні потреби в спілкуванні та взаємодії соціально прийнятними засобами (через творчу діяльність, вербально та невербально)

**Обладнання:** аркуші паперу та набори кольорових олівців (фломастерів) за кількістю учасників

**Хід вправи:** З давніх-давен люди складають герби з різних символів, у яких вони знаходять підтримку й силу. У гербі відображається: ім'я, символ, особиста сила, сильна риса характеру, зовнішня сила (що або хто підтримує ззовні), «вчинки» (ситуації, у яких члени родини були «на висоті»), мрія. Намалюйте герб своєї родини. У малюванні герба пам'ятайте про спільну діяльність.

### 6. *Вправа «Похвала»*

**Мета:** навчити давати та приймати похвалу, підвищити самооцінку учасників

**Хід вправи:** психолог просить батьків так похвалити свою дитину, щоб у інших виникало бажання теж мати таку дитину. Потім відбувається зміна ролей і діти хвалять своїх батьків.

## III. **Заключна частина**

### 7. *Підведення підсумків заняття*

### 8. *Ритуал прощання*

## *Корекційно-розвивальне заняття № 4*

**Мета:** збагатити позитивний емоційний досвід від спілкування батьків та дітей, сформувати навички співпраці між батьками та дітьми (навчити слухати, чути, розуміти, передавати інформацію один одному), навчити давати та приймати похвалу, підвищити самооцінку учасників, розвиток слухової уваги, актуалізувати використання ввічливих слів

**Ресурси:** фліпчарт з аркушами, різнокольорові маркери, окуляри за кількістю діад, таці за кількістю діад, баночки з крупами (гречка, рис, пшоно, чечевиця, різнокольорові макарони)

## *План*

### **I. Вступна частина**



### 1. *Ритуал привітання*

#### 2. *Вправа «Підстрибни, будь ласка»*

**Мета:** розвиток слухової уваги, актуалізувати використання ввічливих слів

**Хід вправи:** Перед початком гри всі учасники стають у коло. Психолог просить дітей назвати «чарівні» або ввічливі слова. Це «дякую» й «будь ласка». Далі психолог повідомляє учасникам, що він буде просити їх виконати деякі команди, а учасники виконають їх тільки в тому випадку, якщо психолог попросить про це ввічливо і скаже «будь ласка». Якщо психолог забуде сказати «чарівне» слово команду виконувати не треба. Наприклад, «Підстрибніть, будь ласка» (всі учасники виконують команду), «А тепер плесніть у долоні три рази» (команда не виконується). Потім психолог просить учасників виконувати завдання в діадах, спочатку дорослий буде в ролі ведучого, а потім навпаки.

#### 3. *Оголошення мети заняття*

#### 4. *Повторення правил групи*

### II. Основна частина

#### 5. *Вправа «Чарівні окуляри»*

**Мета:** збагатити позитивний емоційний досвід від спілкування батьків та дітей

**Обладнання:** окуляри за кількістю діад

**Хід вправи:** психолог урочисто оголошує, що в нього є чарівні окуляри, у які можливо розгледіти тільки гарне, що є в людині, навіть те, що людина іноді ховає від усіх. «Ось я зараз приміряю ці окуляри... Ой, які ви всі красиві, веселі, розумні! А тепер нехай кожен із вас приміряє окуляри, батьки подивляться на своїх дітей і спробують побачити як можна більше хорошого у своїй дитині, може бути, навіть те, чого раніше не помічали, а потім навпаки – діти будуть дивитись на своїх батьків». повторення тут не страшні, хоча по можливості бажано розширювати коло хороших якостей.

