

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

"ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ"

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ

Кафедра теоретической и прикладной психологии

Выпускная квалификационная работа бакалавра
ОСОБЕННОСТИ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ МЛАДШИХ
ШКОЛЬНИКОВ В СВЯЗИ СО СВОЙСТВАМИ ЛИЧНОСТИ И ДЕТСКО –
РОДИТЕЛЬСКИМИ ОТНОШЕНИЯМИ.

(НА МАТЕРИАЛЕ ПОЛНОЙ И НЕПОЛНОЙ СЕМЬИ)

Работу выполнила:
студентка IV курса заочного отделения,
направление подготовки 37.03.01
«Психология», профиль «Психология»
(УПО)

Горбачевская Мария Станиславовна

(подпись)

| | |
|---|---|
| <p>«Допущена к защите в ГЭК» Зав. кафедрой</p> <p>_____ (подпись)</p> <p>« ____ » _____ 2017 г.</p> | <p>Научный руководитель: Доцент кафедры теоретической и прикладной психологии, кандидат психологических наук Кирилова Надежда Анатольевна</p> <p>_____ (подпись)</p> |
|---|---|

ПЕРМЬ

2017

Оглавление

| | |
|--|----|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 3 |
| ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ, СВЯЗАННЫЕ С ТИПОМ СЕМЬИ..... | 8 |
| 1.1 Развитие личности ребенка в младшем школьном возрасте | 8 |
| 1.2 Зарубежные и отечественные исследования уровня тревожности у младших школьников | 12 |
| 1.3 Роль семьи в развитии личности ребенка..... | 17 |
| 1.4 Особенности воспитания детей в полных и неполных семьях | 25 |
| 1.5 Постановка проблемы и задач исследования..... | 30 |
| ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ..... | 32 |
| 2.1 Организация исследования | 32 |
| 2.2 Методы исследования и их обоснование..... | 33 |
| 2.3 Методы математико-статистической обработки данных | 37 |
| ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ..... | 39 |
| 3.1 Описательная статистика | 39 |
| 3.2 Результаты анализа по критерию Стьюдента и их обсуждение..... | 39 |
| 3.3 Анализ взаимосвязи показателей школьной тревожности и личностных свойств с характеристиками детско-родительских отношений младших школьников из неполных семей | 50 |
| ВЫВОДЫ..... | 70 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ | 77 |
| БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК | 80 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ | 85 |

ВВЕДЕНИЕ

В современной психолого-педагогической практике все более значимыми становятся вопросы изучения личностного развития детей в ситуации школьного обучения. Обучение ребенка в начальной школе является значимой ступенью в его социально-психологическом развитии. Новый опыт учебной деятельности, к сожалению, не всегда способствует позитивному восприятию ребенком установок и правил школьной жизни. Нереализованные ожидания, связанные с учебой, трудности общения со взрослыми и сверстниками, школьная тревожность, нарастание нервного напряжения в ходе обучения – данные факторы могут способствовать формированию у младших школьников трудностей в процессе адаптации к школе.

Проблема изучения школьной тревожности находит свое отражение в работах А.И. Захарова, В.В. Давыдова, А.В. Микляевой, А.М. Прихожан, П.В. Румянцевой и др. С точки зрения авторов, все дети, начинающие обучение в школе, сталкиваются с теми или иными трудностями, но трудности одних преходящи, проблемы же других приобретают более серьезный характер (Давыдов, 2012).

В данной работе фокусом внимания являются особенности школьной тревожности детей младшего школьного возраста, связанные с типом семьи. Семья и преобладающий в ней характер детско-родительских отношений оказывает значительное влияние на процесс адаптации ребенка к школе, на его эмоциональное самочувствие в ходе обучения. Объективной предпосылкой психологических трудностей при вхождении в школьную жизнь является вступление ребенка в новую социальную ситуацию развития, изменение его места в системе социальных отношений, что требует довольно сложной психологической перестройки и поддержки близкого окружения, прежде всего в семье.

Теоретическая разработанность проблемы влияния стиля детско-родительского взаимодействия на развитие эмоционально-личностной сферы ребенка представлена в работах А.Я. Варги, Е.И. Захаровой, С.В. Карповой, Л.А. Кулик, Н.И. Берестова, М.И. Лисиной, Р.В. Овчаровой, В.М. Целуйко, Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса. Данные авторы в ходе исследований пришли к выводу, что отражение ребенком преобладающей семейной атмосферы является важным фактором его психического развития. В этом отношении полные и неполные семьи имеют свою специфику. По мнению исследователей (К.Е. Немировский, М.В. Носкова), ситуация неполной семьи оказывает определенное влияние на развитие личности ребенка. В социально-экономическом плане дети из неполных семей менее защищены и чаще предоставлены сами себе из-за чрезмерной занятости и трудовой перегруженности единственного родителя. У детей из неполных семей чаще возникают нервные и психические расстройства, нарушения поведения, наблюдаются трудности психологического характера: от неуверенности и школьной тревожности до сниженной самооценки, замкнутости (Носкова, 2010), (Немировский, 2006).

Проблема исследования заключается в имеющемся противоречии между необходимостью анализа особенностей школьной тревожности детей в контексте типа семьи, семейных взаимоотношений и недостаточной степенью изученности данной области научного знания.

Актуальность исследования обусловлена возрастающей на сегодняшний день тревожностью детей в процессе школьного обучения и важностью изучения особенностей переживания школьной тревожности детьми из полных и неполных семей. Это позволит разработать психолого-педагогические условия по оптимизации психоэмоционального состояния младших школьников.

Объект исследования: феномен школьной тревожности младших школьников из полных и неполных семей, свойства личности младших школьников и детско – родительские отношения.

Предмет исследования: особенности школьной тревожности младших школьников из полных и неполных семей в связи со свойствами личности и детско-родительскими отношениями.

Цель исследования: изучить особенности школьной тревожности младших школьников в связи со свойствами личности и детско-родительскими отношениями (на материале полной и неполной семьи).

Гипотезы исследования:

- мы предполагаем, что в полных и неполных семьях детско-родительские отношения имеют свои особенности. В частности, в полных семьях отношения родителей к детям будут иметь большую удовлетворённость, чем в неполных семьях;

- мы предполагаем, что показатели школьной тревожности младших школьников из неполных семей будут выше, чем из полных семей;

- существуют особенности взаимосвязи школьной тревожности и личностных свойств младших школьников с детско-родительскими отношениями в полных и не полных семьях.

В соответствии с целью сформулированы следующие **задачи** исследования:

1. Выявить особенности детско-родительских отношений из полных и неполных семей.

2. Изучить особенности школьной тревожности и личностных свойств и младших школьников из полных и неполных семей.

3. Определить специфику взаимосвязи между показателями школьной тревожности, личностных свойств и детско-родительских отношений младших школьников из полных и неполных семей.

Теоретико-методологическая основа исследования: культурно-историческая теория Л.С. Выготского; подход Л.И. Божович к формированию личности младшего школьника; исследования детско-родительских отношений в семье (А.Я. Варга, Е.И. Захарова, С.В. Карпова, Л.А. Кулик, Н.И. Берестов, М.И. Лисина, Р.В. Овчарова, В.М. Целуйко и др.);

исследования школьной тревожности (А.И. Захаров, В.В. Давыдов, А.В. Микляева, А.М. Прихожан, П.В. Румянцева и др.).

Методы исследования:

- анализ литературы по заявленной тематике исследования;
- тестирование на основе психодиагностических методик: тест школьной тревожности Б.Н. Филипса; модифицированный детский опросник Р. Кеттелла, в модификации Э.А. Александровской и И.Н. Гильяшевой (детский вариант) и методика И.М. Марковской «Взаимодействие родитель – ребёнок»;
- методы статистической обработки данных: анализ распределения показателей исследования, анализ по t - критерию Стьюдента и корреляционный анализ Пирсона.

Новизна исследования заключается в получении новых эмпирических данных относительно особенностей переживания школьной тревожности в младшем школьном возрасте, в зависимости от типа семьи (полные и неполные семьи). Выявлены детерминанты школьной тревожности младших школьников из полных и неполных семей, которые имеют различия, а также выявлены устойчивые корреляционные связи между показателями исследования. В частности, независимо от того, в какой семье воспитывается ребёнок, общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы связано с таким личностным свойством младшего школьника, как тревожность, а особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, и повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды определяют склонность младшего школьника к риску, при которой дети отличаются энергичностью, активностью, отсутствием страха в ситуации повышенного риска.

В ходе исследования обнаружено, что также независимо от того полная или неполная семья, воспитательная конфронтация в семье, которая отражает самооценку родителя в сфере его влияния на ребенка, и связана она с таким

личностным свойством, как возбудимость или сверхреактивность на слабые провоцирующие стимулы. Формирование этого качества связано не только с особенностями темперамента, но и с условиями воспитания в семье.

Практическая значимость работы заключается в том, что выявленные результаты исследования могут найти свое применение в психолого-педагогической работе с детьми младшего школьного возраста с целью снижения уровня их тревожности в ситуации школьного обучения, а также в консультировании родителей по вопросам взаимоотношений с детьми.

Структура работы: включает в себя введение, три главы, выводы, заключение, библиографический список, включающий 52 источника и пять приложений. В текст выпускной квалификационной работы включены 3 таблицы и 7 рисунков.

ГЛАВА 1. ПРОБЛЕМЫ ШКОЛЬНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ В МЛАДШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ, СВЯЗАННЫЕ С ТИПОМ СЕМЬИ

1.1 Развитие личности ребенка в младшем школьном возрасте

Младший школьный возраст (7-11 лет) представляет собой период детского развития, ведущей деятельностью которого является учебная деятельность. В этот период ребенок приобретает внутреннюю позицию школьника, у него формируется учебная мотивация (Божович, 2012.).

В младшем школьном возрасте формируется самосознание, меняется характер самооценки. Самооценка, являясь компонентом самоотношения и шире – самосознания личности, включает наряду со знаниями о себе оценку человеком своих физических характеристик, способностей, нравственных качеств и поступков.

Самооценка ребенка развивается на основе зарождающейся эмоциональной оценки себя («я хороший») и оценки поведения других людей. Самооценка в значительной степени определяет социальную адаптацию личности младшего школьника, является регулятором его поведения и деятельности. Самооценка может быть адекватной, завышенной или заниженной. Адекватная самооценка представляет собой реалистичную оценку ребенком самого себя, своих способностей, нравственных качеств и поступков. Она позволяет ребенку правильно соотнести свои силы с задачами разной трудности и с требованиями окружающих.

Про завышенную самооценку можно говорить, когда имеется неадекватное завышение в оценивании себя ребенком. Заниженная самооценка, напротив, когда ребенок неадекватно недооценивает, занижает свои способности.

В младшем школьном возрасте самооценка становится более адекватной, реалистичной, по сравнению с дошкольным периодом (Давыдов, 2012).

Еще одной важной характеристикой личностного развития ребенка младшего школьного возраста является появление рефлексии как способности к осознанию себя и своих действий. Рефлексия способствует тому, что ребенок вырабатывает свой собственный взгляд на мир, собственное мнение, личностное отношение к окружающему. В результате чего у младших школьников постепенно формируется личное отношение к учению (Никитина, 2011).

Рассматривая особенности личностного развития в младшем школьном возрасте, важно отметить специфику мотивационной сферы. Ведущей деятельностью данного возраста является учебная деятельность. Среди разнообразных социальных мотивов учения, главное место у младших школьников занимает мотив получения высоких отметок.

Как отмечает М.В. Матюхина, внутренние учебные мотивы младшего школьника представлены следующим образом:

1) познавательные мотивы (связаны с содержательными или структурными характеристиками самой учебной деятельности: стремление получать знания; стремление овладеть способами самостоятельного приобретения знаний);

2) социальные мотивы (связаны с факторами, влияющими на мотивы учения, но не связанные с учебной деятельностью (меняются социальные мотивы учения): школьник стремится стать грамотным, полезным для общества; стремится получать одобрение взрослых, желает добиваться успеха) (Матюхина, 2012).

Для младших школьников важной является внешняя оценка, от нее нередко зависит учебная мотивация, отношение к школе, учителям. Негативная внешняя оценка может вызывать острые переживания, ведущие к школьной дезадаптации. Неудачи и низкая успеваемость младших школьников может снижать их уверенность в себе, желание учиться.

По Э. Эриксону, центральное личностное новообразование младшего школьного возраста – появление чувства компетентности, способствующее

полноценному развитию личности. Если ребенок не чувствует себя успешным в учебной деятельности, основной для этого возраста, то в его личностном развитии могут возникать нарушения (Эриксон, 2011).

Для того, чтобы у младших школьников формировалась адекватная самооценка и чувство компетентности, родителям важно создавать в условиях семьи атмосферу психологического комфорта и взаимоподдержки. Педагогам, в свою очередь, необходимо содержательно оценивать учебную деятельность школьников (кроме проставления оценок, обязательно пояснять, что именно оценивается таким образом). Таким образом, педагог оценивает только конкретную работу ученика, но не оценивает его личность, не сравнивает школьников между собой – это формирует стремление быть успешными в учебе.

Учебная деятельность младшего школьника формируется постепенно, из предыдущего периода игровой деятельности через приобретение нового опыта. Ребенок обучается не только знаниям, но и способам их применения в жизни.

В концепции Д.Б. Эльконина, конечная цель учебной деятельности представляет собой сознательную учебную активность ребенка. Учебная деятельность постепенно превращается в самостоятельную деятельность школьника, где он формулирует учебную задачу, производит учебные действия и действия контроля, осуществляет оценку, т.е. учебная деятельность постепенно превращается в самообучение (Эльконин, 2012.).

В период младшего школьного возраста значение игровой деятельности уже не так велико, но дети по-прежнему лучше усваивают материал, преподнесенный в игровой форме, с элементами игры, викторины и т.д. Затем постепенно игра начинает подчиняться учебной деятельности.

Для того, чтобы ребенок был успешен и гармонично развивался личностно, родителям необходимо приучать его к новому режиму, давать «серьезные» поручения, посильные для его возраста. Ребенок в этом случае ощущает свою значимость, старается сравняться в положении со старшими,

что дает возможность подняться на новую возрастную ступень, личностно вырасти.

В младшем школьном возрасте ребенок стремится занять новое социальное положение, у него постепенно формируется внутренняя позиция. Л.И. Божович называет внутреннюю позицию центральным личностным новообразованием, характеризующим личность ребенка в младшем школьном возрасте. Именно внутренняя позиция школьника определяет его поведение, деятельность, отношение к действительности, к самому себе и окружающим (Божович, 2012).

Внутренняя позиция школьника в самом широком смысле можно определить как систему потребностей и стремлений ребенка, связанных со школой, т.е. такое отношение к школе, когда причастность к ней переживается ребенком как его собственная потребность («хочу в школу!»).

Наличие внутренней позиции школьника обнаруживается в том, что ребенок решительно отказывается от дошкольно-игрового, индивидуально-непосредственного способа существования и проявляет ярко положительное отношение к учебной деятельности.

Продуктивная учебная деятельность предполагает адекватное отношение ребенка к своим способностям, результатам работы, поведению, т.е. определенный уровень развития самосознания.

Эмоционально-личностное благополучие ребенка младшего школьного возраста способствует гармоничному развитию его личности, формированию адекватной самооценки, положительных качеств, доброжелательного отношения к другим людям. При этом важно отметить, что базовые условия формирования психического здоровья ребенка и, в частности, формирования его самооценки, создает семья, в обязанность которой входит создание для ребенка адекватной «социальной ситуации развития», среды общения, поля деятельности с целью адаптировать его к условиям жизни, развивая его индивидуальность.

Таким образом, младший школьный возраст характеризуется тем, что ребенок стремится занять новое социальное положение, у него постепенно формируется внутренняя позиция, определяющая его поведение, деятельность, отношение к действительности, к самому себе и окружающим. Ребенок не рождается способным к той или иной деятельности, его способности формируются, складываются, развиваются в течение его жизни под влиянием обучения, воспитания, общения. В этом отношении грамотное построение родителями взаимодействия с ребенком является очень важным, поскольку ребенок может усваивать опыт и знания только в психологически комфортной для него атмосфере. Специфика детско-родительских отношений «задает тон» всему последующему развитию личности ребенка, создавая необходимые условия для проявления индивидуальности ребенка или, напротив, блокируя его личностное развитие, формируя тревожность.

1.2 Зарубежные и отечественные исследования уровня тревожности у младших школьников

Понятие тревожности в психологию было внесено психоаналитиками, которые рассматривают тревожность как врожденное свойство личности. Основатель психоанализа З. Фрейд утверждал, что человеку свойственно несколько врожденных инстинктов, которые являются движущей силой поведения человека. Такими инстинктами он считал половое влечение и инстинкт разрушения (смерти). З. Фрейд считал, что столкновения биологических влечений с социальным запретом порождают тревожность и неврозы (Фрейд, 2009).

После того как З. Фрейд заявил о концепции инстинкта смерти, М. Кляйн пришла к убеждению, что тревогу вызывает опасность, исходящая от этого инстинкта. Страх смерти является причиной тревоги, он не может быть устранен и участвует во всех ситуациях тревоги. Опасность, создаваемая действием инстинкта смерти, ощущается ребенком как атака, как нечто,

преследующее его. Следствием такого опыта является представление ребенка о внешнем мире как о чем-то враждебном (Кляйн, 2010).

А. Адлер свою теорию построил на рассмотрении субъективного чувства неполноценности, которое, по его мнению, становится причиной беспокойства человека, причиной его тревожности. А. Адлер полагал, что чувство неполноценности берет свое начало в детстве и развивается из ощущения собственного психологического или социального бессилия. Ощущение неполноценности по разным причинам может у некоторых людей стать чрезмерным. В результате появляется комплекс неполноценности – преувеличенное чувство собственной слабости и несостоятельности. А. Адлер различал три вида страданий, испытываемых в детстве, которые способствуют развитию комплекса неполноценности: физическая неполноценность, чрезмерная опека и отвержение со стороны родителей (Адлер, 2012).

Представитель неопрейдизма К. Хорни утверждала, что решающим фактором в развитии личности являются социальные отношения между ребенком и родителями. Главной в развитии ребенка является потребность в безопасности. В данном случае основополагающий мотив – быть любимым, желанным и защищенным от опасности или враждебного мира (Хорни, 2013). При неудовлетворении данной потребности, у ребенка развивается установка базальной враждебности. В этом случае ребенок оказывается между двух огней: он зависит от родителей и в то же время испытывает по отношению к ним чувства обиды и негодования. Этот конфликт приводит в действие такой защитный механизм, как вытеснение. Подавленные чувства негодования и враждебности не существуют сами по себе, они проявляются во всех взаимоотношениях ребенка с другими людьми, как в настоящем, так и в будущем. Это свидетельствует о том, что у ребенка присутствует базальная тревога, ощущение одиночества и беспомощности перед лицом потенциально опасного мира. Базальная тревога – интенсивное и

всепроницающее ощущение отсутствия безопасности – является одной из основополагающих концепций К. Хорни. (Хорни,2013).

Все то, что в отношениях с родителями разрушает ощущение безопасности у ребенка, приводит к базальной тревоге. Соответственно, этиологию невротического поведения следует искать в нарушенных отношениях между ребенком и родителями. Если ребенок ощущает любовь и принятие, он чувствует себя в безопасности и скорее всего будет развиваться нормально. С другой стороны, если ребенок не ощущает себя в безопасности, у него развивается враждебность по отношению к родителям, и эта враждебность, в конце концов, трансформируясь в базальную тревогу, будет направляться на окружение.

Дж. Боулби считал важной причиной того, что в процессе взросления некоторые люди становятся склонными к тревожности, является то, что в детстве у них был период, когда они были слишком долго брошены на произвол судьбы, или наблюдались частые отлучения от взрослых. Получив такой опыт в детстве, человек становится в процессе взросления сверхчувствительным к какому-то рода отдалениям и потерям. Дж. Боулби считал, что пагубный эффект зависит не только от отсутствия матери, которая может быть адекватно заменена, но и от определенного рода неадекватного поведения матерей (Боулби, 2012).

Представитель гуманистической психологии К. Роджерс обратил внимание на то, как оценка человека другими людьми, особенно в период младенчества и раннего детства, способствует в будущем развитию позитивного или негативного образа себя (Роджерс, 2012).

Развиваясь, ребенок постепенно начинает отличать себя от остального мира. Этот процесс дифференциации феноменального поля в такое, которое признается и ощущается как отдельный объект, объясняет возникновение Я-концепции человека в теории К. Роджерса. Структура «Я» впоследствии формируется через взаимодействие с окружением, в частности, со значимыми другими (родителями, братьями и сестрами).

По мнению К. Роджерса, ситуация несоответствия между «Я-концепцией» и каким-то аспектом актуального переживания человека является напряженной, вызывает замешательство. Данное несоответствие не всегда воспринимается на сознательном уровне. К. Роджерс говорит о том, что весьма вероятна ситуация, когда человек чувствует угрозу, не осознавая этого, и в данном случае он становится уязвим для тревоги и личностных расстройств. Тревога, таким образом, является эмоциональной реакцией на угрозу, которая сигнализирует, что организованная «Я-структура» испытывает опасность дезорганизации, если несоответствие между ней и угрожающим переживанием достигает осознания (Роджерс, 2012).

Таким образом, зарубежные авторы в понимании тревожности условно делятся на две группы. Одни рассматривают тревожность как изначально присущее человеку свойство, другие видят тревожность как реакцию человека на враждебный мир.

В течение последних десятилетий немногие психические проблемы подверглись таким активным экспериментам, как проблема тревожности. В отечественной литературе также существует большое число исследований и публикаций, посвященных данной теме.

С точки зрения А.М. Прихожан, тревожность представляет собой индивидуально-психологическую особенность, проявляющуюся в склонности человека к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги (Прихожан, 2012).

Рассмотрение значимости влияний природных предпосылок и внешних факторов среды для развития тревожности привело к выделению двух основных видов тревожности: личностной и ситуативной. Выделение это важно в аспекте поиска путей преодоления тревожности у конкретного человека.

Личностная тревожность – это устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая предрасположенность человека к тревоге и

предполагающая наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий «веер» ситуаций как угрожающих (Роджерс,2012).

Личностная тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком, как опасные, связанные со специфическими ситуациями угрозы его престижу, самооценке, самоуважению.

Ситуативная тревожность как состояние характеризуется напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Такое состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичным во времени.

По определению А.М. Прихожан, подробно изучающей детскую тревожность, это переживание эмоционального дискомфорта связано с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грядущей опасности, что свидетельствует о неудовлетворении значимых потребностей ребенка (Прихожан, 2012).

Тревожность дошкольника может впоследствии перерасти в школьную тревожность, которая по мнению Н.Г. Брей, включает в себя различные аспекты устойчивого эмоционального неблагополучия ребенка в ситуации школьного обучения. Это выражается в волнении, повышенном беспокойстве в учебных ситуациях, в классе, в ожидании негативного отношения со стороны педагогов, сверстников. Ребенок постоянно чувствует неуверенность, неполноценность, вследствие чего закрывается, обособляется от других (Роджерс,2012).

Как отмечают А.В. Микляева, П.В. Румянцева, школьная тревожность является признаком школьной дезадаптации ребенка. Испытываемая младшим школьником тревожность в ситуации обучения отрицательно влияет на все сферы его жизнедеятельности (учебу, общение, здоровье, психологическое благополучие) (Микляева,2014).

Понимание тревожности как относительно устойчивой личностной характеристики ребенка заставляет обратить внимание на роль в ее

возникновении и закреплении личностных и социальных факторов, прежде всего особенностей общения ребенка в семье.

В исследовании О.Н. Истратовой экспериментально выявлена взаимосвязь эмоционального отвержения родителями ребенка и нарушений детского развития. Автор подчеркивает, что эмоциональное отвержение представляет собой форму детско-родительского взаимодействия в дисгармоничных и проблемных семьях, где родители ведут себя враждебно по отношению к ребенку. В результате чего, ребенок вынужден отказываться от своего «Я», чтобы не вызывать негодование родителей; со временем в характере ребенка начинает формироваться неуверенность, тревожность, низкая самооценка, эмоциональная неустойчивость, агрессивность (Истратов, 2012).

Таким образом, тревожность понимается как индивидуально-психологическая особенность, проявляющаяся в склонности ребенка к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги. Рассмотрение значимости влияний природных предпосылок и внешних факторов среды для развития тревожности привело к выделению двух основных видов тревожности: личностной (как устойчивой черты) и ситуативной (как реакции на определенную ситуацию).

1.3 Роль семьи в развитии личности ребенка

Важную роль в развитии личности ребенка играет семья и преобладающий в ней характер детско-родительских отношений. Детско-родительские отношения – это подсистема отношений семьи, основа которой характеризуется непрерывными, длительными и опосредованными возрастными особенностями ребенка и родителя отношениями (Фомина, 2014).

Проблемы детско-родительских взаимоотношений анализируются в смежных по своей сути областях, центром внимания которых является

человек. В философии большое внимание аспектам родительского отношения уделял М. Монтень. В своем труде «Опыты» он отмечает необходимость в душевных беседах родителей с детьми, не признавая в воспитательном процессе никаких силовых воздействий (Монтень, 2011).

Детско-родительское взаимодействие, в частности роль матери и отца в отношениях с ребенком подробно анализируется И.С. Коном в культурологическом аспекте. И.С. Кон подчеркивает, что в каждой культуре с ее уникальностью, стиль детско-родительских отношений определяется ожиданиями от ребенка той социальной группы, к которой он принадлежит. При этом, роли отца, матери и ребенка устанавливаются в соответствии с преобладающими общественными интересами и традициями (Кон, 2010).

С точки зрения культурологического подхода, М. Мид также отмечает, что детско-родительские отношения, модели воспитания для каждого народа являются частью определенной культуры, вне которой они не всегда могут быть поняты (Мид, 2012).

В психологии наиболее полно детско-родительские отношения рассматривает системное направление (Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкий). С точки зрения системного подхода, под родительским отношением к ребенку понимается совокупность ценностей, ожиданий, родительских чувств, ответственности и стиля семейного воспитания (Эйдемиллер, 2013).

По мнению М.О. Ермихиной, с момента рождения в семье ребенка родительство начинает формироваться на индивидуальном уровне (структуры родительских позиций матери и отца еще неустойчивы). Как сформированное индивидуальное целое, феномен родительства тесно связан с такими аспектами, как ответственность, готовность и доверие (Ермихина, 2009).

Еще одним важным аспектом изучения детско-родительского взаимодействия является исследование детерминации родительства. О.М. Здравомыслова в качестве детерминант родительского отношения к ребенку отмечает следующие компоненты:

- культурные детерминанты (представления о воспитании детей в каждой конкретной культуре);
 - детский опыт родителей (в собственной родительской семье);
 - характеристики прародительской семьи;
 - нереализованные потребности родителей, их личностные качества;
 - характер супружеских отношений (в частности конфликтных);
 - личностные особенности ребенка;
- обстоятельства рождения ребенка (Здравомыслов, 2009).

М.О. Ермихина отмечает такие компоненты детско-родительских отношений, как:

1) когнитивный компонент (представления и знания родителей о том, как надо взаимодействовать с ребенком);

2) эмоциональный компонент (преобладающий эмоциональный фон родительского отношения и общения с ребенком);

3) поведенческий компонент (осуществление отношения к ребенку в действиях – контроль или предоставление свободы, а также определение дистанции общения (Здравомыслов, 2009).

Важной составляющей процесса воспитания является родительская ответственность за семью как целое, за атмосферу, в которой растет ребенок. С точки зрения М.О. Ермихиной, формирование компонента родительской ответственности должно опираться на ориентацию родителя именно на внутреннюю ответственность – перед собственной совестью, а не перед обществом по отношению к собственной семье и ее членов (Здравомыслов, 2009).

Таким образом, основой родительского отношения к ребенку является осознанное восприятие матерью и отцом своей родительской роли, это восприятие формируется под влиянием собственной родительской семьи и определяет качество жизни семьи.

Стиль детско-родительских отношений является не только средством общения, но и методом воспитания взаимоотношениями. Ребенок будет

относиться к окружающему миру так, каким он видел его в своей семье – безопасным или небезопасным, доброжелательным или агрессивным. Таким образом, у ребенка формируется базовое доверие/недоверие миру.

В.Н. Дружинин отмечает, что отношения с родителями ребенок выстраивает на основе таких стратегий, как:

- дополнительное поведение (ребенок инициативен, когда ему предоставляют самостоятельность);
- защитное поведение (родители отвергают ребенка, а он продолжает себя вести так, будто они его любят, тем самым приглашая родителей пересмотреть и изменить отношение к нему) (Дружинин, 2012).

Н.Ф. Дивицына выделяет следующие показатели детско-родительских отношений:

- 1) позиция родителя, которая определяется характером эмоционального отношения к ребенку, ценностями воспитания, тем, как родитель видит ребенка, как видит самого себя как родителя, удовлетворен или не удовлетворен своим родительство;
- 2) тип родительского воспитания, который определяется стилем взаимодействия с ребенком, желанием или нежеланием удовлетворять потребности ребенка, особенностями родительского контроля (Дивицына, 2011).

От того, какой стиль воспитания выберут родители, какой микроклимат организуют, насколько они понимают свою значимость (личный пример отца и матери), зависит благополучие в семье, характеризующееся следующими психологическими чертами: прежде всего, это ощущение свободы, автономности и безопасности при общении с близкими и выраженное переживание удовлетворения от контактов с семьей. В такой семье отсутствуют скрытые группировки (отец с сыном против матери и т.д.), преследующие свои цели и интересы. В благополучной семье нет закрытых тем, родители спокойно и достойно отвечают на вопросы детей, касающиеся

рождения и смерти, любви и секса, а дети не боятся ошибиться и попросить помощи у окружающих.

Семейные условия, включая социальное положение, род занятий, материальный уровень и уровень образования родителей, в значительной степени влияют на личность ребенка. Кроме сознательного, целенаправленного воспитания, которое дают ему родители, на ребенка воздействует вся внутрисемейная атмосфера, характер взаимоотношений между ее членами, причем эффект этого воздействия накапливается с возрастом, преломляясь в структуре личности (Карпова, 2009).

Эмоциональный фон детско-родительских отношений С.В. Духновский предлагает рассматривать в виде шкалы, на одном полюсе которой стоят максимально близкие, теплые, доброжелательные отношения, а на другом – далекие, холодные и враждебные. В первом случае основными средствами воспитания являются внимание и поощрение, а во втором – строгость и наказание. Ребенок, лишенный родительской любви, имеет меньше шансов на высокое самоуважение и устойчивый положительный образ «Я». Жесткие родительские требования, если они кажутся необоснованными, вызывают у детей протест и агрессию. Ослабление же родительского внимания вызывает у ребёнка ощущение, что родителям нет до него дела (Дружинин, 2012).

Как считает В.М. Целуйко, детско-родительские отношения могут определяться следующими параметрами:

- характер эмоциональной связи: со стороны родителя – эмоциональное принятие ребенка (родительская любовь), со стороны ребенка – привязанность и эмоциональное отношение к родителю. Особенностью детско-родительских отношений по сравнению с другими видами межличностного взаимодействия, является высокая степень значимости как для ребенка, так и для родителя;
- стиль родительского взаимодействия с ребенком, особенности межличностного контакта (Целуйко, 2012).

Родители выступают для ребенка источником эмоционального тепла и поддержки, защиты. Это и власть, высшая инстанция, распорядители благ, и

образец, пример для подражания. Исходя из этого, важным является создание в семье благоприятной психологической атмосферы – залога физического и духовного здоровья личности ребенка.

Заинтересованные в успешном воспитании своего ребенка родители, выбирают авторитетный стиль воспитания (достаточный уровень контроля, теплые отношения с детьми). Авторитетные родители открыты для общения и обсуждения с детьми установленных правил поведения; допускают изменение своих требований в разумных пределах; дети хорошо адаптированы; уверены в себе; у них сформирован самоконтроль и социальные навыки; им свойственна адекватная самооценка и хорошая успеваемость в школе.

В русле изучения детско-родительских отношений Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис описывают классификацию стилей семейного воспитания по Д. Баумринд:

1. Авторитарный стиль воспитания (характеризуется тем, что родители стремятся подчинить себе ребенка, ограничивают его самостоятельность, контролируют, наказывают за проступки; у ребенка при этом формируется механизм исключительно внешнего контроля, основанный на вине или страхе, но не формируется собственный внутренний контроль и ответственность). В сфере личностных особенностей авторитарных родителей отмечается жесткость, бескомпромиссность, требовательность к себе и к другим, ригидность во взглядах, отсутствие гибкости в общении.

2. Попустительский стиль (характеризуется тем, что родители не способны или не желают руководить воспитанием ребенка, в итоге у ребенка нет никаких ограничений и запретов, он вырастает эгоистичным, не учитывающим интересы других, не готовым к личной ответственности; с другой стороны данный стиль поведения родителей может восприниматься ребенком как равнодушие, отвержение, вследствие чего ребенок растет тревожным, неуверенным). В сфере личностных особенностей родителей с данным стилем воспитания может присутствовать растерянность,

неспособность устанавливать ребенку четкие границы поведения, страх перед процессом воспитания, неуверенность в себе.

3. Авторитетный стиль (характеризуется тем, что родители приветствуют самостоятельность ребенка с учетом его возрастных возможностей; родители советуется с детьми, дают им посильные поручения, помогают в случае необходимости, чутко относясь к потребностям ребенка, а также показывая достойный пример своим поведением). В сфере личностных особенностей авторитетных родителей отмечается адекватная самооценка, уверенность в своих силах и возможностях, внимательность, чуткость по отношению к ребенку, интерес к собственной жизни и жизни своего ребенка, уважение его личного пространства, проявление доверия ребенку (Эйдемиллер, 2013).

Исследования показывают, что наиболее благоприятное воздействие на процесс воспитания оказывает авторитетный (демократический) стиль воспитания в семье, остальные же приводят к нарушениям эмоционально-личностного развития ребенка.

В гуманистической психологии демократическое общение в системе детско-родительских отношений находит свое отражение в методе конгруэнтной коммуникации, главная цель которой – обеспечивать психологические условия для адекватного личностного развития ребенка. Это становится возможным при установлении доверия, взаимопонимания между ребенком и родителем (Добсон, 2010).

Доверительное общение способствует формированию позитивной Я-концепции ребенка, самопринятия и признания ценности своего «Я». Благодаря адекватному родительскому отношению, ребенок научается понимать свои чувства и потребности, формируя способность произвольного управления своим эмоциональным состоянием и поведением.

А.Я. Варга выделяет следующие особенности родительского отношения к ребенку:

1. Принятие-отвержение. На одном полюсе это такие характеристики, как эмоциональное принятие ребенка родителем, поддержка, симпатия к ребенку, доверие в отношениях, уважение индивидуальности ребенка, желание проводить много времени вместе с ребенком, одобрение его интересов и планов. На другом полюсе – восприятие родителем своего ребенка как плохого, неприспособленного, неудачливого, глупого. Родитель в большей степени испытывает раздражение, злость, досаду, не доверяет ребенку.

2. Кооперация (родитель интересуется делами и планами ребенка, старается при необходимости ему помочь, высоко оценивает интеллектуальные и творческие способности ребенка, гордится им, поощряет его самостоятельность, доверяет, старается посмотреть глазами ребенка на спорные вопросы, возникающие в отношениях, чтобы понять его точку зрения, его переживания) (Варга, 2012).

3. Симбиоз (стремление родителя сокращать дистанцию в отношениях с ребенком, желание постоянно заботиться, контролировать, удовлетворять все потребности ребенка, ограждать его от трудностей жизни; родитель постоянно тревожится за ребенка, он кажется ему маленьким и беззащитным).

4. Авторитарная гиперсоциализация (родитель авторитарен в отношениях с ребенком, навязывает свою волю без обсуждений, требуя безоговорочного послушания; при данном стиле распространены частые наказания, сильный контроль ребенка, его чувств, мыслей, действий).

5. «Маленький неудачник» (родитель инфантилизирует ребенка, приписывая ему несостоятельность, неуспешность; все время преуменьшает способности ребенка, не доверяет ему, старается оградить от сложностей) (Варга, 2012).

Таким образом, семья играет важную роль в развитии личности ребенка, в частности речь идет о структуре детско-родительских отношений – под системы межличностного взаимодействия в семье, основа которой

характеризуется непрерывными, длительными и опосредованными возрастными особенностями ребенка и родителя отношениями.

1.4 Особенности воспитания детей в полных и неполных семьях

Основой родительского отношения, состоящего из установок, позиции, эмоционального восприятия отношений с ребенком, является осознанное восприятие своей родительской роли. Ребенок, получая определенное родительское отношение в семье, начинает также относиться к миру, к себе, к другим людям.

С точки зрения С.В. Карповой, родительская тревожность оказывает значительное влияние на личностное развитие ребенка, особенности его эмоциональной сферы, его восприятие мира, отношений между людьми (Карпова, 2009).

Тревога является неприятным чувством, поэтому многие родители из-за низкой способности переносить тревогу, пытаются разместить ее в детско-родительских отношениях, перекладывая ее на ребенка.

Е.В. Бойдек описывает следующие способы перекладывания родителями своей тревоги на ребенка:

1. Запугивание ребенка, заражение его своей тревогой. Родители склонны в этом случае рассказывать детям страшную картину того, что может произойти, при этом не признаются, что это их тревога (пример: «Куда ты лезешь? Упадешь!» и другие родительские «предсказания»).

2. Ограждение ребенка от любой тревожащей родителя ситуации, создание «тепличных условий». Родители постоянно контролируют и проверяют ребенка: куда он ходит, с кем дружит, чем занимается, как одет и что кушает.

3. Подталкивание ребенка к «безопасному» с точки зрения родителя сценарию, уводящему от «опасного» воображаемого будущего. Родители в

данном случае используют метод запугивания и угроз, пристыживание ребенка, либо более «гуманный» метод уговоров.

4. Критика ребенка, обесценивание его действий, стыжение. Родители критикуют ребенка как из чувства тревоги, так и из бессознательной конкуренции с ребенком, из невыраженной агрессии, стыда. Родители при этом считают, что если критиковать ребенка, то он увидит свои недостатки, сможет их преодолеть и вырастет достойным (по сути, удобным для родителя).

5. Наказание ребенка за свою тревогу. Родители, тревожась за ребенка, если его, к примеру, долго нет, могут кричать на него, наказывать молчанием, физической силой. При этом, причины такого родительского поведения не объясняются и поскольку ребенку не на что опереться, чтобы понять ситуацию, он начинает сильно тревожиться. Тревожность, таким образом, может стать личностной чертой ребенка, возникая даже в тех ситуациях, которые к этому не располагают (Бойдек,).

Проблема изучения детских страхов и тревожности является значимой в связи с влиянием данных состояний на психоэмоциональное развитие детей, их социальное благополучие, эффективность и позитивное настроение в межличностном взаимодействии.

А.И. Захаров, исследуя проблему страха, выделяет возрастные и невротические страхи. Возрастные страхи, по мнению автора, в некоторой степени отражают исторический путь развития самосознания человека. В отличие от так называемых естественных, или природных, страхов социальные страхи приобретаются путем научения в процессе формирования личности, выражая определенные ценности, принятые в той или иной общественной среде (Захаров, 2013).

Возрастные (психологические) страхи у здоровых детей обусловлены недостаточной информированностью о внешнем мире. Такие страхи всегда детерминированы, быстро проходят, не вызывая видимой дезадаптации. Возникают они как правило, под действием следующих факторов: наличие

страхов у родителей; тревожность в отношениях с ребенком; избыточное предохранение его от опасностей и изоляция от общения со сверстниками, большое количество запретов со стороны родителя того же пола или полное предоставление свободы ребенку родителем другого пола, а также многочисленные нереализуемые угрозы всех взрослых в семье. Возраст родителей также имеет немаловажное значение для возникновения беспокойства. Чем старше родители, тем спокойнее дети. Способствуют возникновению страха некоторые типологические свойства высшей нервной деятельности. Это эмоциональная чувствительность и связанная с ней впечатлительность. Невротические страхи не всегда психологически понятны, имеют выраженный и стойкий характер, приводят к дезадаптации детей или входят в структуру определенного заболевания. Повышенную склонность к страхам имеют дети с врожденной детской нервностью, тревожно-мнительным характером.

Невротические страхи, характеризуются большей эмоциональной интенсивностью и напряжённостью; длительным течением или постоянством; неблагоприятным влиянием на формирование характера и личности; избеганием объекта страха, а так же всего нового и неизвестного. Невротические страхи могут быть результатом длительных и неразрешимых переживаний. Чаще всего боятся подобным образом чувствительные, испытывающие эмоциональные затруднения в отношениях с родителями дети, чьё представление о себе искажено эмоциональными переживаниями в семье или конфликтами (Захаров, 2013).

Таким образом, окружающая социальная микросреда, психологический климат в семье, условия воспитания, взаимоотношения с родителями и личность самих родителей отражаются на ребенке и, в первую очередь, на особенностях его эмоционально-личностной сферы. Сложившаяся в семье атмосфера способна оказать существенное влияние на возникновение тревожности и страхов ребенка. В этом отношении важна адекватная воспитательная позиция родителей, которая выражается, в первую очередь, в

восприятию ребенка как личности, в чутком отношении к его потребностям, оказании необходимой поддержки в освоении окружающего мира.