#### 6. *Вправа «Подарунки»*

**Мета:** сформувати навички співпраці між батьками та дітьми (навчити слухати, чути, розуміти, передавати інформацію один одному)

**Обладнання:** таці за кількістю діад, баночки з крупами (гречка, рис, пшоно, чечевиця, різнокольорові макарони)

**Хід вправи:** Психолог запитує маму й дитину: «Чи любите ви отримувати подарунки? А робити подарунки?».

Сьогодні ми з вами будемо робити подарунки один одному і в цьому нам допоможуть крупи. Розділіть тацю навпіл і кожен на своєму боці викладіть сюрприз для іншого. Це може бути казкова країна, картина тощо, поки ви не зробите розмовляти не дозволяється. Після того як подарунки зроблені, кожен розповідає що він зробив, а інший каже сподобався йому подарунок.

– Чи сподобалося вам робити один одному подарунки? А приймати?

– Які почуття виникли в процесі даної гри?

### 7. *Вправа «Похвала»*

**Мета:** навчити давати та приймати похвалу, підвищити самооцінку учасників

**Хід вправи:** психолог просить батьків так похвалити свою дитину, щоб у інших виникало бажання теж мати таку дитину. Потім відбувається зміна ролей і діти хвалять своїх батьків.

## III. Заклучна частина

### 8. *Підведення підсумків заняття*

### 9. *Ритуал прощання*

## IV етап – творчий

### *Корекційно-розвивальне заняття № 5*

**Мета:** формувати здатність узгоджувати власні дії та поведінку з діями й поведінкою інших людей, домовлятися і співпрацювати з іншими, актуалізувати досвід співпраці між батьками й дітьми, навчити давати та приймати похвалу, підвищити самооцінку учасників

**Ресурси:** фліпчарт з аркушами, різнокольорові маркери, хустка, чарівні квітки (6 пелюсток із серединкою) за кількістю діад, кольорові фломастери, аркуші білого паперу, кольорові олівці.

## *План*

### *I. Вступна частина*

1. *Ритуал привітання*
2. *Вправа «Знайди свого рідного»*

**Мета:** знизити емоційну напругу, налаштувати учасників на заняття

**Обладнання:** хустка

**Хід вправи:** дитині зав'язуються хусткою очі. Мама (тата) сідають на стільці в ряд. Дитина, поступово обходячи ряд, на дотик повинна знайти свою маму (свого тата). Грають усі учасники. Можна запропонувати помінятися ролями й батькам із закритими очима відшукати свою дитину.

3. *Оголошення мети заняття.*
4. *Повторення правил групи*

## II. Основна частина

5. *Вправа «Угадай бажання»*

**Мета:** формувати здатність узгоджувати власні дії та поведінку з діями й поведінкою інших людей, домовлятися і співпрацювати з іншими

**Обладнання:** чарівні квітки (6 пелюсток із серединкою) за кількістю діад, кольорові фломастери

**Хід вправи:** кожній сім'ї потрібно зібрати чарівну квітку. Після того як квітка зібрана, загадаємо бажання й запишемо їх на пелюстках: три бажання задумує дитина для дорослого, а три – навпаки, дорослий для дитини й одне бажання буде спільним (записується в серединку). Потім дорослий і дитина обмінюються пелюстками і відбирають ті, які їм приємні.

6. *Вправа «Спільний малюнок»*

**Мета:** актуалізувати досвід співпраці між батьками й дітьми.

**Обладнання:** аркуші білого паперу, кольорові олівці.

**Хід вправи:** Дорослий і дитина сидять поруч. Перед ними лежить горизонтально чистий аркуш білого паперу, і пачка кольорових олівців (або фломастерів). Психолог дає наступну інструкцію: «Я попрошу вас намалювати картинку «Наш дім». Малювати потрібно мовчки, не розмовляючи один з одним. Кожен із вас буде малювати тільки одним олівцем або фломастером, який обере зараз». Далі психолог

пропонує дорослому й дитині вибрати по одному олівцю. Після цього ще раз нагадує про те, що малювати треба мовчки, і пропонує почати роботу.