В этом отношении процесс воспитания и личностного развития ребенка в неполной семье обладает определенными особенностями. Как отмечают А.А. Бодалев и В.В. Столин, неполная семья – это семья, характеризующаяся наличием одного родителя (матери или отца) и ребенка, либо нескольких детей (Бодалев, 2010).

Исследователи данного вопроса отмечают социально-психологические проблемы, с которыми сталкиваются родители, воспитывающие ребенка в неполной семье. Проблемы имеют внутриличностный характер (замкнутость, чувство вины, сдержанность чувств) и межличностный (проблемы в общении с ребенком, отстраненность от воспитательного процесса из-за чрезмерной ориентации на материальную заботу, поиск нового брачного партнера, негативные стереотипы восприятия со стороны социума) (Матейчик, 2011).

С точки зрения М.В. Носковой, психологический климат неполной семьи во многом определяется болезненными переживаниями, возникшими вследствие утраты одного из родителей или вследствие развода. При этом оставшийся родитель стремится с избытком восполнить недостаток родительской заботы: окружает ребенка атмосферой ласки и чрезмерной опеки. Такая воспитательная атмосфера семьи искажается и отрицательно сказывается на становлении личности ребенка, поскольку единственный родитель, чрезмерно тревожась за ребенка, предоставляет ему недостаточно самостоятельности, требует безоговорочного послушания (Носкова, 2010).

Необходимо отметить, что в ряде случаев психологическая атмосфера неполной семьи достаточно благоприятна и не создает затруднений в формировании зрелой, полноценной личности ребенка. Существует достаточно много обратных примеров: в формально полной, но эмоционально неблагополучной семье, ребенок сталкивается с гораздо более серьезными психологическими проблемами.

Тем не менее, в ряде исследований отмечается негативное влияние неполного состава семьи на формирование личности ребенка. Исследователи отмечают повышенную тревожность, низкую самооценку детей из неполных семей, что часто находит проявление в поведенческих нарушениях (повышенная тревожность может маскироваться агрессией в поведении ребенка) (Захаров, 2013, Немировский, 2006).

Личностная тревожность во многом определяет поведение ребенка. Важно отметить, что определенный уровень тревожности в жизни необходим, это так называемая «полезная» тревожность (помогающая быть осторожным в действительно опасных ситуациях). Но повышенный уровень тревожности говорит скорее о проявлении неблагополучия ребенка, которому тревога мешает жить, рисковать, пробовать новый опыт, осваивать мир.

Что касается высокой тревожности, А.М. Прихожан подчеркивает, что у детей в психотравмирующей ситуации (к примеру, в ситуации утраты одного из родителей или в ситуации развода в семье, вследствие чего она становится неполной) могут возникать проявления страха и тревоги, которые более выражены и длительны по времени и не поддаются произвольному контролю. В таких случаях речь идет о тревожных расстройствах, отличающихся от нормальной тревожности и боязливости выраженной интенсивностью, сопутствующими соматическими реакциями, снижением уровня социальной адаптации (Прихожан, 2012).

Депрессивная реакция, которая включает чувство печали, одиночества, волнения может также проявляться при психотравмирующей ситуации, в частности в ситуации развода родителей. Для детей в этот период характерны перепады настроения и негативизм, часто сопровождаемый нарушениями поведения. А.И. Захаров отмечает, что в ситуации неполной семьи дети часто чувствуют себя виноватыми в том, что родители развелись. Это формирует негативное самоотношение, низкую самооценку, развитие неврозов (Захаров, 2013).

Исследования показывают, что в течение первого года после развода родителей дети (как мальчики, так и девочки) демонстрируют более тревожное, беспокойное, агрессивное и непослушное поведение в отношениях со сверстниками и взрослыми, по сравнению с детьми из полных семей (Савенков, 2004).

Одной из причин возникновения тревожности являются нескладывающиеся отношения ребенка со сверстниками, отвержение со стороны значимых взрослых, недостаток внимания от единственного родителя в семье. Ребенок из неполной семьи в силу своей неуверенности не всегда может заявить о себе, отстаивать свою точку зрения, выстроить удовлетворяющие его отношения в детском коллективе.

В этом отношении значимой является атмосфера в семье, ее социально-психологические характеристики, а также то, как оба родителя или единственный родитель воспитывают ребенка, справляясь с собственными сложностями, поскольку от совокупности данных факторов зависит дальнейшее развитие личности ребенка, его способность к социальной адаптированности.

1.5 Постановка проблемы и задач исследования

Анализ литературных источников по проблеме исследования особенностей школьной тревожности младших школьников в связи со свойствами личности и детско-родительскими отношениями позволяет в качестве предпосылок для предстоящего эмпирического исследования выдвинуть следующие теоретические положения:

1. Детско-родительские отношения – это подсистема отношений семьи, основа которой характеризуется непрерывными, длительными и опосредованными возрастными особенностями ребенка и родителя отношениями. Основой родительского отношения, состоящего из установок, позиции, эмоционального восприятия отношений с ребенком, является

осознанное восприятие своей родительской роли. Ребенок, получая определенное родительское отношение в семье, начинает также относиться к миру, к себе, к другим людям.

2. Сложившаяся в семье атмосфера способна оказать существенное влияние на эмоционально-личностное развитие младших школьников, в частности, на возникновение у них тревожности. Тревожность – это индивидуально-психологическая особенность, проявляющаяся в склонности ребенка к частым и интенсивным переживаниям состояния тревоги. Рассмотрение значимости влияний природных предпосылок и внешних факторов среды для развития тревожности привело к выделению двух основных видов тревожности: личностной (как устойчивой черты) и ситуативной (как реакции на определенную ситуацию).

3. Воспитание ребенка в полной и неполной семье имеет свои специфические особенности. Анализ литературы показал, что в полных семьях в большей степени сформирована атмосфера для развития ребенка, т.к. присутствует полноценное воспитание, вклад обоих родителей, передающих ребенку свои жизненные ценности в отношении мира и других людей, а также поддерживающих ребенка в его стремлениях и желаниях, что является хорошей основой для формирования социальной адаптации. Особенностью неполных семей является тот факт, что единственный родитель берет на себя сразу все функции (и материального, и эмоционального плана), в результате чего могут возникать сложности в детско-родительских отношениях из-за недостаточного внимания к ребенку, его потребностям, внутренним переживаниям, сложностям. Вследствие высокой степени занятости или эмоциональной отстраненности единственного родителя, у ребенка отсутствует ощущение базовой защищенности, безопасности, эмоционального принятия, которое является важным для их социальной адаптации, полноценного развития и решения жизненных задач.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

2.1. Организация исследования

В соответствии с целью данной работы и поставленными задачами для проверки гипотез нами было проведено эмпирическое исследование на базе школ: МБОУ «СОШ № 71» и МБОУ «СОШ № 40» г. Перми. В исследовании участвовали младшие школьники 4А, 4Б, 4В и 4Г классов.

Общее количество испытуемых составило 70 младших школьников и 70 мам младших школьников, то есть, 35 диад «ребенок - мать» из полных семей и 35 диад «ребенок - мать» из не полных семей. Возраст испытуемых младших школьников 10 – 11 лет, возраст родителей (мам) составил от 32 до 45 лет. В основном испытуемые мамы являются служащими с высшим (68%) и средним специальным образованием (32%).

Исследование проходило в несколько этапов. Начальный этап предполагал знакомство с выборками испытуемых, обсуждением с родителями на родительском собрании предстоящего исследования, а также заключение договорённостей с учителями исследуемых классов о времени проведения тестирования младших школьников, то есть координация со всеми участниками образовательного процесса в школе и воспитания в семье.

Следующий этап включил в себя подготовку необходимого психологического инструментария для тестирования младших школьников (опросники и листы ответов).

Далее полученные данные были подвергнуты обработке с помощью ключей по каждой методике, с занесением данных в сводную таблицу результатов диагностики.

Последний этап включал непосредственно описание, интерпретацию и более глубокий анализ полученных данных на основе выбранных статистических процедур.

2.2. Методы исследования и их обоснование

В исследовании применялись психодиагностические методики, позволяющие изучить личностную сферу младшего школьника, школьную тревожность и детско – родительские отношения. Исходя из анализа психодиагностической литературы, были отобраны методики, соответствующие поставленной цели и задачам:

для изучения личностных особенностей – методика исследования школьной тревожности Филлипса и модифицированный многофакторный личностный опросник Р. Кеттелла (детский вариант), для исследования особенностей взаимосвязи детско-родительских отношений была использована методика И.М. Марковской «Взаимодействие родитель – ребёнок».

Тест школьной тревожности Филлипса. (Ронин, 1997)

Цель: определение уровня тревожности ребенка.

Тестовый опросник состоит из 58 вопросов, на которые требуется давать однозначные ответы «Да» или «Нет». Выраженность тревожности описывается с помощью процентных показателей. В методике выделяется восемь факторов. Каждый фактор описывает то или иное проявление тревожности у школьника.

Содержательная характеристика каждого фактора.

Общая тревожность в школе – общее эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы.

Переживание социального стресса – эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего со сверстниками).

Фрустрация потребности в достижении успеха – неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата и т. д.

Страх самовыражения - негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

Страх перед ситуацией проверки знаний - негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки (особенно публичной) знаний, достижений, возможностей.

Страх не соответствовать ожиданиям окружающих – ориентация на значимость других в оценке своих результатов, поступков и мыслей. Тревога по поводу оценок.

Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу – особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

Проблемы и страхи в отношениях с учителями – общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка.

Модифицированный детский опросник Р. Кеттелла (Ронин, 1997).

в модификации Э.А. Александровской и И.Н. Гильяшевой(детский вариант)

Э.А. Александровская и И.Н. Гильяшева исследовали такие свойства личности как общительность, интеллект, уверенность в себе, возбудимость, доминирование, склонность к риску, добросовестность, социальная смелость, чувствительность, тревожность, самоконтроль поведения, напряженность. В результате проведенного исследования авторами были выделены следующие основные типологические особенности личности: 1) гармоничный тип; 2) конформный тип; 3) доминирующий тип; 4) чувствительный тип; 5) тревожный тип; 6) интровертированный тип. Результатом проделанной работы послужил модифицированный детский опросник Р. Кеттелла.

Факторы опросника:

Фактор А–Общительность(доброта, сердечность – обособленность, отчужденность);

Фактор В – Вербальный интеллект (высокий интеллект – низкий интеллект);

- Фактор С* – Уверенность в себе (сила «Я» - слабость «Я»);
- Фактор D* – Возбудимость (возбудимость - флегматичность);
- Фактор E* – Склонность к самоутверждению (доминантность – конформность);
- Фактор F* – Склонность к риску (беспечность – озабоченность);
- Фактор G* – Ответственность (сила «сверх-Я» - слабость «сверх-Я»);
- Фактор H* – Социальная смелость (смелость – робость);
- Фактор I* – Чувствительность (мягкосердечность – суровость);
- Фактор O* – Тревожность (склонность к чувству вины – уверенная адекватность);
- Фактор Q3* – Самоконтроль (контроль желаний – импульсивность);
- Фактор Q4* – Нервное напряжение (напряженность – расслабленность).

Методика И.М. Марковской «Взаимодействие родитель – ребёнок»

(Савенков, 2004).

Для исследования особенностей взаимосвязи детско-родительских отношений с характеристиками личностной сферы и показателями школьной тревожности младшего школьника была использована методика И.М. Марковской «Взаимодействие родитель – ребёнок», которая позволяет диагностировать детско-родительские отношения и взаимодействия методом шкалирования.

Опросник имеет две формы: подростковый вариант и вариант для родителей дошкольников и младших школьников.

В опроснике «Взаимодействие родитель - ребенок» (ВВР), вариант для родителей дошкольников и младших школьников представлены следующие 10 шкал.

1-я шкала: *нетребовательность - требовательность* родителя. Данные этой шкалы показывают тот уровень требовательности родителя, который проявляется во взаимодействии родителя с ребенком. Чем выше

показания по этой шкале, тем более требователен родитель, тем более высокого уровня ответственности он ожидает от ребенка.

2-я шкала: *мягкость - строгость родителя*. По результатам этой шкалы можно судить о суровости, строгости мер, применяемых к ребенку, о степени принуждения ребенка к чему-либо.

3-я шкала: *автономность - контроль по отношению к ребенку*. Чем выше показатели по этой шкале, тем выраженнее контролирующее поведение по отношению к ребенку.

4-я шкала: *эмоциональная дистанция - эмоциональная близость ребенка к родителю*. Эта шкала отражает представление родителя о близости к нему ребенка. Сравнивая данные родителя и данные ребенка, можно судить о точности представлений родителей, о переоценке или недооценке близости к нему ребенка.

5-я шкала: *отвержение - принятие ребенка родителем*. Эта шкала отражает базовое отношение родителя к ребенку, его принятие или отвержение личностных качеств и поведенческих проявлений ребенка. Принятие ребенка как личности является важным условием его благоприятного развития, его самооценки.

6-я шкала: *отсутствие сотрудничества - сотрудничество*. Наличие сотрудничества между родителями и детьми как нельзя лучше отражает характер взаимодействия. Сотрудничество является следствием включенности ребенка во взаимодействие, признания его прав и достоинств. Оно отражает равенство и партнерство в отношении родителей и детей.

7-я шкала: *тревожность за ребенка*

8-я шкала: *непоследовательность - последовательность*. Последовательность родителя является важным параметром взаимодействия. В этой шкале отражается, насколько последователен и постоянен родитель в своих требованиях, в своем отношении к ребенку, в применении наказаний и поощрений.

9-я шкала: *воспитательная конфронтация в семье*. Результаты этой шкалы отражают самооценку родителя в сфере его влияния на ребенка, насколько его мнения, поступки, действия являются авторитетными для ребенка, какова их сила влияния. Такая замена объясняется тем, что показатели этих шкал могут дать ценную информацию для психолога - консультанта, к которому родители обращаются за помощью и которому необходимо иметь более полную информацию о характере воспитания в семье.

10-я шкала: *удовлетворенность отношениями ребенка с родителем*.

По данным этой шкалы можно судить об общей степени удовлетворенности отношениями между родителями и детьми как с той, так и с другой стороны. Низкая степень удовлетворенности может свидетельствовать о нарушениях в структуре детско-отцовских отношений, возможных конфликтах или об обеспокоенности сложившейся семейной ситуацией.

В целом, можно отметить, что используемые в исследовании методики диагностики отвечают всем требованиям валидности и надёжности, а выборка испытуемых младших школьников и их родителей репрезентативна.

2.3. Методы математико-статистической обработки данных

При анализе полученных в исследовании результатов применялся пакет статистической обработки данных, с использованием многофункциональной компьютерной программы «Statistika» 6.0 и программы MicrosoftExcel:

- Результаты диагностики тестирования младших школьников из полных и неполных семей, а также их мам, представлены в Таблицах 1 и 2, в Приложении 1.

- Анализ распределения показателей исследования проводился для оценки на нормальность распределения показателей, полученных в ходе

эмпирического исследования. По данным Таблиц 3 и 4 в Приложении 2, можно судить о том, что практически все показатели исследования распределились согласно закону нормального распределения. Значение сигмы (σ) – стандартного отклонения практически не превышают нормы, и выступает в качестве обоснования применения дальнейших методов математического анализа данных исследования. То есть, выборка по всем параметрам однородна. В этом случае, при дальнейшем анализе полученных данных, можно применить анализ по t - критерию Стьюдента и корреляционный анализ Пирсона.

- Т-критерий Стьюдента проводился для оценки различий средних значений показателей в выборках младших школьников из полных и неполных семей;

- Корреляционный анализ Пирсона, применялся для выявления взаимосвязей переменных, выявление наиболее «универсальных», а также «устойчивых» взаимосвязей показателей школьной тревожности, личностной сферы и детско-родительских отношений с их последующей интерпретацией и сопоставлением. Матрицы корреляций обеих групп испытуемых (из полных и неполных семей) представлены в Приложении 4.

Таким образом, достоверность результатов исследования обеспечивалась глубоким теоретическим анализом, методической проработанностью проблемы, репрезентативностью выборки, использованием адекватных методов математической статистики. Полученные результаты сопоставлялись с теоретическими выводами и эмпирическими данными других авторов. Таким образом, была подобрана соответствующая выборка испытуемых.

ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

3.1 Описательная статистика

Для последующего выбора критериев, предназначенных для выявления значимых различий, была проведена описательная статистика. Проверка на нормальность распределения показала, что шкалы по методике «Модифицированный детский опросник» Р. Кеттелла имеют нормальное распределение: у 10 показателей $p < 0,1$, у 2 показателей $p > 0,2$. Шкалы методики «Уровень школьной тревожности» Б.Н. Филлипса имеют нормальное распределение: $p > 0,2$; $p < 0,1$, за исключением шкалы «общая тревожность», стандартное отклонение, которой в выборке детей из полных семей составило ($\sigma = 3,70$), а выборке детей из неполных семей ($\sigma = 4,47$). Шкалы теста-опросника «Детско-родительские отношения» И.М. Марковской имеют нормальное распределение: у 9 показателей $p > 0,2$, у 1 показателя $p < 0,1$.

3.2 Результаты анализа по критерию Стьюдента и их обсуждение

Для доказательства гипотезы исследования о том, что существуют различия в выраженности показателей школьной тревожности, личностных свойств и детско-родительских отношений в выборках младших школьников из полных и неполных семей, был проведён анализ различий по t - критерию Стьюдента.

Таблица 1

Различия в выраженности показателей личностного опросника Кеттелла (12-PF) исследования по t - критерию Стьюдента в группах испытуемых младших школьников **из полных и неполных семей**

| Показатели исследования | Младшие школьники из не полных | Младшие школьники из полных семей. | t – критерий Стьюдента | p |
|-------------------------|--------------------------------|------------------------------------|--------------------------|-----|
|-------------------------|--------------------------------|------------------------------------|--------------------------|-----|

| | семей | | | |
|-------------------------------------|-------------|-------------|--------------|------------|
| А-Общительность | 4,90 | 7,45 | 4,36 | *** |
| В-Вербальный интеллект | 3,95 | 4,91 | 1,22 | |
| С-Уверенность в себе | 4,54 | 5,72 | 2,03 | * |
| Д-Возбудимость | 4,88 | 3,82 | 2,66 | ** |
| Е- Склонность к самоутвержд. | 4,17 | 2,97 | 4,18 | *** |
| Ф- Склонность к риску | 5,34 | 3,68 | 4,47 | *** |
| Г- Ответственность | 5,52 | 9,37 | -5,26 | *** |
| Н- Социальная смелость | 6,22 | 8,15 | -4,65 | *** |
| І- Чувствительность | 5,74 | 6,77 | -3,10 | ** |
| О- Тревожность | 7,91 | 3,90 | 5,20 | *** |
| Q3- Самоконтроль | 4,22 | 6,38 | -2,03 | * |
| Q4- Нервное напряжение | 4,40 | 3,95 | -1,19 | |

Условные обозначения: * $p < 0,01$; ** $p < 0,001$; *** $p < 0,0001$

По выраженности личностных свойств младших школьников по опроснику Р.Кеттелла, из двенадцати личностных факторов были получены значимые различия по критерию Стьюдента в десяти факторах.

Мы видим, что дети из полных и неполных семей отличаются *общительностью*. Младшие школьники из полных семей наиболее открыты, доброжелательны, чем школьники из неполных семей. Мы можем объяснить это тем, что школьники из полных семей более эмоционально теплые, общительны и веселые, а школьники из неполных семей более замкнутые, недоверчивые, эмоционально обособлены, они чрезмерно обидчивые, в поведении детей из неполных семей наиболее часто наблюдается негативизм и упрямство. Это может быть связано с тем, что в неполных семьях в отсутствии одного из родителей ребенок лишен возможности более полноценного формирования поведения.

Младшие школьники из полных и неполных семей отличаются *уверенностью в себе*. Мы видим, что школьники из полных семей более уверены в себе, чем их сверстники из неполных семей.

Это может быть связано с тем, что дети из полных семей наиболее спокойные и стабильные, они лучше подготовлены к выполнению школьных требований, чем их сверстники из неполных семей, которые наиболее

неустойчивы, ранимы, более остро реагирующие на неудачи. У детей из неполных семей наиболее часто наблюдается неблагополучие в учебной деятельности.

Так же мы видим, что школьники из полных и неполных семей отличаются *возбудимостью*.

Младшие школьники из неполных семей более возбудимы, нетерпеливы, чем их сверстники из полных семей, которые более сдержанны.

Это может быть связано с тем, что дети из неполных семей более реактивные, легко возбудимы, у них зачастую обнаруживают повышенную возбудимость на слабые провоцирующие стимулы, чрезвычайная активность у них порой сочетается с самонадеянностью, для таких детей характерна повышенная отвлекаемость. У младших школьников из полных семей наоборот, наблюдается флегматичность, они наиболее неторопливы, эмоционально сдержаннее. Данный факт можно объяснить тем, что некоторые родители из неполных семей склонны объяснять чрезвычайную капризность или недисциплинированность, невыдержанность детей их нервностью.

Младшие школьники из полных и неполных семей отличаются *склонностью к самоутверждению*.

У школьников из неполных семей склонность к самоутверждению более выше, чем у их сверстников из полных семей.

Мы можем объяснить это тем, что младшие школьники из неполных семей наиболее доминирующие и напористые, они имеют более выраженную склонность к самоутверждению, наибольшее проявление этого свойства у детей из неполных семей нередко сопровождается поведенческими проблемами, наличием агрессии, их лидерские тенденции часто не находят реального воплощения, по сравнению со сверстниками из полных семей, где дети более послушны, зависимы и уступчивы. У школьников из полных семей наиболее часто наблюдается зависимость от взрослых.

Младшие школьники из неполных и полных семей отличаются *склонностью к риску*.

Мы видим, что дети из неполных семей более склонны к риску, по сравнению с детьми из полных семей.

Это может быть связано с тем, что младшие школьники из неполных семей более беспечны, у них зачастую отсутствует страх в ситуации повышенного риска, таким детям, как правило, присущи переоценка своих возможностей, по сравнению со своими сверстниками из полных семей, где дети более благоразумны, рассудительны и осторожны.

Школьники из полных и неполных семей отличаются *ответственностью*.

Школьники из полных семей наиболее ответственны, исполнительны, чем их сверстники из неполных семей.

Это можно объяснить тем, что младшие школьники из полных семей с наиболее высоким чувством ответственности, они наиболее целеустремленные, добросовестные, аккуратные, чем их сверстники из неполных семей, которые наиболее безответственны, пренебрегающие своими обязанностями, зачастую не заслуживающие доверия, наиболее часто конфликтующие с родителями и учителями. У них отмечается непостоянство, несобранность, отсутствие стойкой мотивации. Это может быть связано с недостатком характера ребенка, воспитывающегося в неполной семье, отсутствие настойчивости.

Младшие школьники из полных и неполных семей *отличаются социальной смелостью*.

Школьники из полных семей более социально смелые, по сравнению со сверстниками из неполных семей.

Мы можем объяснить это тем, что младшие школьники из полных семей более непринужденны и решительны, они более смелы в общении со взрослыми людьми и учителями, по сравнению со школьниками из неполных семей, которые более робкие и застенчивые. Детям из неполных

семей зачастую не хватает поддержки одного родителя, в частности мальчикам не достает мужского воспитания.

Младшие школьники из полных и неполных семей отличаются *чувствительностью*.

Мы видим, что дети из полных семей более чувствительны, по сравнению со сверстниками из неполных семей.

Младшие школьники из полных семей более нежные и зависимы от других, у таких детей наблюдается более богатое воображение, они наиболее нуждаются в поддержке и в большей степени подвержены влияниям внешней среды. А школьники из неполных семей более реалистичны и в большей мере полагаются на себя.

Младшие школьники из полных и неполных семей отличаются *тревожностью*.

Мы видим, что дети из неполных семей более тревожны по сравнению со сверстниками из полных семей.

На наш взгляд, это может быть связано с тем, что младшие школьники из неполных семей, более озабочены, легче выводятся из душевного равновесия, по сравнению с их сверстниками из полных семей, где дети более спокойны и оптимистичны.

Младшие школьники из полных и неполных семей отличаются *самоконтролем*.

Дети из полных семей отличаются более высоким самоконтролем, по сравнению со сверстниками из неполных семей.

Данный факт можно объяснить тем, что младшие школьники из полных семей более социально приспособлены, они наиболее лучше понимают социальные нормативы, а их сверстникам из неполных семей свойственно более низкое понимание социальных нормативов.

Таким образом, психологический портрет младших школьников из полных семей включает в себя такие характеристики, как: уверенность в себе

и, соответственно, спокойствие, стабильность, лучшая подготовленность к успешному выполнению школьных требований.

Полученные данные согласуются с выявленными М.В. Носковой особенностями неполной семьи, которая отмечает, что психологический климат неполной семьи во многом определяется болезненными переживаниями, возникшими вследствие утраты одного из родителей или вследствие развода. Такая воспитательная атмосфера семьи искажается и отрицательно сказывается на становлении личности ребенка. (Носкова, 2010).

Младшие школьники из полных семей в большей степени воспринимают и выполняют правила и нормы поведения, предъявляемые взрослыми. Во взаимоотношениях со взрослыми (родителями и учителями) они непринужденны и смелы в общении, легко вступают в контакт со взрослыми. Им в большей степени присущи эмоциональная сензитивность, богатое воображение, эстетические наклонности. Они обладают лучшей социальной приспособленностью, они более успешно овладевают требованиями окружающей жизни.

Выборка младших школьников из неполных семей показала повышенную возбудимость или сверхреактивность на слабые провоцирующие стимулы, чрезвычайная активность у них порой сочетается с самонадеянностью. Для них характерно моторное беспокойство, отвлекаемость, недостаточная концентрация внимания. Формирование этого качества связано как с особенностями темперамента, так и с условиями воспитания.

Младшие школьники из неполных семей данной выборки имеют выраженную склонность к самоутверждению, противопоставлению себя как детям, так и взрослым, и отличаются стремлением к лидерству и доминированию. Проявление этого свойства у них нередко сопровождается поведенческими проблемами, наличием агрессии, а лидерские тенденции часто не находят реального воплощения, так как многим формам

социального взаимодействия им еще предстоит обучиться. Выраженность проявления этого фактора нередко выражается в виде «разговорчивости».

Также младшие школьники из неполных семей отличаются энергичностью, активностью, отсутствием страха в ситуации повышенного риска. Им, как правило, присущи переоценка своих возможностей и чрезмерный оптимизм, при этом они легко выходят из душевного равновесия и, как правило, могут часто иметь пониженное настроение.

По данным Таблицы 2, анализ по критерию Стьюдента из восьми показателей методики Филиппа по пяти показателям школьной тревожности выделил статистически значимые различия.

Таблица 2

| Показатели исследования | Младшие школьники из неполных семей | Младшие школьники из полных семей | t – критерий Стьюдента | p |
|---|-------------------------------------|-----------------------------------|------------------------|------------|
| Общая тревожность в школе | 17,4 | 19,8 | -2,60 | * |
| Переживание соц.стресса | 4,54 | 4,82 | -0,58 | |
| Фрустрация потребности в достижении успеха | 4,91 | 3,57 | 4,74 | *** |
| Страх самовыражения | 3,31 | 3,11 | 0,79 | |
| Страх проверки знаний | 2,85 | 3,51 | -2,58 | ** |
| Страх несоответствия | 2,17 | 2,74 | -2,16 | * |
| Низкая физиол. сопротивляемость стрессу | 1,97 | 1,28 | 2,91 | ** |
| Страх в отношениях с учителем | 3,62 | 3,11 | 2,82 | ** |

*Условные обозначения: *p<0,01; **p<0,001; ***p<0,0001*

Мы видим что школьники из полных и неполных семей отличаются *общей тревожностью в школе.*

Мы видим, что школьники из полных семей наиболее тревожны по сравнению со сверстниками из неполных семей. Дети из полных семей более эмоционально переживают трудности, связанные со школой, общением с учителями и сверстниками.

Школьники из полных и неполных семей отличаются *фрустрацией в потребности достижения успеха.*

Школьники из неполных семей более заинтересованы в достижении успеха по сравнению со сверстниками из полных семей.

Это может быть связано с тем, что дети из неполных семей более нуждаются в успехе, таким детям бывает не достаточно поддержки одного родителя, и они по сравнению с младшими школьниками из полных семей постоянно испытывают неуверенность в себе, страх наказания, боязнь рисковать, принимать решения, действовать, что в итоге у ребенка формируется заниженная самооценка как результат – фрустрация успеха.

Младшие школьники из полных и неполных семей отличаются *страхом проверки знаний*.

У школьников из полных семей более высокий уровень страха проверки знаний, по сравнению со сверстниками из неполных семей.

Мы можем объяснить это тем, что дети из полных семей более тревожно переживают незнание какого либо материала, у них более высокий страх проверки знаний, особенно публичной. Это может быть связано с отношениями с родителями, недостаточным принятием ребёнка и холодностью отношений с родителями, недостатком внимания со стороны родителей к детям в силу своей занятости. Это может быть и завышенные требования и ожидания родителей по отношению к ребёнку. Школьники из неполных семей испытывают меньше страха в ситуации проверки знаний. Это может быть связано с большой поддержкой одного из родителей.

Младшие школьники из полных и неполных семей отличаются *страхом несоответствия ожиданиям окружающих*.

Младшие школьники из полных семей испытывают больше страха несоответствия окружающим, по сравнению со сверстниками из неполных семей.

Это можно объяснить завышенными требованиями и ожиданиями со стороны родителей и учителей, без учёта возможностей и способностей ребёнка.

Младшие школьники из полных и неполных семей отличаются *низкой физиологической сопротивляемостью стрессу*.

Мы видим, что школьники из неполных семей имеют более низкую физиологическую сопротивляемость стрессу, по сравнению со сверстниками из полных семей.

Школьники из неполных семей более деструктивно реагируют на тревожный фактор среды, это может быть связано с тем, что им недостаточно внимания и общения со стороны одного родителя, и из-за переживаний такие дети наиболее часто болеют, так как неблагоприятный психический фон, не позволяет ребенку развивать свои потребности в успехе, и достижении высокого результата.

Младшие школьники из полных и неполных семей отличаются *страхом в отношении с учителями*.

У младших школьников из неполных семей более высокий уровень страха в отношении с учителями, по сравнению со сверстниками.

Это может быть связано с тем, что дети из неполных семей более часто испытывают страх в отношении с учителями и взрослыми, зачастую такие дети боятся проверки знаний, они боятся публичных ошибок, им не хватает поддержки, принятия и чувства принадлежности к классу и школе.

Так, выборка младших школьников из неполных семей отличается от сверстников из полных семей тем, что у них в большей степени выражены такие показатели, как: *общая тревожность* - ($t=-2,60$; $p=0,01$), *фрустрация потребности в достижении успеха* - ($t=4,74$; $p=0,00000$), *страх проверки знаний* - ($t=2,58$; $p=0,01$), *страх несоответствия ожиданиям окружающих* - ($t=2,16$; $p=0,03$), *низкая физиологическая сопротивляемость стрессу* - ($t=2,91$; $p=0,005$) и *страх в отношении с учителями* - ($t=2,82$; $p=0,006$). То есть, неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку из неполной семьи развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата, а также его негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки знаний (особенно публичной), тревога по поводу оценок

и общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка, в большей степени характеризуют младших школьников из неполных семей, формируя при этом общий уровень школьной тревожности.

Низкая физиологическая сопротивляемость стрессу, то есть, особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, и повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды, также в большей степени выражены у младших школьников из неполных семей – ($t=2,91$; $p=0,005$).

По данным Таблицы 3, на статистически значимом уровне из десяти показателей данной методики были получены различия по трём характеристикам детско–родительских отношений.

Таблица 3

| Показатели исследования | Младшие школьники из неполных семей | Младшие школьники из полных семей | t – критерий Стьюдента | p |
|-----------------------------------|-------------------------------------|-----------------------------------|------------------------|------------|
| Требовательность родителя | 15,28 | 16,57 | -1,85 | |
| Строгость родителя | 13,68 | 11,37 | 4,29 | *** |
| Контроль ребенка | 13,25 | 14,27 | -1,60 | |
| Эмоц. близость к ребенку | 19,28 | 19,60 | -0,59 | |
| Принятие ребенка родителем | 16,40 | 18,66 | -2,70 | ** |
| Сотрудничество | 19,60 | 20,17 | -0,98 | |
| Тревожность за ребенка | 17,34 | 19,77 | -3,22 | ** |
| Последовательность родителя | 19,97 | 19,48 | 0,93 | |
| Воспитательная конфронтация | 8,85 | 10,17 | -1,86 | |
| Удовл. отн. ребенка с родител. | 20,20 | 19,91 | 0,41 | |

*Условные обозначения: * $p<0,01$; ** $p<0,001$; *** $p<0,0001$*

Мы видим что детско – родительские отношения в полных и неполных семьях отличаются *строгостью родителя*.

Родители в неполных семьях более строги, по сравнению с родителями из полных семей.

Мы можем объяснить это тем, что в неполных семьях применяются более строгие меры и правила по отношению к ребенку, по сравнению с полными семьями, где рамки мер и правил более сглажены.

Полные и неполные семьи отличаются *принятием ребенка родителями*. Вероятно, в полной семье ребёнку достаётся больше внимания, то от одного родителя, то от другого. В полной семье у ребенка больше шансов добиться внимания, занятость одного родителя восполняет другой.

Полные и неполные семьи отличаются *тревожностью за ребенка*. В полных семьях тревожность за ребенка выше, это можно объяснить тем, согласие между ребенком и родителем выше, по сравнению с неполными семьями, где часть ответственности лежит на самом ребенке, а не на достающем родителе.

Строгость родителя– ($t=4,29$; $p=0,00000$), которая в большей степени выражена в выборке младших школьников из неполных семей, а также характеристики *принятие ребенка родителем*– ($t=-2,70$; $p=0,009$) и *тревожность за ребенка*– ($t=-3,22$; $p=0,002$), которые в большей степени выражены в выборке родителей младших школьников из полных семей.

Родители младших школьников из неполных семей показали большую выраженность строгости по отношению к детям, что говорит не только о строгости мер, применяемых к ребенку, но и о степени принуждения ребенка к чему-либо.

Родителей младших школьников из полных семей отличает большее принятие личностных качеств и поведенческих проявлений своих детей, эмоциональной близости ребенка к родителю, что также является важным условием его благоприятного развития и развития его самооценки.

Таким образом, выявленные на основе анализа по t - критерию Стьюдента статистически значимые различия позволили доказать гипотезу исследования о том, что существуют различия в выраженности показателей школьной тревожности, личностных свойств и детско-родительских отношений в выборках младших школьников из полных и неполных семей.

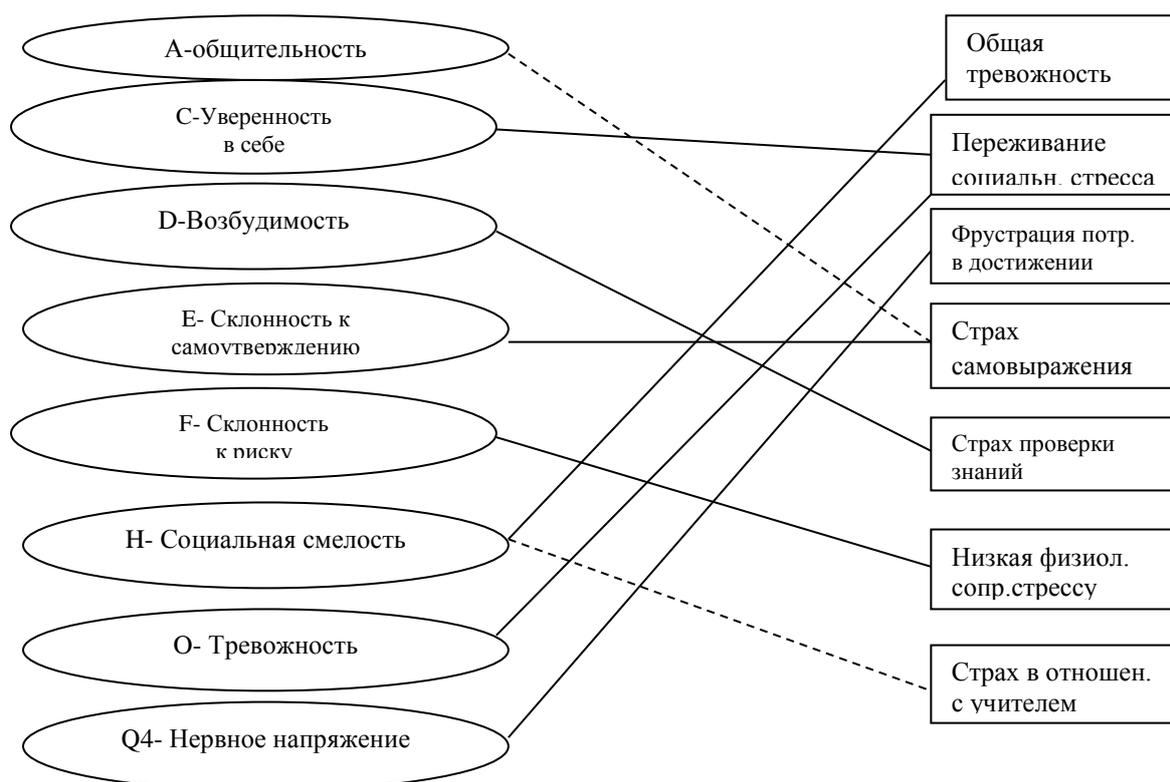
3.3 Анализ взаимосвязи показателей школьной тревожности и личностных свойств с характеристиками детско-родительских отношений младших школьников из полных и неполных семей

С целью доказательства гипотезы исследования о том, что существует специфика взаимосвязи показателей школьной тревожности и личностных свойств младших школьников с детско-родительскими отношениями в выборках испытуемых из полных и не полных семей, был проведён корреляционный анализ Пирсона в обеих выборках младших школьников. Все коэффициенты были получены при критическом значении $p < 0,05$, а на рисунках отражены направления значимых корреляционных связей.

Матрица корреляций по выборке младших школьников из неполных семей представлена в полном объёме в Приложении 4.

Рассмотрим значимые корреляционные связи, отражённые ниже на рисунке 4 между показателями школьной тревожности и личностными свойствами младших школьников из неполных семей.

По данным рисунка 1, было обнаружено 9 связей. Из них 7 прямых связей и 2 обратные связи.



Условные обозначения:

_____ $p < 0,05$ - положительная корреляционная связь;

----- $p < 0,05$ - отрицательная корреляционная связь

Рис. 1. Корреляционные связи между показателями школьной тревожности и личностными свойствами младших школьников из неполных семей.

Выявлена отрицательная корреляционная связь между показателями *общительности* и *страхом самовыражения* - ($r=-0,43$).

Чем менее общителен ребенок, тем выше у него страх самовыражения, или чем более общителен ребенок, тем ниже у него страх самовыражения.

Мы можем объяснить это тем, что наиболее недоверчивые, чрезмерно обидчивые дети из неполных семей, у которых зачастую наблюдается негативизм и упрямство, преобладает негативное эмоциональное переживание ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей. Или же наоборот, эмоционально теплые и общительные дети наиболее открыты другим людям, они не боятся показать своих возможностей.

Уверенность всебесвязана с *переживанием социального стресса* ($r=0,35$).

Чем уверенней в себе ребенок, тем ниже у него переживание социального стресса. Легко ранимые дети, наиболее подвержены социальному стрессу.

Возможно, объяснить это тем, что в неполных семьях уверенные в себе, спокойные, стабильные дети, имеющие лучшую подготовленность к успешному выполнению школьных требований, наиболее успешны в социальных контактах со сверстниками. Так же мы можем сказать, что дети, остро реагирующие на неудачи, оценивающие себя как менее способных по сравнению со сверстниками, плохо контролируют свои эмоции, испытывают трудности в обучении и приспособлении к новым условиям, чаще испытывают социальный стресс, переживают негативные эмоции в отношениях с учителями и сверстниками.

Была выявлена отрицательная связь между *социальной смелостью* и *страхом в отношениях с учителями*- ($r=-0,40$).

Чем более решительный ребенок, тем менее он испытывает страх в отношениях с учителями. Чем меньше выражена социальная смелость, преобладающая у робких детей, тем более выражен страх в отношениях с учителями.

В неполных семьях дети более социально смелые, решительно вступающие в контакт со взрослыми, учителями и сверстниками, не испытывают страха в общении с учителями. Или же наоборот, дети, которые наиболее чувствительны к угрозе, застенчивы, имеют негативный эмоциональный фон в отношениях со взрослыми и учителями, наиболее часто боятся своих ошибок, высказывания своего мнения.

Выявлена положительная корреляционная связь между показателями *тревожности* и *переживанием социального стресса* - ($r=0,43$).

Чем более тревожен ребенок, тем больше он переживает социальный стресс. Чем менее тревожен ребенок, тем меньше он переживает социальный стресс.

На наш взгляд это может быть связано с тем, дети из неполных семей, которые полны предчувствия неудач, легко выводятся из душевного равновесия, часто имеют пониженное настроение, наиболее эмоционально переживают неудачи в отношениях со сверстниками. Или же дети, которые редко расстраиваются, которые наиболее оптимистичны, имеют благоприятный эмоциональный фон в отношениях со взрослыми и сверстниками.