Після того як завдання виконано, й учасники закінчили малювати, психолог просить розповісти про те, що зображено на малюнку, не звертаючись ні до кого конкретно: «Розкажіть, будь ласка, що намальовано на вашому малюнку?»

### **7. Вправа «Я хотів б бути таким, як ти»**

**Мета:** навчити давати та приймати похвалу, підвищити самооцінку учасників

**Хід вправи:** «У кожній людині є багато прекрасних рис, – звертається психолог до учасників. Давайте подумаємо, якими позитивними рисами володіє ваша мама або навпаки, ваша дитина, і в чому б ви хотіли бути на неї схожі. Подумали? А тепер скажіть один одному: «Я хотів б бути таким же... (розумним, красивим, радісним тощо), як ти».

## **III. Заключна частина**

### **8. Підведення підсумків заняття**

### **9. Ритуал прощання**

## ***Корекційно-розвивальне заняття № 6***

**Мета:** сформувати довірливі стосунки між батьками та дітьми, довести до свідомості сімейні правила, які не проговорюються та проаналізувати їх, навчити слухати, чути, розуміти інформацію, співпереживати один одному, навчити давати та приймати похвалу, підвищити самооцінку учасників

**Ресурси:** фліпчарт з аркушами, різнокольорові маркери, хустинки за кількістю діад, спокійна музика, аркуші паперу та фломастери, ящик або мішок

### ***План***

#### **I. Вступна частина**

##### **1. Ритуал привітання**

##### **2. Вправа «Сліпий і поводитир»**

**Мета:** сформувати довірливі стосунки між батьками та дітьми

**Обладнання:** хустинки за кількістю діад, спокійна музика

**Хід вправи:** Психолог просить учасників вибрати в діадах, кому за бажанням зав'яжуть очі. Він «сліпий». Другий буде його поводитирем. Участь приймає кожен гравець. Як тільки зазвучить музика, «поводир» дбайливо поведе «сліпого», даючи йому пощупати різні речі – великі та маленькі, гладкі, тверді, колючі, холодні. Тільки нічого не можна говорити при цьому. Коли через деякий час музика вимикається, гравці міняються ролями. А коли повертаються в коло, то розповідають, що пережили під час прогулянки.

### **3. Оголошення мети заняття**

### **4. Повторення правил групи**

## **II. Основна частина**

### **5. Вправа «Сімейні правила»**

**Мета:** довести до свідомості сімейні правила, які не проговорюються та проаналізувати їх

**Обладнання:** аркуші паперу та фломастери

**Хід вправи:** учасникам групи пропонується написати список сімейних правил (звичаїв, заборон, звичок, установок, поглядів, яких дотримуються всі члени сім'ї), усі працюють у діадах. Потім відбувається взаємообмін написаним у колі. Психолог може запитати: «Які правила вас задовольняють, а які – ні? Якими правилами ви хотіли б доповнити ваш перелік?».

### **6. Вправа «Скарбничка ідей»**

**Мета:** навчити слухати, чути, розуміти інформацію, співпереживати один одному

**Обладнання:** ящик або мішок, аркуші паперу та фломастери

**Хід вправи:** психолог просить діади написати на аркуші паперу ідею, яка на їхню думку сприяє зміцненню сім'ї та налагодженню стосунків у родині й опускають її в ящик або мішок. Потім усі учасники по черзі витягують ідею, озвучують її та дають аналіз (може чи така ідея виявитися успішною?). Іде обговорення.

### **7. Вправа «Свято ввічливості»**

**Мета:** навчити давати та приймати похвалу, підвищити самооцінку учасників

**Хід вправи:** «Сьогодні в нашій групі, – каже психолог, – оголошується свято ввічливості! Ввічливі люди відрізняються тим, що ніколи не забувають дякувати

оточуючим». Психолог просить батьків подякувати своїм дітям, а ті у свою чергу мають подякувати своїм батькам, партнери обіймають та говорять слова любові у відповідь.