Выявлена прямая связь между *возбудимостью* и *страхом проверки знаний*- ($r=0,35$).

Чем более возбудим ребенок, тем выше у него страх проверки знаний, или чем ребенок сдержанней, тем ниже у него страх проверки знаний.

Более возбудимые дети, имеющие повышенную сверх реактивность на слабые провоцирующие стимулы, активность которых порой сочетается с

самонадеянностью, отличаются переживанием тревоги в ситуации проверки знаний, особенно публичной. Для детей из неполных семей более характерно моторное беспокойство и отвлекаемость, именно из за повышенной отвлекаемости они боятся ошибок и публичной проверки знаний.

Так же мы можем предположить, что эмоционально уравновешенные дети, которые более сдержаны и флегматичны, редко, или вообще не испытывают тревожности в проверки знаний, особенно публичной, им не свойственен страх показания своих достижений и возможностей.

Выявлена положительная связь между *склонностью к риску* и *низкой физиологической сопротивляемостью стрессу* - ($r=0,38$).

Чем больше ребенок склонен к риску, он беспечный и храбрый, тем ниже у него физиологическая сопротивляемость стрессу. Чем больше ребенок рассудителен и благоразумен, тем выше у него сопротивляемость стрессу.

Это можно объяснить тем, что энергичные, активные дети, у которых отсутствует страх в ситуации повышенного риска, деструктивно реагируют на тревожный фактор среды. Или же, благоразумные, рассудительные дети, которые наименее склонны к риску, имеют высокую сопротивляемость стрессу, они реже болеют и переносят переживания.

Склонность к самоутверждению связана со *страхом самовыражения* - ($r=0,40$).

Чем более выражен у ребенка страх самовыражения, тем более он склонен к самоутверждению. Чем меньше выражен страх самовыражения, тем менее ребенок склонен к самоутверждению.

Ребенок, испытывающий более негативное эмоциональное переживание ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, более склонен к самоутверждению, противопоставлению себя как сверстникам, так и взрослым, и отличается большим стремлением к лидерству и доминированию. Проявление этого свойства у детей нередко сопровождается поведенческими проблемами,

наличием агрессии, а лидерские тенденции часто не находят реального воплощения.

Если ребенок менее испытывает негативное эмоциональное переживание, связанные с предъявлением себя другим, значит, он более зависим от взрослых, более послушен и уступчив.

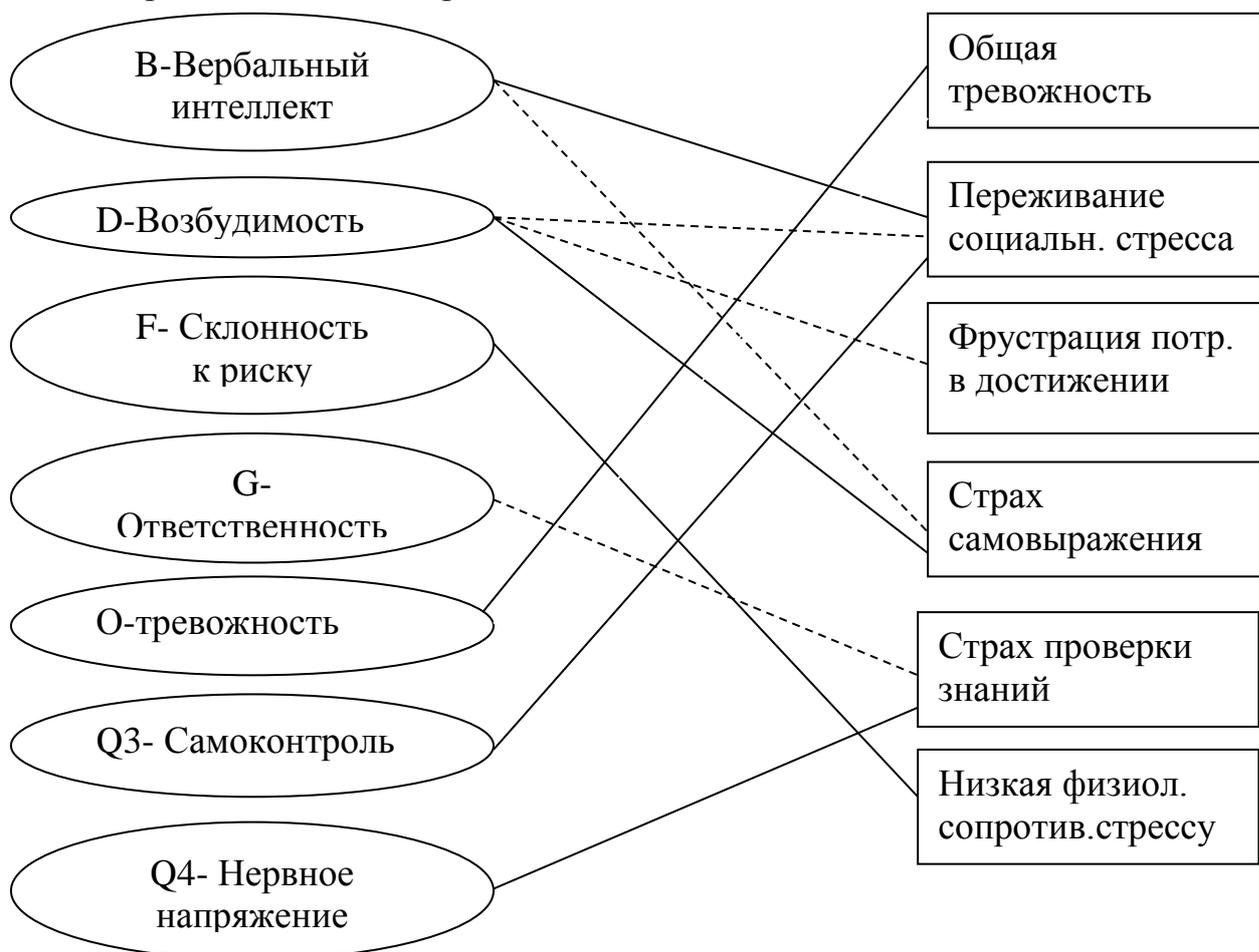
Выявлена прямая связь между *нервным напряжением* и *фрустрацией потребности в достижении успеха* ($r=0,43$).

Более раздражительные дети, фрустрированы в потребности достижения успеха. Более сдержанные, спокойные и невозмутимые дети, менее нуждаются в достижении успеха.

Дети из неполных семей, отличающиеся избытком побуждений, которые не находят практической разрядки в процессе деятельности, в большинстве случаев не могут удовлетворить свои потребности в успехе.

Более сдержанные и спокойные дети менее стремятся удовлетворить свои потребности в достижении успеха.

По данным рисунка 2 было выявлено 10 корреляционных связей. Из них 4 обратные связи и 6 прямых связей.



Условные обозначения:

_____ $p < 0,05$ - положительная корреляционная связь;

----- $p < 0,05$ - отрицательная корреляционная связь

Рис.2. Корреляционные связи между показателями школьной тревожности и личностными свойствами младших школьников из полных семей.

Выявлена обратная связь между *переживанием социального стресса* и *возбудимостью*- ($r=-0,53$), прямая связь с *вербальным интеллектом* - ($r=0,46$)

Чем выше уровень вербального интеллекта ребенка, тем меньше он переживает социальный стресс и менее у него выражен страх самовыражения.

Чем ниже уровень вербального интеллекта, тем выше у ребенка переживание социального стресса и страх самовыражения.

Мы можем объяснить это тем, что чем более у ребенка развита высокая степень сформированности интеллектуальных функций, более развиты абстрактные формы мышления, больше объем знаний, тем лучше ребенок переживает социальный стресс, и он более уверен в предъявлении себя другим. Или же если ребенок обладает низким уровнем вербального интеллекта, испытывает трудности в обобщении материала, выделении частного из общего, тем труднее он переживает конфликты и разногласия в общении со сверстниками и взрослыми.

Самоконтроль ребенка связан с переживанием социального стресса- ($r=0,37$). Чем выше самоконтроль ребенка, тем сильнее он переживает социальный стресс. Хорошо организованные дети, с более высоким пониманием социальных нормативов зачастую переживают социальные конфликты, в частности это связано с жизнью в школе.

Выявлена обратная связь между *фрустрацией в потребности достижения успеха* и *возбудимостью*- ($r=-0,40$).

Чем более возбудим ребенок, тем менее он фрустрирован в достижении успеха. Более спокойные и сдержанные дети более нуждаются в успехе

Более возбудимые дети из полных семей, чрезвычайная активность которых порой сочетается с самонадеянностью психологически настроены, удовлетворять свои потребности в успехе. Формирование такого качества как возбудимость может быть связано как с особенностями темперамента, так и с условиями воспитания.

Более флегматичные, эмоционально уравновешенные дети, более сильно переживают социальные конфликты, связанные со школой, и чаще не могут удовлетворить свои потребности в достижении результата.

Выявлена обратная связь между *ответственностью* и *страхом проверки знаний*- ($r=-0,43$).

Чем более ребенок добросовестный, ответственный, тем менее у него выражен страх проверки знаний. Менее ответственные дети, пренебрегающие обязанностями, более сильно переживают страх проверки знаний.

Более целеустремленные, добросовестные и аккуратные дети не испытывают, или в меньшей мере испытывают страх проверки знаний, особенно публичной.

Дети, не заслуживающие доверия, часто конфликтующие с родителями и учителями, у которых более развито непостоянство, несобранность, отсутствие стойкой мотивации, более сильно испытывают страх перед выполнением ответственных поручений или публичной проверки знаний.

Обнаружена прямая связь между *нервным напряжением* и *страхом проверки знаний*- ($r=0,36$).

Чем более ребенок раздражителен, тем больше он испытывает страх проверки знаний. Более спокойные и расслабленные дети менее испытывают страх проверки знаний, особенно публичной.

Дети из полных семей, в поведении которых преобладает нервное напряжение, зачастую связанное со школьной успеваемостью, более сильно переживают страх проверки знаний, особенно публичной. Более спокойные,

эмоционально уравновешенные дети испытывают минимум напряжения в ситуации проверки знаний.

Выявлена положительная корреляционная связь между *тревожностью* и *общей тревожностью* - ($r=0,40$).

Чем более ребенок тревожен, тем более он непринужденный и решительный. Чем менее выражена тревожность ребенка, тем менее выражена у него социальная смелость.

Возможно, объяснить это тем, что чем более выражено негативное эмоциональное состояние ребенка, связанное с различными формами его включения в жизнь школы, тем более он смел в общении со сверстниками и взрослыми. Возможно, для школьников из неполных семей социальная смелость, есть защитная реакция на негативные переживания, связанные со школой.

Обнаружена прямая связь между *самоконтролем* и *переживанием социального стресса*- ($r=0,37$).

Чем выше у ребенка переживание социального стресса, тем выше у него самоконтроль. Чем менее ребенок переживает социальный стресс, тем ниже у него самоконтроль.

Это можно объяснить тем, что чем более ребенок переживает развитие своих социальных контактов со сверстниками, тем он более успешно овладевает требованиями окружающей среды, он лучше социально приспособлен.

Чем легче ребенок переживает конфликты со сверстниками и взрослыми, тем менее он контролирует свое поведение в отношении социальных нормативов, такие дети плохо организованы.

При выраженной *фрустрации потребности в достижении* младших школьников из полных семей отмечается отсутствие *возбудимости*- ($r=-0,40$).

На наш взгляд это может быть связано с тем, что отсутствует неблагоприятный психологический фон, не позволяющий ребенку удовлетворять

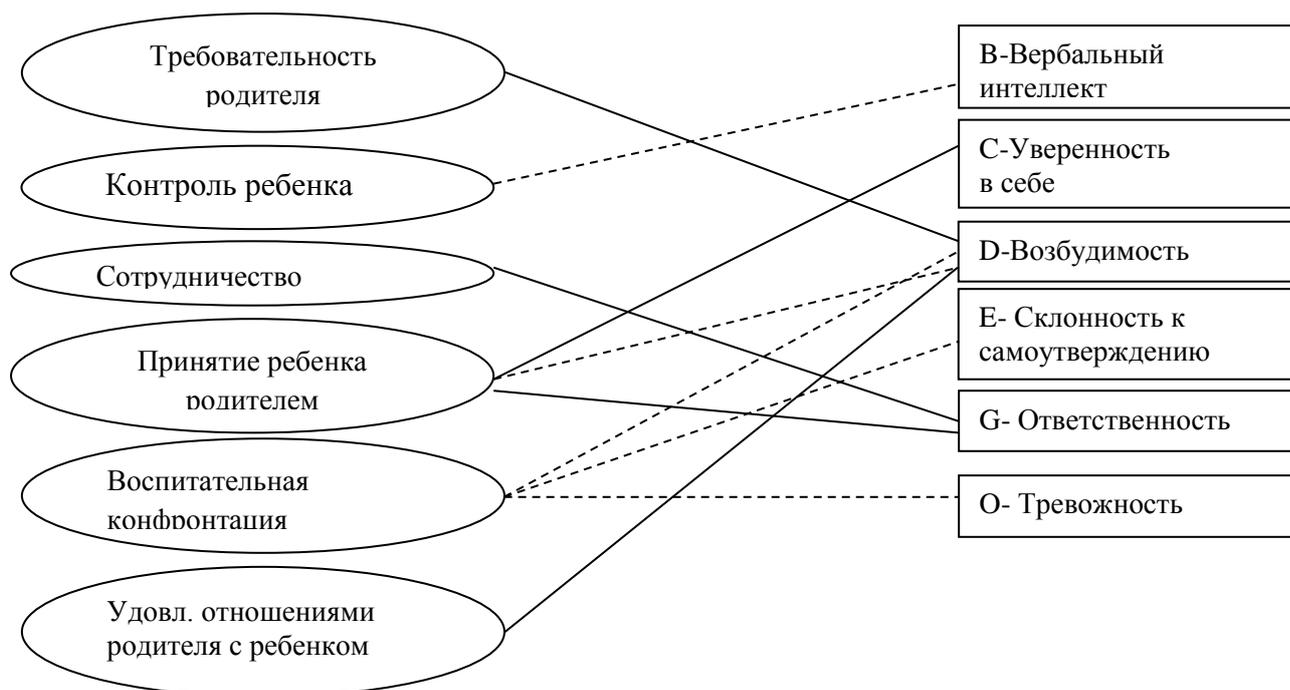
свои потребности в успехе, достижении высокого результата, в следствии этого дети менее возбудимы, эмоционально уравновешены.

Низкий уровень проявления *страха самовыражения* связан с отсутствием *возбудимости* у младших школьников из полных семей - ($r=-0,37$), мы можем объяснить это тем, что эмоциональная уравновешенность и сдержанность испытуемых школьников этой выборки не позволяет проявляться негативным эмоциональным переживаниям ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей.

Выраженное чувство *ответственности*, целеустремленность, добросовестность и аккуратность младших школьников из полных семей объясняет отсутствие *страха проверки знаний*- ($r=-0,46$), отсутствие *нервного напряжения*- ($r=0,36$) которая, в свою очередь, связана с низкой физиологической сопротивляемостью стрессу - ($r=0,39$).

Это можно объяснить тем, что наиболее ответственные дети, которые добросовестно относятся и исполняют правила и нормы поведения, в меньшей степени испытывают страх проверки знаний, особенно публичной, так же такие дети более спокойны, доброжелательны и эмоционально уравновешены, они менее склонны к риску, рассудительны, осторожны в своих высказываниях, что в свою очередь связано в низкой физиологической сопротивляемости стрессу, то есть у таких детей наблюдается высокая приспособляемость к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды.

По данным рисунка 3 нами было выявлено 10 корреляционных связей. Из них 5 обратных связей и 5 прямых связей.



Условные обозначения:

————— $p < 0,05$ - положительная корреляционная связь;

----- $p < 0,05$ - отрицательная корреляционная

Рис. 3. Корреляционные связи между показателями личностных свойств и детско-родительских отношений в выборке младших школьников из полных семей.

Отсутствие *возбудимости* у детей этой выборки связано с отсутствием выраженной *требовательности родителей*- ($r=0,40$).

Это можно объяснить тем, что более низкий уровень требовательности родителя, который проявляется во взаимодействии родителя с ребенком, объясняет эмоциональную уравновешенность и сдержанность младших школьников из полных семей.

Принятие ребёнка родителем объясняет проявления *уверенности в себе* - ($r=0,51$), *ответственность* ребёнка - ($r=0,45$) и отсутствие *возбудимости*- ($r=-0,45$).

На наш взгляд это может быть связано с тем, что наиболее теплое принятие ребенка родителем повышает уверенность ребенка в себе,

Наличие *сотрудничества* между родителями и детьми, которое как нельзя лучше отражает характер взаимодействия и является следствием включенности ребенка во взаимодействие, признания его прав и достоинств, а также отражает равенство и партнерство в отношении родителей и детей объясняет высокий уровень *ответственности*- ($r=0,36$) младших школьников из полных семей.

Воспитательная конфронтация в семье, которая отражает самооценку родителя в сфере его влияния на ребенка, и то, насколько его мнения, поступки, действия являются авторитетными для ребенка, какова их сила влияния определяет отсутствие *тревожности* у детей - ($r=-0,45$) и *возбудимости*- ($r=-0,40$), то есть мы можем сказать, что у таких детей низкий уровень возбудимости и тревожности, такие дети наиболее спокойные, редко расстраиваются и проявляют невротичность.

Удовлетворённость отношениями ребенка с родителем связано с *эмоциональной уравновешенностью и сдержанностью* младших школьников - ($r=0,41$). На наш взгляд, общую степень удовлетворенности отношениями между родителями и детьми как с той, так и с другой стороны в выборке младших школьников из полных семей можно объяснить отсутствием каких – либо нарушений в структуре детско-родительских отношений, возможных конфликтах или обеспокоенностью сложившейся семейной ситуацией.

Выявлена обратная связь между *контролем ребенка* и *вербальным интеллектом* - ($r=-0,44$).

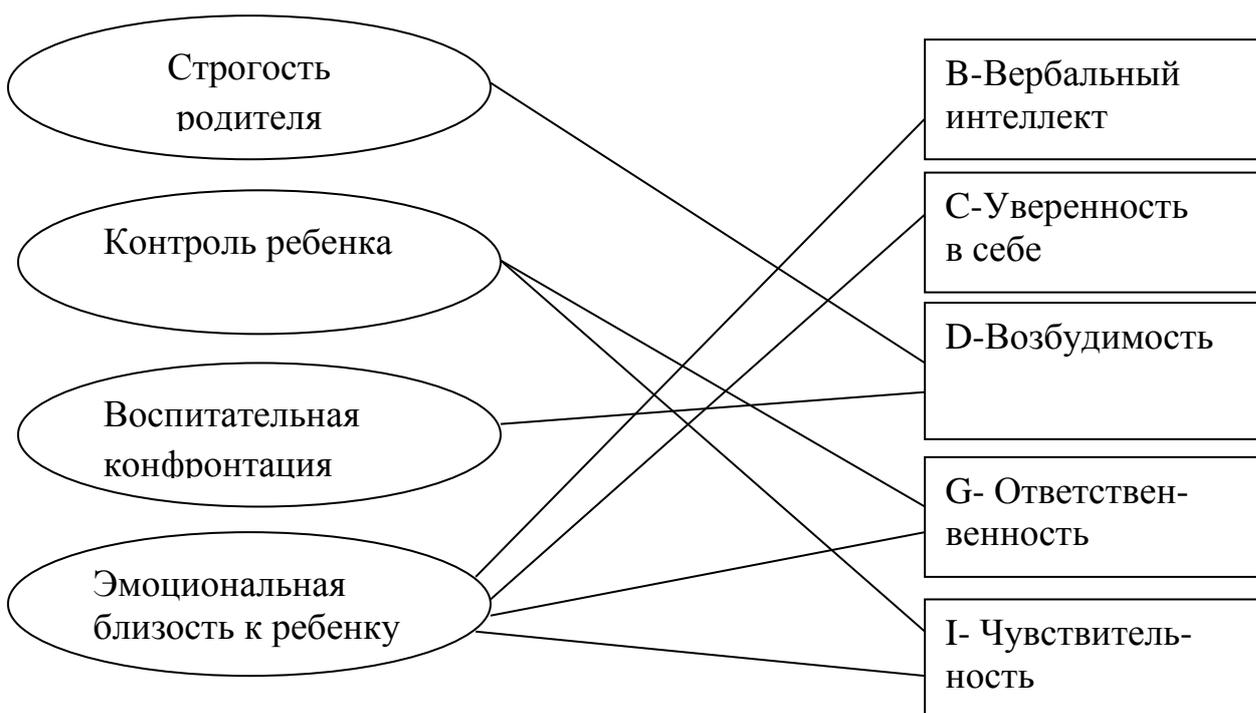
Чем выше контроль ребенка со стороны родителей, тем ниже у ребенка вербальный интеллект. Чем выше автономность со стороны родителей, тем выше вербальный интеллект ребенка.

Это можно объяснить тем, что чем более выражено контролирующее поведение по отношению к ребенку, большой контроль проявляется в мелочной опеке, навязчивости, ограничительности, тем ниже у ребенка вербальный интеллект, наблюдается более низкая степень сформированности интеллектуальных функций, преобладают конкретные формы мышления,

объем знаний невелик. Это связано с тем, что родители постоянно опекают ребенка, не дают ему действовать самостоятельно, многое решают за него, из-за этого ребенок не стремится к самостоятельности.

Более автономное отношение со стороны родителей к ребенку может быть связано с проявлением доверия к ребенку или стремлением родителя привить ему самостоятельность, вследствие этого, у детей более высокая степень сформированности интеллектуальных функций, достаточно развиты абстрактные формы мышления, большой объем знаний.

По данным рисунка 4 нами обнаружено 8 прямых связей, выявленные между показателями личностных свойств, школьной тревожности и детско-родительскими отношениями в выборке младших школьников из неполных семей.



Условные обозначения:

_____ $p < 0,05$ - положительная корреляционная связь;

----- $p < 0,05$ - отрицательная корреляционная связь

Рис. 4. Корреляционные связи между показателями личностных свойств и детско-родительскими отношениями в выборке младших школьников из неполных семей.

Показатель *эмоциональной близости к ребёнку* отразил четыре положительных корреляционных связи с личностными свойствами: *вербальный интеллект-* ($r=0,44$), *уверенность в себе-* ($r=0,39$), *ответственность-* ($r=0,37$) и *чувствительность-* ($r=0,39$).

Чем выше эмоциональная близость к ребёнку, тем выше у него вербальный интеллект, он более уверен в себе, он более исполнительен, и чувствителен.

На наш взгляд это может быть связано с тем, что, чем выше эмоциональная близость к ребёнку, то есть между родителем и ребёнком в неполной семье складываются доброжелательные, доверительные отношения, тем выше у ребёнка степень сформированности интеллектуальных функций, ребёнок более уверен в себе, он стабилен, такие дети наиболее ответственны, имеют эмоциональную сензитивности богатое воображение, но такие дети наиболее чувствительны и зависимы от других.

Так же есть обратная сторона этих связей. Мы можем сказать, что если у ребёнка с матерью низкая эмоциональная дистанция, нет доверительных отношений, то менее у ребёнка сформированы интеллектуальные функции, такие дети обладают меньшей уверенностью в себе, они более застенчивы и робкие, такие дети не стабильны, так же они менее чувствительны к другим, зачастую полагаются только на себя.

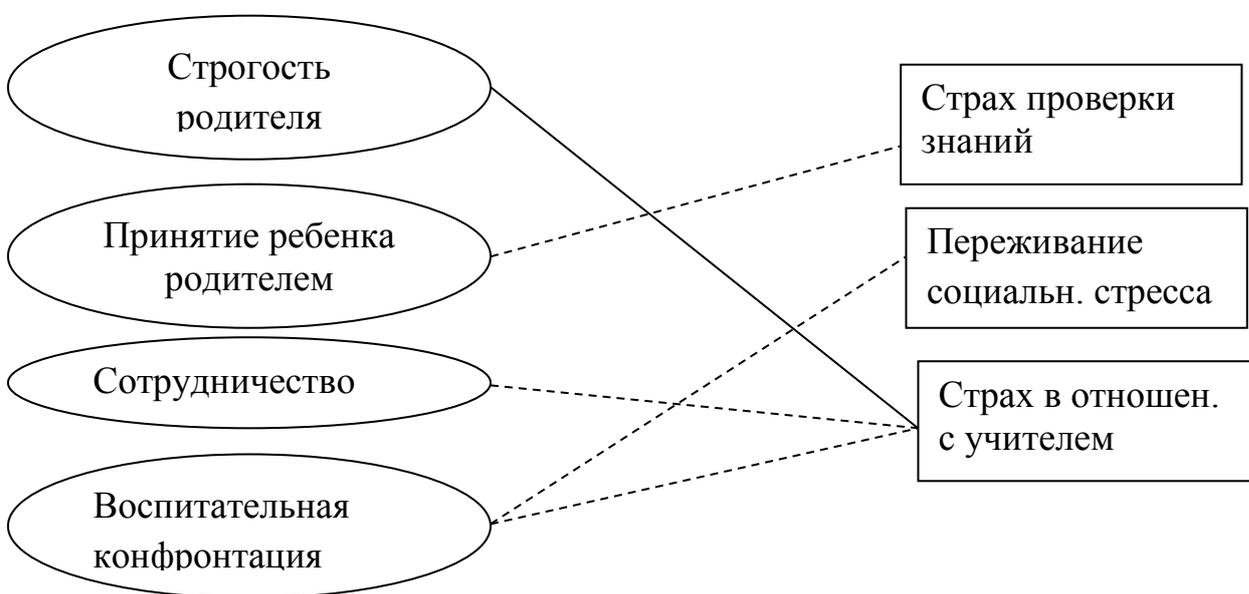
Мягкость – строгость родителя связана с *возбудимостью-* ($r=0,46$), то есть чем больше родитель проявляет строгость по отношению к ребёнку, тем больше у ребёнка проявляется возбудимость.

Родители наиболее строги к ребёнку, они его зачастую контролируют, у таких детей наблюдается повышенная возбудимость или сверх реактивность на слабые провоцирующие стимулы. Так же мы можем сказать, что если родители более мягкие в отношении с детьми, если между ними не существует каких либо правил, многое разрешается ребёнку, то у таких детей будет наблюдаться эмоциональная уравновешенность, они наиболее флегматичны.

Воспитательная конфронтация в семье, которая отражает самооценку родителя в сфере его влияния на ребенка, связана с *возбудимостью*- ($r=0,34$).

Чем более выражена воспитательная конфронтация в семье, тем выше у ребенка возбудимость. Мы можем объяснить это тем, что если для ребенка мнения, поступки родителя имеют авторитет, воспитание ребенка на высоком уровне, то такой ребенок более флегматичен, эмоционально уравновешен, он не тороплив и сдержан.

По данным рисунка 5 нами было обнаружено 5 связей: 4 обратные связи и 1 прямая связь.



Условные обозначения:

————— $p < 0,05$ - положительная корреляционная связь;

----- $p < 0,05$ - отрицательная корреляционная связь

Рис. 5. Корреляционные связи между показателями школьной тревожности и детско-родительских отношений в выборке младших школьников из неполных семей.

При выраженности *сотрудничества* родителя с детьми, отсутствует *страх в отношениях с учителями*- ($r=-0,42$), и наоборот, общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий

успешность обучения ребенка связан с отсутствием сотрудничества родителей с детьми в семье.

При выраженном *принятии ребёнка родителями* отмечается низкий уровень *страха проверки знаний*- ($r=-0,36$), и наоборот, отвержение родителями личностных качеств и поведенческих проявлений ребенка связано с негативным отношением и переживание тревоги в ситуациях проверки знаний.

Мы можем объяснить это тем, что в неполных семьях родитель уделяет как можно больше внимания ребенку, в следствии этого у ребенка менее выражен страх проверки знаний, особенно публичной. Или же наоборот, чем менее родитель принимает ребенка, между ними не доверительные отношения, ребенок не может положиться на родителя, тем более выражен у него страх проверки знаний, такие дети зачастую боятся публичных ошибок.

Воспитательная конфронтация связана с *переживанием социального стресса* - ($r=-0,39$)и *страхом в отношении с учителем* - ($r=-0,42$).

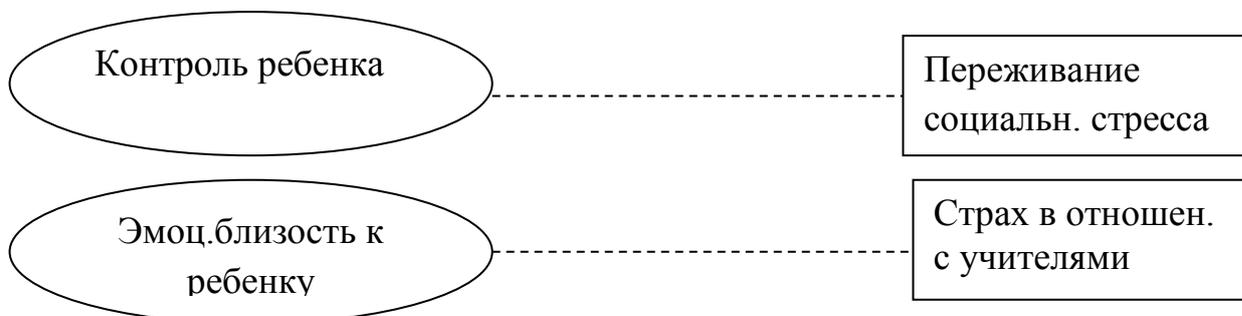
Чем выше воспитательная конфронтация, тем ниже уровень переживания социального стресса и ниже уровень страха в отношении с учителями. Чем ниже воспитательная конфронтация, тем выше у ребенка переживание социального стресса и более выражен страх в отношении с учителями.

Мы можем объяснить это тем, если в семье высокая воспитательная конфронтация, то есть для ребенка действия родителей являются авторитетными, то у ребенка более положительное переживание социального стресса, на фоне которого развиваются его социальные контакты, а так же низкий уровень страха в отношении с учителями. И наоборот, если в семье уровень воспитательной конфронтации на низком уровне, то ребенок будет наиболее сильно переживать социальный стресс и будет повышен страх в отношении с учителем.

Строгость родителя напрямую связана со страхом в отношениях с учителями.

Чем более строги меры, по отношению к ребенку, тем выше у него страх в отношении с учителями. Чем более мягки родители по отношению к ребенку, тем менее он испытывает страх в отношении с учителями.

По данным рисунка 6 нами было выявлено 2 отрицательные связи между школьной тревожностью и детско-родительскими отношениями.



Условные обозначения:

————— $p < 0,05$ - положительная корреляционная связь;

----- $p < 0,05$ - отрицательная корреляционная

Рис. 6. Корреляционные связи между показателями школьной тревожности и детско-родительского взаимодействия в выборке младших школьников из полных семей.

Отсутствие *страха в отношении с учителями* связано с выраженностью *эмоциональной близости родителей к ребёнку* - ($r = -0,42$). То есть, общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка у младших школьников данной выборки отсутствует за счёт выраженной эмоциональной близости с родителями.

Мы можем объяснить это тем, что чем более суровы, и строги меры, применяемые к ребенку, тем выше у ребенка страх в отношениях с учителями. Чем более мягки родители по отношению к ребенку, тем менее ребенок испытывает переживания и страх в отношении с учителями.

При высокой *эмоциональной близости родителей с детьми* отмечается низкий уровень (или отсутствие) *проблем и страхов в отношении с учителями* - ($r = -0,42$). Это можно объяснить тем, что чем выше

эмоциональная близость родителя с ребенком, то есть между ребенком и родителем складываются теплые эмоциональные отношения, тем ниже у ребенка страх в отношении с учителем и взрослыми.

Сниженный *контроль* со стороны родителей объясняет уровень отсутствия *переживания социального стресса* - ($r=-0,40$).

Это можно объяснить тем, что низкий контроль связан с проявлением доверия к ребенку или стремлением родителя привить ему самостоятельность, вследствие этого у ребенка наблюдается низкий уровень отсутствия социального стресса.

Корреляционный анализ *на выборке младших школьников из полных семей* показал:

- общее эмоциональное состояние, связанное с различными формами включения в жизнь школы связано с пониженным настроением ребёнка и предчувствиями неудач;

- отсутствие переживаний социального стресса связано с высоким уровнем вербального интеллекта и высоким уровнем самоконтроля;

- при выраженной фрустрации потребности в достижении младших школьников из полных семей отмечается эмоциональная уравновешенность и сдержанность, то есть отсутствие возбудимости;

- эмоциональная уравновешенность и сдержанность испытуемых школьников не позволяет проявляться негативным эмоциональным переживаниям ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей;

- выраженное чувство ответственности, целеустремленность, добросовестность и аккуратность младших школьников из полных семей объясняет отсутствие страха проверки знаний, нервного напряжения и склонности к риску, которая, в свою очередь, связана с низкой физиологической сопротивляемостью стрессу;

- общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка у младших школьников

данной выборки отсутствует за счёт выраженной эмоциональной близости с родителями;

- низкий уровень требовательности родителей, который проявляется во взаимодействии родителя с ребенком, объясняет эмоциональную уравновешенность и сдержанность младших школьников;

- сниженный контроль со стороны родителей объясняет высокий уровень вербального интеллекта и отсутствие переживания социального стресса;

- при высокой эмоциональной близости родителей с детьми отмечается низкий уровень (или отсутствие) проблем и страхов в отношении с учителями;

- принятие ребёнка родителем объясняет проявления уверенности в себе, ответственность, эмоциональную уравновешенность и сдержанность ребёнка;

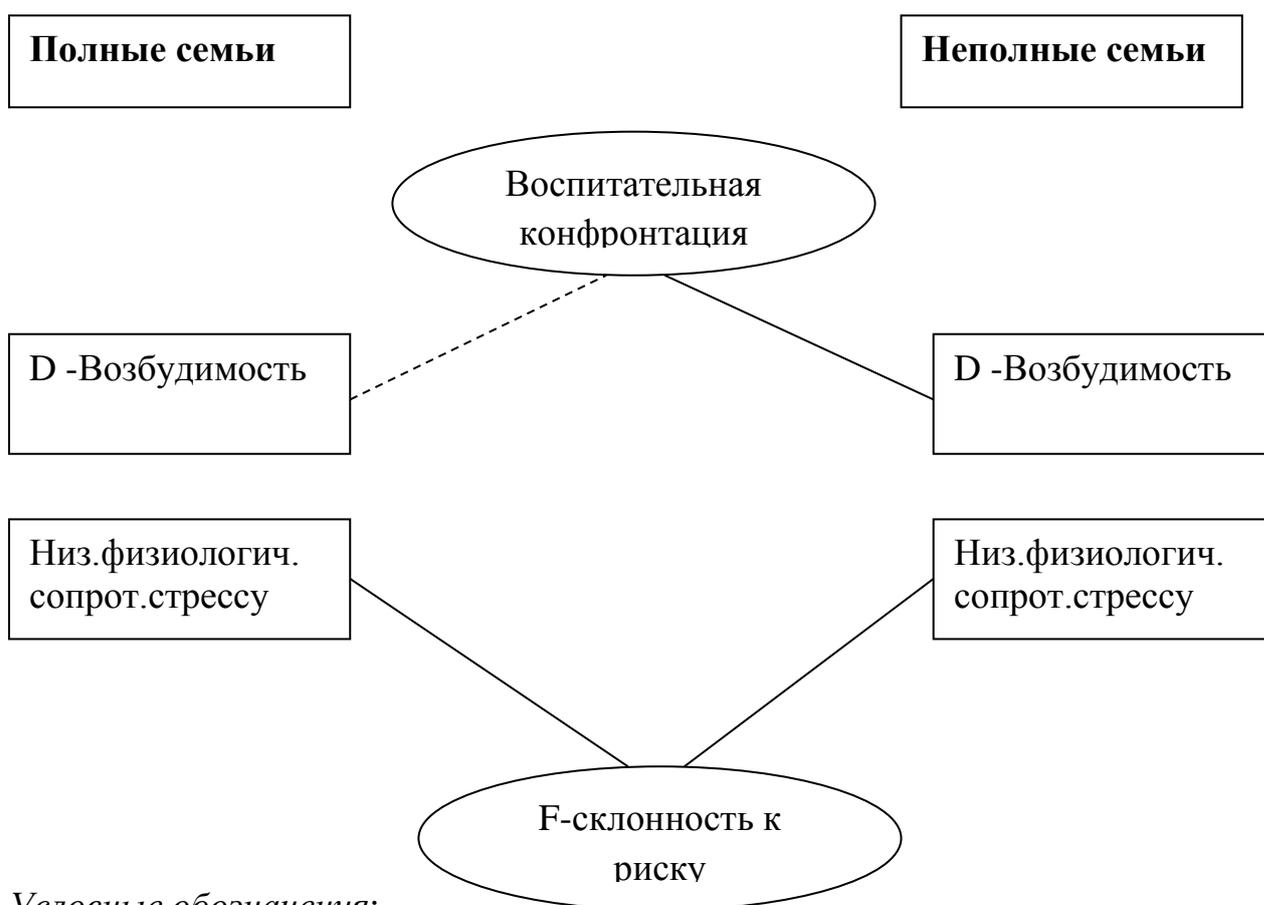
- наличие сотрудничества между родителями и детьми, которое как нельзя лучше отражает характер взаимодействия и является следствием включенности ребенка во взаимодействие, признания его прав и достоинств, а также отражает равенство и партнерство в отношении родителей и детей объясняет высокий уровень ответственности младших школьников из полных семей;

- воспитательная конфронтация в семье, которая отражает самооценку родителя в сфере его влияния на ребенка, и то, насколько его мнения, поступки, действия являются авторитетными для ребенка, какова их сила влияния определяет отсутствие *тревожности* у детей, эмоциональную уравновешенность и сдержанность ребёнка;

- удовлетворённость отношениями ребенка с родителем связана с уверенностью в себе, эмоциональной уравновешенностью и сдержанностью младших школьников, то есть, общую степень удовлетворенности отношениями между родителями и детьми как с той, так и с другой стороны в выборке младших школьников из полных семей можно

объяснить отсутствием каких – либо нарушений в структуре детско-родительских отношений, возможных конфликтах или обеспокоенностью сложившейся семейной ситуацией.

Обратимся к рисунку 7, где отражены устойчивые связи между показателями школьной тревожности, личностных свойств и детско-родительского взаимодействия в выборках младших школьников из полных и неполных семей.



Условные обозначения:

————— $p < 0,05$ - положительная корреляционная связь;

----- $p < 0,05$ - отрицательная корреляционная

Рис. 7. Устойчивые корреляционные связи между показателями школьной тревожности, личностных свойств и детско-родительского взаимодействия в выборках младших школьников из полных и неполных семей.

По данным рисунка 7 можно сказать, что независимо от того в какой семье воспитывается ребёнок, нами выявлена устойчивая связь между особенностями психофизиологической организации, снижающими

приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, и повышающими вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды связаны с эмоциональной окрашенностью и динамичностью общения.

Таким образом, можно отметить, что осторожность, рассудительность, молчаливость, как и жизнерадостность, импульсивность, беспечность, разговорчивость, подвижность, связаны с особенностями психофизиологической организации, снижающими приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера. Только в одном случае, при выраженности приспособляемости ребенка к ситуациям стрессогенного характера будет отмечаться импульсивность, беспечность, разговорчивость и подвижность, а в другом случае, когда низкая приспособляемость к ситуациям стрессогенного характера, будет отмечаться осторожность и молчаливость детей. Причём, осторожность иногда может выступать в комплексе с мрачностью и пессимизмом. Данный факт можно объяснить врождёнными особенностями психофизиологической организации детей, а не только особенностями воспитания родителей и состава семьи.

Воспитательная конфронтация в семье детей обеих выборок также отражает связь с одним и тем же показателем *возбудимости*, только в выборке детей из полных семей данная связь выступает как обратная, а в неполной семье – связь прямая. То есть, высокий уровень воспитательной конфронтации в полной семье снижает возбудимость детей, а в неполной – повышает.

Воспитательная конфронтация в семье - нередкое явление, даже в относительно стабильных семьях. Нередко воспитание превращается в «поле битвы» конфликтующих родителей и детей. Здесь они получают возможность наиболее открыто выразить недовольство друг другом, при этом выясняя самооценку родителя в сфере его влияния на ребенка, насколько его мнения, поступки, действия являются авторитетными для ребенка, какова их сила влияния. При этом разница во мнениях родителей в

полных семьях, чаще всего бывает диаметральной: один настаивает на весьма строгом воспитании с повышенными требованиями, запретами и санкциями, другой же родитель склонен «жалеть» ребенка, идти у него на поводу.

В полных семьях при выражении недовольства воспитательными методами другого супруга легко обнаруживается, что каждого интересует не столько то, как воспитывать ребенка, сколько то, кто прав в воспитательных спорах. Если воспитательная конфронтация происходит в корректной форме, ребёнок учится честным отношениям, при которых всё проясняется, зрелые родители восстанавливают отношения.