### **III. Заключна частина**

#### ***8. Підведення підсумків заняття***

#### ***9. Ритуал прощання***

## Результати формувального експерименту

Додаток У.1

## Показники рівнів сформованості вербальної складової міжособистісних сімейних стосунків

Члени родини	Категорія дітей	Показники у	Високий	Середній	Низький	Кількість виборів
Матір	ЕГ	абс	35	12	2	49
		%	71,4	24,5	4,1	98
	КГ	абс	18	8	2	28
		%	64,3	28,6	7,1	93,3
	<b>різниця, %</b>		<b>7,1</b>	<b>4,1</b>	<b>3</b>	<b>4,7</b>
Батько	ЕГ	абс	31	13	0	44
		%	70,5	29,5	0	88
	КГ	абс	17	8	1	26
		%	65,4	30,8	3,8	86,7
	<b>різниця, %</b>		<b>5,1</b>	<b>1,3</b>	<b>3,8</b>	<b>1,3</b>
Бабуся	ЕГ	абс	7	13	0	20
		%	35	65	0	40
	КГ	абс	3	7	1	11
		%	27,3	63,6	9,1	36,7
	<b>різниця, %</b>		<b>7,7</b>	<b>1,4</b>	<b>9,1</b>	<b>3,9</b>
Дідусь	ЕГ	абс	5	14	0	19
		%	26,3	73,7	0	38
	КГ	абс	2	7	1	10
		%	20	70	10	33,3
	<b>різниця, %</b>		<b>6,3</b>	<b>3,7</b>	<b>10</b>	<b>4,7</b>
Сиблінг	ЕГ	абс	8	13	0	21
		%	38,1	61,9	0	42
	КГ	абс	2	7	0	9
		%	22,2	77,8	0	30
	<b>різниця, %</b>		<b>15,9</b>	<b>15,9</b>	<b>0</b>	<b>12</b>
Інші	ЕГ	абс	0	0	0	0
		%	0	0	0	0
	КГ	абс	0	1	0	1
		%	0	100	0	3,3
	<b>різниця, %</b>		<b>40</b>	<b>0</b>	<b>100</b>	<b>0</b>

**Достовірність відмінностей середніх арифметичних показників за вербальною складовою міжособистісних сімейних стосунків**

Критерії	Середнє арифметичне		t-критерій Стьюдента	
	ЕГ	КГ		
Матір	7,02	6,03	1,7968	p>0,05
Батько	6,42	5,57	1,3226	p>0,1
Бабуся	2,52	1,80	1,0734	-----
Дідусь	2,36	1,57	1,2589	p>0,1
Сиблінг	2,84	1,60	1,8369	p>0,05
Інші	0	0,13	1	-----

**Показники рівнів сформованості емоційної складової міжособистісних сімейних стосунків**

Члени родини	Катег дітей	Показники у	Високий	Середній	Низький	Кількість виборів
Матір	ЕГ	абс	37	10	1	48
		%	77,1	20,8	2,1	96
	КГ	абс	20	8	2	30
		%	66,7	26,6	6,7	100
		<b>різниця,%</b>	<b>10,4</b>	<b>5,8</b>	<b>4,6</b>	<b>4</b>
Батько	ЕГ	абс	29	12	3	44
		%	65,9	27,3	6,8	88
	КГ	абс	13	10	4	27
		%	48,1	37	14,9	90
		<b>різниця,%</b>	<b>17,8</b>	<b>9,7</b>	<b>8,1</b>	<b>2</b>
Бабуся	ЕГ	абс	8	12	0	20
		%	40	60	0	40
	КГ	абс	4	6	1	11
		%	36,4	54,5	9,1	36,7
		<b>різниця,%</b>	<b>3,6</b>	<b>4,5</b>	<b>9,1</b>	<b>3,3</b>
Дідусь	ЕГ	абс	6	10	0	16
		%	37,5	62,5	0	32
	КГ	абс	3	6	0	9
		%	33,3	66,7	0	30
		<b>різниця,%</b>	<b>4,2</b>	<b>4,2</b>	<b>0</b>	<b>2</b>
Сиблінг	ЕГ	абс	9	12	0	21
		%	42,8	57,2	0	42
	КГ	абс	3	5	1	9
		%	33,3	55,6	11,1	30
		<b>різниця,%</b>	<b>9,5</b>	<b>1,6</b>	<b>11,1</b>	<b>12</b>
Інші	ЕГ	абс	0	0	0	0
		%	0	0	0	0
	КГ	абс	0	2	0	2
		%	0	100	0	6,7
		<b>різниця,%</b>	<b>0</b>	<b>100</b>	<b>0</b>	<b>6,7</b>