ВЫВОДЫ

1) *Описательная характеристика* выборок младших школьников из полных и неполных семей определила следующие психологические характеристики испытуемых:

- психологический портрет *младших школьников из полных семей* включает в себя такие характеристики, как: уверенность в себе и, соответственно, спокойствие, стабильность, лучшая подготовленность к успешному выполнению школьных требований. Младшие школьники из полных семей в большей степени воспринимают и выполняют правила и нормы поведения, предъявляемые взрослыми. Во взаимоотношениях со взрослыми (родителями и учителями) они непринужденны и смелы в общении, легко вступают в контакт со взрослыми. Им в большей степени присущи эмоциональная сензитивность, богатое воображение, эстетические наклонности. Они обладают лучшей социальной приспособленностью, они более успешно овладевают требованиями окружающей жизни.

Выборка *младших школьников из неполных семей* характеризуется повышенной возбудимостью или сверхреактивностью на слабые провоцирующие стимулы, чрезвычайная активность у них порой сочетается с самонадеянностью. Для них характерно моторное беспокойство, отвлекаемость, недостаточная концентрация внимания. Формирование этого качества связано как с особенностями темперамента, так и с условиями воспитания.

Младшие школьники из неполных семей данной выборки имеют выраженную склонность к самоутверждению, противопоставлению себя как детям, так и взрослым, и отличаются стремлением к лидерству и доминированию. Проявление этого свойства у них нередко сопровождается поведенческими проблемами, наличием агрессии, а лидерские тенденции часто не находят реального воплощения, так как многим формам

социального взаимодействия им еще предстоит обучиться. Выраженность проявления этого фактора нередко выражается в виде «разговорчивости».

2) *На основе анализа по t - критерию Стьюдента* выборки младших школьников из полных и неполных семей было выявлено следующее:

- младшие школьники из неполных семей отличаются энергичностью, активностью, отсутствием страха в ситуации повышенного риска. Им, как правило, присущи переоценка своих возможностей и чрезмерный оптимизм, при этом они легко выходят из душевного равновесия и, как правило, могут часто иметь пониженное настроение;

- младшие школьники из полных семей отличаются общительностью, наиболее высокой уверенностью в себе, чувством ответственности и социальной смелостью. Так же они наиболее чувствительны, имеют более высокий самоконтроль, но при этом испытывают более сильно страх проверки знаний.

3) *Корреляционный анализ Пирсона*, проводимый в выборках младших школьников из полных и неполных семей, определил следующие взаимосвязи:

В выборке младших школьников из неполных семей:

- общее эмоциональное состояние младших школьников, связанное с различными формами включения в жизнь школы связано с пониженным настроением ребёнка и предчувствиями неудач;

- эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты (прежде всего со сверстниками), связано с тем, что школьники данной выборки остро реагируют на неудачи, оценивают себя как менее способных по сравнению со сверстниками;

- неблагоприятный психический фон, не позволяющий ребенку развивать свои потребности в успехе, достижении высокого результата связан с нервным напряжением;

- негативные эмоциональные переживания ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации

своих возможностей связаны с недоверчивостью, чрезмерной обидчивостью, отсутствием интуиции в межличностных отношениях младших школьников данной выборки;

- негативное отношение и переживание тревоги в ситуациях проверки знаний, определяет повышенную возбудимость или сверхреактивность на слабые провоцирующие стимулы, а чрезвычайная активность у них порой сочетается с самонадеянностью;

- особенности психофизиологической организации, снижающие приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, повышающие вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на тревожный фактор среды, связаны с выраженной склонностью к риску;

- проблемы и страхи в отношениях с учителями как общий негативный эмоциональный фон отношений с взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка связан с застенчивостью и робостью детей;

- чем больше проявляется строгость родителей, тем больше у детей проявляется повышенная возбудимость;

- эмоциональное состояние ребенка, на фоне которого развиваются его социальные контакты, и общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка связаны с воспитательной конфронтацией родителей в семье;

- при выраженности *сотрудничества* родителей с детьми, отсутствует страх в отношениях с учителями, и наоборот, общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка связан с отсутствием сотрудничества родителей с детьми в семье;

- при выраженном принятии ребёнка родителями отмечается отсутствие страха проверки знаний, и наоборот, отвержение родителями личностных качеств и поведенческих проявлений ребенка связано с негативным отношением и переживанием тревоги в ситуациях проверки знаний.

В выборке младших школьников из полных семей:

- общее эмоциональное состояние, связанное с различными формами включения в жизнь школы связано с пониженным настроением ребёнка и предчувствиями неудач;

- отсутствие переживаний социального стресса связано с высоким уровнем вербального интеллекта и высоким уровнем самоконтроля;

- при выраженной фрустрации потребности в достижении младших школьников из полных семей отмечается эмоциональная уравновешенность и сдержанность, то есть отсутствие возбудимости;

- эмоциональная уравновешенность и сдержанность испытуемых школьников не позволяет проявляться негативным эмоциональным переживаниям ситуаций, сопряженных с необходимостью самораскрытия, предъявления себя другим, демонстрации своих возможностей;

- выраженное чувство ответственности, целеустремленность, добросовестность и аккуратность младших школьников из полных семей объясняет отсутствие страха проверки знаний, нервного напряжения и склонности к риску, которая, в свою очередь, связана с низкой физиологической сопротивляемостью стрессу;

- общий негативный эмоциональный фон отношений со взрослыми в школе, снижающий успешность обучения ребенка у младших школьников данной выборки отсутствует за счёт выраженной эмоциональной близости с родителями;

- низкий уровень требовательности родителей, который проявляется во взаимодействии родителя с ребенком, объясняет эмоциональную уравновешенность и сдержанность младших школьников;

- при высокой эмоциональной близости родителей с детьми отмечается низкий уровень (или отсутствие) проблем и страхов в отношении с учителями;

- принятие ребёнка родителем объясняет проявления уверенности в себе, ответственность, эмоциональную уравновешенность и сдержанность ребёнка;

- наличие сотрудничества между родителями и детьми, которое как нельзя лучше отражает характер взаимодействия и является следствием включенности ребенка во взаимодействие, признания его прав и достоинств., а также отражает равенство и партнерство в отношении родителей и детей объясняет высокий уровень ответственности младших школьников из полных семей;

- воспитательная конфронтация в семье, которая отражает самооценку родителя в сфере его влияния на ребенка, и то, насколько его мнения, поступки, действия являются авторитетными для ребенка, какова их сила влияния определяет отсутствие *тревожности* у детей, эмоциональную уравновешенность и сдержанность ребёнка;

- удовлетворённость отношениями ребенка с родителем связана с уверенностью в себе, эмоциональной уравновешенностью и сдержанностью младших школьников, то есть, общую степень удовлетворенности отношениями между родителями и детьми как с той, так и с другой стороны в выборке младших школьников из полных семей можно объяснить отсутствием каких – либо нарушений в структуре детско-родительских отношений, возможных конфликтах или обеспокоенностью сложившейся семейной ситуацией.

Выявленные взаимосвязи согласуются с теоретическим положением И. С. Марковской о том, что принятие ребенка как личности является важным условием его благоприятного развития, его самооценки.

В ходе исследования выяснилось, что независимо от того в какой семье воспитывается ребёнок, нами выявлена устойчивая связь между особенностями психофизиологической организации, снижающими приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера, и повышающими вероятность неадекватного, деструктивного реагирования на

тревожный фактор среды связаны с эмоциональной окрашенностью и динамичностью общения.

Данный факт, можно отметить, что осторожность, рассудительность, молчаливость, как и жизнерадостность, импульсивность, беспечность, разговорчивость, подвижность, связаны с особенностями психофизиологической организации, снижающими приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера. Только в одном случае, при выраженности приспособляемости ребенка к ситуациям стрессогенного характера будет отмечаться импульсивность, беспечность, разговорчивость и подвижность, а в другом случае, когда низкая приспособляемость к ситуациям стрессогенного характера, будет отмечаться осторожность и молчаливость детей. Причём, осторожность иногда может выступать в комплексе с мрачностью и пессимизмом. Думаю, данный факт можно объяснить врождёнными особенностями психофизиологической организации детей, а не только особенностями воспитания родителей и состава семьи.

Воспитательная конфронтация в семье детей обеих выборок также отражает связь с одним и тем же показателем *D возбудимость*, только в выборке детей из полных семей данная связь выступает как обратная, а в неполной семье – связь прямая. То есть, высокий уровень воспитательной конфронтации в полной семье снижает возбудимость детей, а в неполной - повышает.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Анализ литературных источников по проблеме исследования особенностей школьной тревожности младших школьников в связи со свойствами личности и детско-родительскими отношениями позволил в качестве предпосылок для предстоящего эмпирического исследования выдвинуть следующие теоретические положения:

Детско-родительские отношения – это подсистема отношений семьи, основа которой характеризуется непрерывными, длительными и опосредованными возрастными особенностями ребенка и родителя отношениями. Основой родительского отношения, состоящего из установок, позиции, эмоционального восприятия отношений с ребенком, является осознанное восприятие своей родительской роли. Ребенок, получая определенное родительское отношение в семье, начинает также относиться к миру, к себе, к другим людям.

Воспитание ребенка в полной и неполной семье имеет свои специфические особенности. Анализ литературы показал, что в полных семьях в большей степени сформирована атмосфера для развития ребенка, так как присутствует полноценное воспитание, вклад обоих родителей, передающих ребенку свои жизненные ценности в отношении мира и других людей, а также поддерживающих ребенка в его стремлениях и желаниях, что является хорошей основой для формирования социальной адаптации. Особенностью неполных семей является тот факт, что единственный родитель берет на себя сразу все функции (и материального, и эмоционального плана), в результате чего могут возникать сложности в детско-родительских отношениях из-за недостаточного внимания к ребенку, его потребностям, внутренним переживаниям, сложностям.

Вследствие высокой степени занятости или эмоциональной отстраненности единственного родителя, у ребенка отсутствует ощущение

базовой защищенности, безопасности, эмоционального принятия, которое является важным для их социальной адаптации, полноценного развития и решения жизненных задач.

Использованные в практической части исследования методики диагностики личностной сферы и показателей школьной тревожности младших школьников и детско-родительских отношений показали свою удовлетворительную пригодность для диагностики.

Мы выяснили, что характеристики личностной сферы младших школьников и проявления показателей школьной тревожности связаны с детско-родительскими отношениями и взаимодействием родителей с детьми.

В ходе исследования, мы отметили, что взаимосвязь детско-родительского отношения с характеристиками личностной сферы и показателей школьной тревожности носит как непосредственный, так и опосредованный характер.

В исследовании показано, что при наличии сотрудничества, принятия и эмоциональной близости между родителями и детьми, которые как нельзя лучше отражают характер взаимодействия, у младших школьников отмечается высокий уровень развития личностных свойств и снижаются или отсутствуют проявления школьной тревожности.

Всё вышеизложенное позволяет констатировать, что результаты исследования согласуются с теоретическим положением И.С. Марковской о том, что принятие ребенка как личности является важным условием его благоприятного развития. Высокий уровень развития показателей личностной сферы и сниженный уровень или отсутствие выраженности показателей школьной тревожности обусловлен особым взаимодействием родителей с детьми, в частности, таким стилем воспитания, как: сотрудничество, принятие, умеренные требовательность и строгость, эмоциональная близость родителей с детьми.

Перспективными направлениями дальнейшего исследования детско-родительских отношений, возможно изучение специфики детско-

родительских отношений во взаимосвязи с факторами благополучия или неблагополучия семьи.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Адлер, А.* Воспитание детей. Взаимодействие полов [Текст] / А. Адлер. – Ростов н/Д., 2012. – 448 с.
2. *Бодалев, А.А., Столин, В.В.* Семья в психологической консультации: опыт и проблемы психологического консультирования [Текст] / А.А. Бодалев, В.В. Столин. – М., 2010. – 208 с.
3. *Божович, Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте [Текст] / Л.И. Божович. – СПб.: Питер, 2012. – 400 с.
4. *Бойдек, Е.В.* Родительская тревога / [Электронный ресурс]: URL:<http://www.b17.ru/article/11291/>
5. *Боулби, Дж.* Создание и разрушение эмоциональных связей [Текст] / Дж. Бойдек. – М.: Академический проект, 2012. – 232 с.
6. *Брей, Н.Г.* Причины появления детской тревожности / Фестиваль педагогических идей [Электронный ресурс]: URL: <http://festival.1september.ru/articles/418511/>
7. *Варга, А.Я.* Дела семейные [Текст] / А.Я. Варга // Пер. с венгер. – М.: Педагогика, 2012. – 158 с.
8. *Витакер, К.* Полночные размышления семейного терапевта [Текст] / К. Витакер. – М.: Класс, 2013. – 208 с.
9. *Выготский, Л.С.* Психология развития ребенка [Текст] / Л.С. Выготский. – М.: Эксмо, 2013. – 508 с.
10. *Давыдов, В.В.* Психическое развитие младших школьников [Текст] / В.В. Давыдов. – М., 2012. – 160 с.
11. *Дивицына, Н.Ф.* Семейное воспитание [Текст] / Н.Ф. Дивицына. – М.: Владос-Пресс, 2011. – 325 с.
12. *Добсон, Дж.* Исчерпывающие ответы: Родителям о детях [Текст] / Дж. Добсон / пер. с англ. М.Б. Чигиревой, Л.М. Чупровой. – СПб., 2010. – 587 с.

13. *Дружинин, В.Н.* Психология семьи [Текст] / В.Н. Дружинин. – СПб.: Питер, 2012. – 176 с.
14. *Духновский, С.В.* Переживание дисгармонии межличностных отношений [Текст] / С.В. Духновский. – Курган: КГУ, 2005. – 210 с.
15. *Ермихина, М.О.* Родительство как надындивидуальное целое [Текст] / М.О. Ермихина // Социально-психологические проблемы формирования личности в образовательном процессе: Материалы межрегиональной научно-практической конференции / Актуальные проблемы развития личности на разных возрастных этапах. – Шадринск, 2009. – 397 с.
16. *Захаров, А.И.* Неврозы у детей и подростков: Анамнез, этиология и патогенез [Текст] / А.И. Захаров. – М., 2013. – 244 с.
17. *Захарова, Е.И.* Исследование особенностей эмоциональной стороны детско-родительского взаимодействия [Текст] / Е.И. Захарова. – М., 2009. – С. 17-24.
18. *Здравомыслова, О.М.* Семья и общество: гендерное измерение российской трансформации [Текст] / О.М. Здравомыслова. – М.: УРСС, 2009. – 120 с.
19. *Истратова, О.Н.* Развитие младшего школьника в условиях эмоционального отвержения его родителями [Текст] / О.Н. Истратова // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2012. – №10. – С. 186-193.
20. *Карпова, С.В.* Родительская семья как фактор, формирующий образ жизни [Текст] / С.В. Карпова // Материалы международной научно-практической конференции. – Петрозаводск: КГПУ, 2009. – С. 218-220.
21. *Кляйн, М.* Детский психоанализ [Текст] / М. Кляйн. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2010. – 160 с.
22. *Кон, И.С.* Ребенок и общество [Текст] / И.С. Кон. – М.: Академия, 2010. – 336 с.

23. *Кулик, Л.А., Берестов, Н.И.* Семейное воспитание [Текст] / Л.А. Кулик, Н.И. Берестов. – М., 2009. – 218 с.
24. *Лисина, М.И.* Формирование личности ребенка в общении. – СПб.: Питер, 2013. – 320 с.
25. *Лукьянова, М.И., Калинина, Н.В.* Учебная деятельность школьников: сущность и возможности формирования [Текст] / М.И. Лукьянова, Н.В. Калинина / Методические рекомендации для учителей и школьных психологов. – Ульяновск: ИПКПРО, 2010. – 64 с.
26. *Матейчик, З.* Некоторые психологические проблемы воспитания детей в неполной семье [Текст] / З. Матейчик. – М.: Прогресс, 2011. – С. 70-98.
27. *Матюхина, М.В.* Мотивация учения младших школьников [Текст] / М.В. Матюхина. – М., 2012. – 144 с.
28. *Мид, М.* Культура и мир детства. Избранные произведения [Текст] / М. Мид. – М.: Наука, 2012. – С. 308-321.
29. *Микляева, А.В., Румянцева, П.В.* Школьная тревожность: диагностика, профилактика, коррекция. – СПб.: Речь, 2014. – 248 с.
30. *Монтень, М.* Опыты: в трех книгах. Пер. с франц. [Текст] / М. Монтень. – Калининград: Янтарный сказ, 2011. – 303 с.
31. *Немировский, К.Е.* Мама и я – неполная семья (социально-экономические, медицинские и психолого-педагогические аспекты влияния неполной семьи на развитие ребенка) [Текст] / К.Е. Немировский // Психолог в детском саду. – 2006. – №4. – С. 5-7.
32. *Никитина, М.В.* Проблема адаптации младшего школьника при переходе в среднее звено общеобразовательной школы / Фестиваль педагогических идей, 2011 // [Электронный ресурс]: <http://festival.1september.ru/articles/213806/>
33. *Носкова, М.В.* Социально-психологические особенности родительско-детских отношений в неполных семьях [Текст] / М.В. Носкова / Автореферат дисс. канд. психол. наук. – М., 2010. – 22 с.

34. *Обухова, Л.Ф.* Детская психология [Текст] / Л.Ф. Обухова. – М., 2012. – 352 с.
35. *Овчарова, Р.В.* Родительство как психологический феномен [Текст] / Р.В. Овчарова. – М.: Московский психолого-социальный институт, 2013. – 496 с.
36. *Прихидько, А.И.* Эмоциональная социализация: содержание и механизмы [Текст] / А.И. Прихидько // Психологические исследования. – 2009. – №4. – С. 10-14.
37. *Прихожан, А.М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика [Текст] / А.М. Прихожан. – Воронеж: Издательство НПО «МОДЕК», 2012. – 304 с.
38. *Роджерс, К.* Взгляд на психотерапию. Становление человека [Текст] / К. Роджерс. – М.: Издательская группа «Прогресс», 2012. – 480 с.
39. *Ронин Р.* – Вербовка, психотехники, технические средства. 1997.
40. *Савенков А.И.* Методика исследовательского обучения младших школьников. Самара: издательство «Учебная литература», 2004.- 80с.
41. *Санькова, О.А.* Психолого-педагогические условия адаптации детей младшего школьного возраста к обучению в начальной школе [Текст] / О.А. Санькова / автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 22 с.
42. *Сатир, В.* Вы и ваша семья [Текст] / В. Сатир. – М., 2013. – 312 с.
43. *Соколовская, Н.В.* Адаптация ребенка: управление процессом, диагностика, рекомендации [Текст] / Н.В. Соколовская. – Волгоград: «Учитель», 2011. – 188 с.
44. *Фомина, Л.К.* Понятие и типы детско-родительских отношений [Текст] / Л.К. Фомина // Молодой ученый. – 2014. – №2. – С. 704-707.
45. *Фрейд, З.* Психоаналитические этюды [Текст] / З. Фрейд. – Минск: Попурри, 2009. – 608 с.
46. *Хорни, К.* Невроз и личностный рост [Текст] / К. Хорни. – СПб.: Питер, 2013. – 486 с.