**Достовірність відмінностей середніх арифметичних показників за емоційною складовою міжособистісних сімейних стосунків**

Критерії	Середнє арифметичне		t-критерій Стьюдента	
	ЕГ	КГ		
Матір	7,24	6,50	1,6452	p>0,1
Батько	6,36	5,60	1,343	p>0,1
Бабуся	2,78	1,83	1,5734	p>0,1
Дідусь	2,28	1,50	1,1746	-----
Сиблінг	3,06	1,70	1,8381	p>0,05
Інші	0	0,27	1,4392	p>0,1

**Показники вибіркового позитивного емоційного ставлення дітей до членів сім'ї (у%)**

Категорія дітей	Матір	Батько	Бабуся	Дідусь	Сиблінг	Загальні	Відсутність вибору
ЕГ	48,1	27,9	3,4	3,1	11,2	93,7	6,3
КГ	42,7	22,6	7,3	8,4	6,1	87,1	12,9
різниця,%	5,4	5,3	3,9	5,3	5,1	6,6	6,6

**Показники вибіркового негативного емоційного ставлення дітей до членів сім'ї (у%)**

Категорія дітей	Матір	Батько	Бабуся	Дідусь	Сиблінг	Загальні	Відсутність вибору
ЕГ	7,1	16,5	3,3	3,5	6,4	36,8	63,2
КГ	12,4	21,4	3,7	4,3	11,5	53,3	46,7
різниця,%	5,3	4,9	0,4	0,8	5,1	16,5	16,5

**Показники сприймання дітьми вибіркового позитивного ставлення від членів сім'ї (у%)**

Категорія дітей	Матір	Батько	Бабуся	Дідусь	Сиблінг	Загальні	Відсутність вибору
ЕГ	42,9	27,6	7,5	6,1	14,8	98,9	1,1
КГ	37,3	22,2	11,9	9,3	9,7	90,4	9,6
різниця,%	5,6	5,4	4,4	3,2	5,1	8,5	8,5

**Показники сприймання дітьми вибіркового негативного ставлення від членів сім'ї (у%)**

Категорія дітей	Матір	Батько	Бабуся	Дідусь	Сиблінг	Загальні	Відсутність вибору
ЕГ	6,7	10,6	7,6	8,8	3,1	36,8	63,2
КГ	11,9	15,7	5,4	5,8	8,1	46,9	53,1
різниця,%	5,2	5,1	2,2	3	5	10,1	10,1

## Додаток У.9

**Показники вибіркової позитивної взаємодії дітей з членами сім'ї (у%)**

Категорія дітей	Матір	Батько	Бабуся	Дідусь	Сиблінг	Загальні	Відсутність вибору
ЕГ	44,2	22,4	6,1	4,2	15,7	92,6	7,4
КГ	39,3	17,3	8,2	6,7	10,4	81,9	18,1
різниця,%	4,9	5,1	2,1	2,5	5,3	10,7	10,7

## Додаток У.10

**Показники вибіркової негативної взаємодії дітей із членами сім'ї (у%)**

Категорія дітей	Матір	Батько	Бабуся	Дідусь	Сиблінг	Загальні	Відсутність вибору
ЕГ	11,8	12,6	9,5	6,2	10,7	50,8	49,2
КГ	17,1	17,7	7,2	6,7	15,5	64,2	35,8
різниця,%	5,3	5,1	2,3	0,5	4,8	13,4	13,4

## Додаток У.11

**Достовірність відмінностей середніх арифметичних показників (за методикою «Пошта»)**

Критерії	Середнє арифметичне		t-критерій Стьюдента	
	ЕГ	КГ		
Позитивне емоційне ставлення	0,37	0,24	1,9084	p>0,05
Негативне емоційне ставлення	0,23	0,1	2,4957	p>0,01
Сприймання позитивного ставлення	0,39	0,24	2,2731	p>0,05
Сприймання негативного ставлення	0,07	0,21	2,5864	p>0,01
Позитивна взаємодія	0,37	0,24	1,8651	p>0,05
Негативна взаємодія	0,14	0,25	1,921	p>0,05

### Типи міжособистісних дитячо-батьківських стосунків

Типи	Матері					Батьки				
	ЕГ		КГ		різниця, %	ЕГ		КГ		різниця,%
	абс	%	абс	%		абс	%	абс	%	
Гармонійний	33	66	14	46,7	19,3	32	64	14	46,7	17,3
Дисгармонійний (сімейна взаємодія)	10	20	6	20	0	11	22	6	20	2
Дисгармонійний (сімейна ієрархія)	7	14	10	33,3	19,3	7	14	10	33,3	19,3

### Аналіз результатів опитування матерів ЕГ та КГ щодо підтипів дитячо-батьківських стосунків

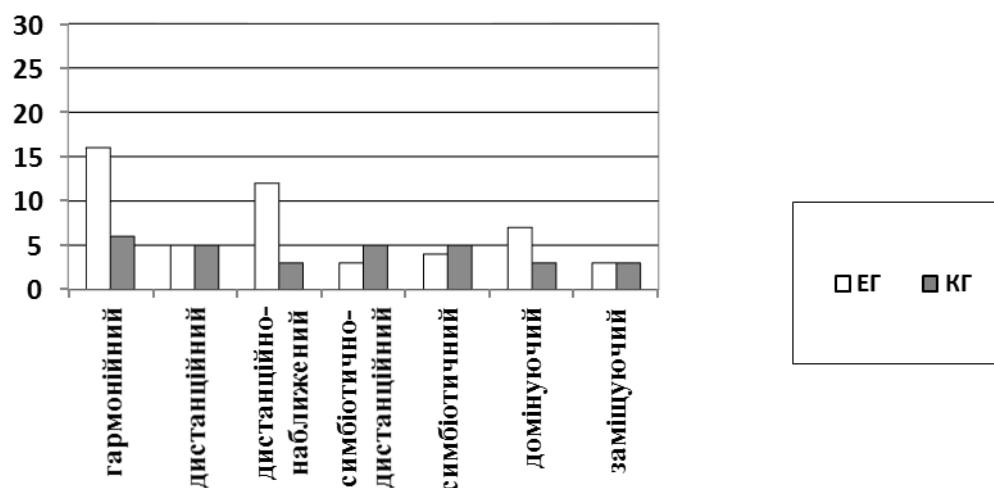


Рис. 1 Підтипи міжособистісних стосунків між батьками та дітьми (за результатами опитування матерів ЕГ та КГ)

### Аналіз результатів опитування батьків ЕГ та КГ щодо підтипів дитячо-батьківських стосунків

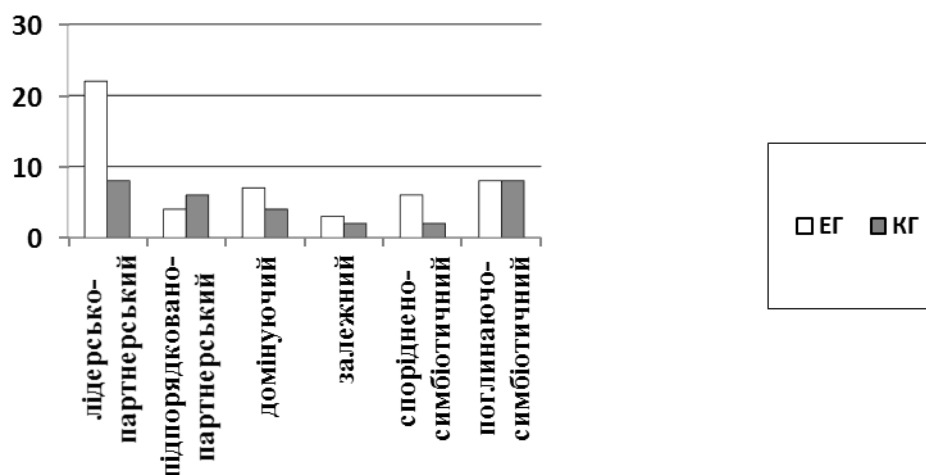


Рис. 2 Підтипи міжособистісних стосунків між батьками та дітьми (за результатами опитування батьків ЕГ та КГ)

### Достовірність відмінностей середніх арифметичних показників за типами міжособистісних стосунків між батьками та дітьми (результати ЕГ та КГ)

Критерії	Середнє арифметичне		t-критерій Стьюдента	
	ЕГ	КГ		
Матері	4,82	4,17	1,3219	p>0,1
Батьки	4,86	4,13	1,3639	p>0,1

### Рівні обізнаності батьків в інтересах та потребах дитини

Рівень	Матері					Батьки				
	ЕГ		КГ		різниця, %	ЕГ		КГ		різниця,%
	абс	%	абс	%		абс	%	абс	%	
Високий	33	66	15	50	16	31	62	17	56,7	5,3
Середній	17	34	12	40	6	18	36	9	30	6
Низький	0	0	3	10	10	1	2	4	13,3	11,3

## Рівні взаємодії батьків із дитиною

Рівень	Матері					Батьки				
	ЕГ		КГ		різниця, %	ЕГ		КГ		різниця,%
	абс	%	абс	%		абс	%	абс	%	
Високий	43	86	18	60	26	40	80	19	63,3	16,7
Середній	7	14	10	33,3	19,3	10	20	8	26,7	6,7
Низький	0	0	2	6,7	6,7	0	0	3	10	10

Додаток У.18

## Рівні батьківського ставлення до дитини

Рівень	Матері					Батьки				
	ЕГ		КГ		різниця, %	ЕГ		КГ		різниця,%
	абс	%	абс	%		абс	%	абс	%	
Високий	13	26	3	10	16	9	18	2	6,7	11,3
Середній	32	64	20	66,7	2,7	35	70	23	76,7	6,7
Низький	5	10	7	23,3	13,3	6	12	5	16,6	4,6

Додаток У.19

## Достовірність відмінностей середніх арифметичних показників за авторською анкетною для батьків (результати опитування матерів ЕГ та КГ)

Критерії	Середнє арифметичне		t-критерій Стьюдента	
	ЕГ	КГ		
Міра обізнаності в інтересах та потребах дитини	9,14	8,03	1,8321	p>0,05
Взаємодія з дитиною	10,04	9,17	1,7557	p>0,05
Батьківське ставлення	7,3	6,40	1,6046	p>0,1

Додаток У.20

## Достовірність відмінностей середніх арифметичних показників за авторською анкетною для батьків (результати опитування батьків ЕГ та КГ)

Критерії	Середнє арифметичне		t-критерій Стьюдента	
	ЕГ	КГ		
Міра обізнаності в інтересах та потребах дитини	9,04	8,20	1,2842	p>0,1
Взаємодія з дитиною	10,08	9,10	1,8467	p>0,05
Батьківське ставлення	7,08	6,47	1,2694	p>0,1