47. *Целуйко, В.М.* Вы и ваши дети. Психология семьи [Текст] / В.М. Целуйко. – М.: АСТ, 2012. – 432 с.
48. *Шапатина, О.В., Березин, С.В.* Влияние супружеских отношений на личностное развитие ребёнка [Текст] / О.В. Шапатина, С.В. Березин // Педагогика. – 2009. – №1. – С.113-116.
49. *Эйдемиллер, Э.Г., Юстицкис, В.В.* Психология и психотерапия семьи [Текст] / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. –СПб., 2013. – 656 с.
50. *Эльконин, Д.Б.* Избранные психологические труды [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М., 2012. – 560 с.
51. *Эльконин, Д.Б.* Психология игры [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М., 2012. – 336 с.
52. *Эриксон, Э.* Детство и общество [Текст] / Э. Эриксон. – СПб.: ЗАО ИТД «Летний сад», 2011. – 416 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Таблица 1. Исходные данные результатов диагностики младших школьников из неполных семей

| № | Опросник Р. Кеттелла | | | | | | | | | | | |
|----|----------------------|-------------------------|-----------------------|-----------------|-----------------|-----------------------|--------------------|------------------------|---------------------|----------------|------------------|------------------------|
| | А- Общительность | В- Вербальный интеллект | С- Уверенность в себе | D- Возбудимость | Е- Самоувержден | F- Склонность к риску | G- Ответственность | Н- Социальная смелость | I- Чувствительность | О- Тревожность | Q3- Самоконтроль | Q4- Нервное напряжение |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| 1 | 7 | 2 | 8 | 4 | 1 | 6 | 3 | 6 | 4 | 4 | 7 | 3 |
| 2 | 7 | 2 | 8 | 4 | 4 | 6 | 3 | 5 | 4 | 4 | 7 | 3 |
| 3 | 6 | 4 | 5 | 4 | 4 | 2 | 5 | 5 | 5 | 5 | 7 | 3 |
| 4 | 7 | 1 | 4 | 3 | 4 | 5 | 8 | 5 | 2 | 4 | 6 | 3 |
| 5 | 3 | 4 | 3 | 4 | 2 | 7 | 7 | 6 | 5 | 6 | 7 | 4 |
| 6 | 5 | 2 | 3 | 5 | 4 | 6 | 4 | 8 | 5 | 6 | 4 | 5 |
| 7 | 5 | 2 | 4 | 5 | 4 | 6 | 4 | 8 | 4 | 4 | 4 | 3 |
| 8 | 5 | 5 | 6 | 3 | 5 | 2 | 8 | 7 | 7 | 4 | 6 | 3 |
| 9 | 7 | 1 | 3 | 4 | 2 | 4 | 7 | 6 | 7 | 4 | 4 | 4 |
| 10 | 7 | 2 | 5 | 3 | 4 | 6 | 4 | 7 | 4 | 4 | 6 | 3 |
| 11 | 3 | 4 | 3 | 5 | 4 | 8 | 3 | 5 | 2 | 5 | 5 | 7 |
| 12 | 7 | 2 | 8 | 4 | 3 | 6 | 8 | 5 | 7 | 4 | 5 | 5 |
| 13 | 7 | 4 | 6 | 4 | 4 | 7 | 5 | 8 | 5 | 6 | 6 | 3 |
| 14 | 5 | 2 | 4 | 5 | 5 | 5 | 7 | 5 | 7 | 4 | 7 | 3 |
| 15 | 5 | 5 | 5 | 5 | 4 | 2 | 7 | 5 | 7 | 5 | 7 | 3 |
| 16 | 6 | 4 | 4 | 4 | 3 | 4 | 5 | 5 | 4 | 4 | 5 | 4 |
| 17 | 6 | 2 | 4 | 4 | 2 | 4 | 7 | 5 | 5 | 5 | 4 | 6 |
| 18 | 7 | 6 | 10 | 4 | 6 | 6 | 6 | 7 | 5 | 7 | 7 | 7 |
| 19 | 8 | 8 | 7 | 6 | 4 | 5 | 6 | 6 | 8 | 7 | 8 | 4 |
| 20 | 4 | 7 | 5 | 3 | 6 | 5 | 6 | 6 | 7 | 9 | 5 | 4 |
| 21 | 6 | 5 | 7 | 4 | 5 | 3 | 9 | 7 | 7 | 9 | 7 | 7 |
| 22 | 8 | 4 | 3 | 9 | 5 | 8 | 5 | 7 | 5 | 6 | 6 | 5 |
| 23 | 7 | 4 | 8 | 3 | 3 | 5 | 8 | 8 | 7 | 7 | 8 | 5 |
| 24 | 8 | 6 | 8 | 7 | 5 | 7 | 9 | 7 | 5 | 7 | 7 | 3 |
| 25 | 8 | 8 | 5 | 5 | 6 | 5 | 8 | 6 | 7 | 5 | 8 | 5 |
| 26 | 8 | 5 | 7 | 7 | 4 | 6 | 8 | 6 | 8 | 7 | 8 | 4 |
| 27 | 7 | 7 | 6 | 7 | 4 | 5 | 6 | 4 | 7 | 6 | 5 | 4 |
| 28 | 7 | 7 | 8 | 9 | 6 | 5 | 9 | 8 | 7 | 9 | 6 | 5 |
| 29 | 7 | 8 | 5 | 3 | 5 | 9 | 9 | 7 | 5 | 7 | 7 | 4 |
| 30 | 7 | 7 | 8 | 9 | 6 | 5 | 6 | 8 | 5 | 7 | 5 | 5 |
| 31 | 4 | 5 | 3 | 7 | 3 | 6 | 6 | 4 | 7 | 10 | 6 | 5 |
| 32 | 8 | 7 | 7 | 6 | 5 | 3 | 9 | 7 | 7 | 5 | 8 | 4 |
| 33 | 7 | 5 | 5 | 3 | 4 | 5 | 8 | 7 | 8 | 7 | 6 | 4 |
| 34 | 8 | 4 | 10 | 4 | 5 | 8 | 8 | 6 | 7 | 7 | 7 | 7 |
| 35 | 7 | 5 | 6 | 5 | 5 | 5 | 6 | 6 | 5 | 7 | 7 | 7 |

Продолжение приложения 1

| № | Опросник Б. Н. Филлипса | | | | | | | | |
|----|-------------------------|-------------------------|----------------------------|---------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------------|------------------------|------------|
| | Общая тревожность | Переживание соц.стресса | Фрустрация попр.вдостижени | Страх самовыражения | Страх проверки знаний | Страх несоответствия | Низкая физиол.сопр.стресс у | Страх в отн.с учителем | Общий балл |
| | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 |
| 1 | 4 | 2 | 7 | 2 | 3 | 2 | 2 | 4 | 26 |
| 2 | 12 | 6 | 6 | 3 | 4 | 2 | 3 | 5 | 41 |
| 3 | 11 | 6 | 6 | 3 | 1 | 3 | 2 | 4 | 36 |
| 4 | 7 | 4 | 5 | 4 | 3 | 3 | 2 | 4 | 32 |
| 5 | 8 | 3 | 6 | 3 | 4 | 3 | 2 | 3 | 32 |
| 6 | 15 | 5 | 4 | 4 | 4 | 1 | 1 | 3 | 37 |
| 7 | 2 | 2 | 4 | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | 18 |
| 8 | 2 | 2 | 5 | 2 | 3 | 2 | 0 | 4 | 20 |
| 9 | 2 | 3 | 6 | 2 | 1 | 3 | 0 | 4 | 21 |
| 10 | 17 | 4 | 6 | 4 | 4 | 2 | 4 | 3 | 44 |
| 11 | 9 | 6 | 5 | 3 | 1 | 2 | 2 | 4 | 32 |
| 12 | 7 | 4 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2 | 4 | 26 |
| 13 | 8 | 1 | 5 | 3 | 4 | 2 | 3 | 3 | 29 |
| 14 | 4 | 2 | 4 | 4 | 3 | 2 | 0 | 4 | 23 |
| 15 | 4 | 2 | 6 | 3 | 2 | 3 | 3 | 3 | 26 |
| 16 | 7 | 3 | 4 | 2 | 3 | 1 | 1 | 3 | 24 |
| 17 | 9 | 6 | 5 | 2 | 4 | 2 | 1 | 4 | 33 |
| 18 | 8 | 6 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 3 | 29 |
| 19 | 15 | 6 | 6 | 3 | 3 | 2 | 3 | 3 | 41 |
| 20 | 18 | 7 | 7 | 3 | 4 | 4 | 3 | 4 | 50 |
| 21 | 1 | 2 | 3 | 1 | 0 | 0 | 0 | 3 | 10 |
| 22 | 8 | 6 | 3 | 4 | 4 | 3 | 2 | 3 | 33 |
| 23 | 7 | 7 | 6 | 5 | 2 | 3 | 2 | 3 | 35 |
| 24 | 11 | 7 | 6 | 4 | 3 | 3 | 4 | 5 | 43 |
| 25 | 11 | 5 | 6 | 4 | 1 | 1 | 2 | 4 | 34 |
| 26 | 8 | 4 | 5 | 5 | 4 | 2 | 1 | 3 | 32 |
| 27 | 9 | 6 | 6 | 4 | 3 | 0 | 0 | 4 | 32 |
| 28 | 10 | 8 | 4 | 4 | 4 | 2 | 2 | 5 | 39 |
| 29 | 6 | 2 | 4 | 5 | 1 | 3 | 3 | 3 | 27 |
| 30 | 7 | 4 | 5 | 5 | 4 | 3 | 3 | 3 | 34 |
| 31 | 18 | 3 | 5 | 1 | 4 | 2 | 2 | 5 | 40 |
| 32 | 7 | 6 | 3 | 4 | 3 | 0 | 2 | 4 | 29 |
| 33 | 9 | 4 | 4 | 4 | 1 | 3 | 3 | 3 | 31 |
| 34 | 11 | 8 | 6 | 5 | 3 | 4 | 3 | 3 | 43 |
| 35 | 15 | 7 | 3 | 5 | 3 | 4 | 3 | 4 | 44 |

Продолжение приложения 1

| № | Методика И. М. Марковской | | | | | | | | | | Кластер |
|----|------------------------------|--------------------|------------------|-----------------------------|-------------------------------|----------------|---------------------------|--------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|---------|
| | Требовательность родителя | Строгость родителя | Контроль ребенка | Эмоц. близость к ребенку | Принятие ребенка родителем | Сотрудничество | Тревожность за ребенка | Последовательность родителя | Воспитательная конфронтация | Удовл. отн. ребенка с родителями | |
| | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 |
| 1 | 15 | 15 | 12 | 17 | 14 | 19 | 19 | 22 | 7 | 22 | 2 |
| 2 | 19 | 10 | 11 | 24 | 21,5 | 25 | 19 | 25 | 5 | 22 | 1 |
| 3 | 17 | 15 | 15,5 | 24 | 14 | 21 | 12 | 17 | 7 | 18 | 1 |
| 4 | 15 | 14 | 12 | 20 | 18 | 18 | 19 | 18 | 11 | 17 | 1 |
| 5 | 13 | 15 | 8,5 | 18 | 19 | 15 | 12 | 22 | 10 | 18 | 2 |
| 6 | 13 | 15 | 11,5 | 21 | 14 | 22 | 19 | 18 | 11 | 22 | 1 |
| 7 | 15 | 15 | 13,5 | 21 | 20,5 | 20 | 19 | 18 | 13 | 21 | 2 |
| 8 | 14 | 15 | 12 | 17 | 17,5 | 22 | 19 | 18 | 10 | 22 | 2 |
| 9 | 13 | 14 | 13,5 | 21 | 18 | 20 | 20 | 25 | 8 | 22 | 2 |
| 10 | 15 | 15 | 13,5 | 21 | 19,5 | 22 | 19 | 22 | 13 | 19 | 1 |
| 11 | 13 | 10 | 11,5 | 24 | 14 | 20 | 12 | 17 | 11 | 22 | 1 |
| 12 | 14 | 14 | 15,5 | 17 | 20,5 | 21 | 19 | 25 | 8 | 18 | 2 |
| 13 | 15 | 14 | 11 | 21 | 17,5 | 19 | 22 | 19 | 13 | 20 | 2 |
| 14 | 13 | 14 | 13,5 | 18 | 19 | 20 | 12 | 18 | 13 | 22 | 2 |
| 15 | 15 | 10 | 15 | 20 | 17,5 | 18 | 19 | 18 | 11 | 19 | 2 |
| 16 | 13 | 15 | 11,5 | 17 | 17,5 | 22 | 19 | 18 | 10 | 17 | 2 |
| 17 | 14 | 15 | 12 | 21 | 19,5 | 19 | 12 | 22 | 5 | 17 | 1 |
| 18 | 14 | 15 | 1,5 | 18 | 19 | 16 | 20 | 22 | 11 | 23 | 1 |
| 19 | 21 | 15 | 15 | 18 | 19 | 16 | 22 | 21 | 9 | 17 | 1 |
| 20 | 16 | 15 | 11,5 | 20 | 20,5 | 21 | 20 | 18 | 9 | 18 | 1 |
| 21 | 15 | 15 | 14,5 | 16 | 18 | 19 | 15 | 19 | 11 | 17 | 2 |
| 22 | 18 | 13 | 12 | 22 | 21,5 | 21 | 15 | 24 | 5 | 23 | 1 |
| 23 | 16 | 15 | 14,5 | 20 | 17 | 16 | 12 | 18 | 9 | 22 | 1 |
| 24 | 11 | 12 | 16,5 | 18 | 20 | 19 | 12 | 17 | 5 | 22 | 1 |
| 25 | 11 | 13 | 21 | 16 | 18 | 18 | 18 | 19 | 11 | 17 | 1 |
| 26 | 16 | 15 | 15,5 | 20 | 18 | 16 | 20 | 19 | 13 | 20 | 1 |
| 27 | 13 | 13 | 12 | 16 | 20,5 | 20 | 15 | 25 | 5 | 21 | 1 |
| 28 | 16 | 12 | 18 | 16 | 20 | 22 | 19 | 22 | 8 | 20 | 1 |
| 29 | 21 | 17 | 11,5 | 18 | 17 | 19 | 15 | 18 | 9 | 18 | 2 |
| 30 | 16 | 12 | 12 | 16 | 18 | 16 | 17 | 19 | 5 | 20 | 1 |
| 31 | 20 | 9 | 14,5 | 20 | 19,5 | 22 | 18 | 20 | 5 | 23 | 2 |
| 32 | 21 | 12 | 18 | 20 | 20 | 25 | 20 | 20 | 5 | 25 | 1 |
| 33 | 16 | 13 | 11,5 | 20 | 20,5 | 20 | 18 | 19 | 5 | 17 | 1 |
| 34 | 14 | 13 | 15 | 18 | 17 | 21 | 17 | 17 | 8 | 23 | 1 |
| 35 | 14 | 15 | 16,5 | 21 | 19 | 16 | 22 | 20 | 11 | 23 | 1 |

Продолжение приложения 1

Таблица 2. Исходные данные результатов диагностики младших школьников из полных семей

| № | Опросник Р. Кеттелла | | | | | | | | | | | |
|----|----------------------|------------------------|----------------------|----------------|---------------------------------|-----------------------|--------------------|------------------------|---------------------|----------------|------------------|------------------------|
| | А- Общительность | В-Вербальный интеллект | С-Уверенность в себе | Д-Возбудимость | Е- Склонность к самоутверждению | Ф- Склонность к риску | Г- Ответственность | Н- Социальная смелость | К- Чувствительность | О- Тревожность | Q3- Самоконтроль | Q4- Нервное напряжение |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| 1 | 5 | 1 | 3 | 6 | 5 | 4 | 6 | 6 | 7 | 6 | 6 | 4 |
| 2 | 6 | 1 | 4 | 8 | 4 | 5 | 5 | 5 | 7 | 7 | 6 | 7 |
| 3 | 6 | 5 | 4 | 4 | 1 | 4 | 7 | 6 | 6 | 6 | 6 | 7 |
| 4 | 5 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 5 | 5 | 7 | 7 | 7 | 7 |
| 5 | 7 | 4 | 8 | 4 | 1 | 1 | 8 | 8 | 6 | 5 | 7 | 3 |
| 6 | 8 | 4 | 6 | 6 | 2 | 6 | 6 | 5 | 7 | 4 | 3 | 4 |
| 7 | 1 | 1 | 1 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 6 | 5 | 7 | 4 |
| 8 | 3 | 3 | 3 | 4 | 5 | 1 | 6 | 4 | 6 | 8 | 7 | 7 |
| 9 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 2 | 8 | 5 | 7 | 5 | 6 | 7 |
| 10 | 4 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 6 | 5 | 6 | 7 | 7 | 3 |
| 11 | 5 | 3 | 2 | 7 | 5 | 3 | 6 | 6 | 7 | 7 | 7 | 7 |
| 12 | 3 | 1 | 3 | 4 | 1 | 2 | 7 | 5 | 6 | 5 | 6 | 4 |
| 13 | 6 | 3 | 4 | 5 | 4 | 5 | 5 | 8 | 6 | 6 | 4 | 7 |
| 14 | 5 | 3 | 4 | 5 | 3 | 3 | 6 | 5 | 7 | 4 | 7 | 7 |
| 15 | 4 | 4 | 3 | 6 | 5 | 4 | 7 | 7 | 6 | 8 | 5 | 4 |
| 16 | 5 | 3 | 5 | 4 | 1 | 4 | 4 | 6 | 6 | 7 | 6 | 7 |
| 17 | 6 | 6 | 4 | 2 | 2 | 5 | 8 | 7 | 8 | 6 | 7 | 4 |
| 18 | 4 | 5 | 5 | 2 | 3 | 5 | 8 | 7 | 6 | 6 | 9 | 6 |
| 19 | 5 | 5 | 5 | 3 | 3 | 3 | 8 | 6 | 7 | 5 | 4 | 5 |
| 20 | 4 | 3 | 7 | 2 | 3 | 2 | 8 | 6 | 7 | 6 | 6 | 7 |
| 21 | 3 | 5 | 5 | 3 | 3 | 3 | 7 | 6 | 8 | 5 | 7 | 3 |
| 22 | 4 | 3 | 4 | 3 | 2 | 6 | 8 | 7 | 4 | 5 | 5 | 2 |
| 23 | 3 | 6 | 6 | 2 | 3 | 5 | 7 | 4 | 8 | 6 | 9 | 5 |
| 24 | 5 | 5 | 5 | 4 | 3 | 3 | 5 | 7 | 6 | 5 | 8 | 6 |
| 25 | 5 | 6 | 7 | 2 | 4 | 3 | 8 | 6 | 7 | 6 | 6 | 2 |
| 26 | 6 | 5 | 7 | 3 | 3 | 2 | 8 | 6 | 7 | 5 | 6 | 7 |
| 27 | 3 | 3 | 4 | 3 | 3 | 5 | 7 | 7 | 8 | 5 | 7 | 3 |
| 28 | 5 | 5 | 7 | 4 | 2 | 6 | 8 | 6 | 7 | 6 | 4 | 5 |
| 29 | 6 | 3 | 7 | 2 | 2 | 3 | 7 | 7 | 6 | 5 | 8 | 6 |
| 30 | 4 | 5 | 5 | 3 | 3 | 5 | 8 | 6 | 8 | 6 | 5 | 3 |
| 31 | 4 | 5 | 7 | 3 | 2 | 5 | 8 | 6 | 8 | 6 | 6 | 2 |
| 32 | 5 | 3 | 5 | 2 | 3 | 3 | 8 | 7 | 10 | 6 | 4 | 4 |
| 33 | 8 | 5 | 5 | 6 | 3 | 2 | 8 | 7 | 8 | 5 | 5 | 3 |
| 34 | 5 | 3 | 7 | 3 | 3 | 5 | 8 | 6 | 4 | 6 | 7 | 6 |
| 35 | 8 | 8 | 7 | 2 | 3 | 3 | 10 | 7 | 7 | 6 | 10 | 2 |

Продолжение приложения 1

| № | Опросник Б. Н. Филлипса | | | | | | | | |
|----|-------------------------|-------------------------|----------------------------|---------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------------|------------------------|------------|
| | Общая тревожность | Переживание соц.стресса | Фрустрация попр.вдостижени | Страх самовыражения | Страх проверки знаний | Страх несоответствия | Низкая физиол.сопр.стресс у | Страх в отн.с учителем | Общий балл |
| | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 |
| 1 | 2 | 1 | 2 | 0 | 2 | 4 | 0 | 2 | 13 |
| 2 | 11 | 2 | 3 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 28 |
| 3 | 9 | 5 | 2 | 3 | 2 | 1 | 1 | 4 | 27 |
| 4 | 12 | 7 | 3 | 4 | 3 | 2 | 1 | 4 | 36 |
| 5 | 6 | 3 | 2 | 2 | 3 | 0 | 1 | 3 | 20 |
| 6 | 12 | 2 | 5 | 4 | 4 | 3 | 3 | 4 | 37 |
| 7 | 11 | 6 | 3 | 3 | 3 | 0 | 2 | 5 | 33 |
| 8 | 17 | 6 | 5 | 3 | 3 | 1 | 0 | 3 | 38 |
| 9 | 4 | 2 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 3 | 22 |
| 10 | 9 | 7 | 2 | 2 | 4 | 3 | 3 | 4 | 34 |
| 11 | 11 | 3 | 3 | 2 | 4 | 3 | 2 | 3 | 31 |
| 12 | 9 | 3 | 5 | 4 | 3 | 2 | 1 | 3 | 30 |
| 13 | 9 | 2 | 3 | 4 | 4 | 1 | 0 | 4 | 27 |
| 14 | 2 | 3 | 3 | 3 | 2 | 2 | 2 | 4 | 21 |
| 15 | 9 | 6 | 2 | 2 | 3 | 3 | 2 | 2 | 29 |
| 16 | 11 | 8 | 2 | 2 | 3 | 3 | 1 | 3 | 33 |
| 17 | 11 | 9 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 2 | 37 |
| 18 | 3 | 4 | 5 | 4 | 4 | 4 | 2 | 3 | 29 |
| 19 | 6 | 4 | 5 | 3 | 4 | 3 | 1 | 4 | 30 |
| 20 | 11 | 6 | 5 | 4 | 3 | 4 | 1 | 4 | 38 |
| 21 | 7 | 8 | 5 | 2 | 5 | 1 | 0 | 3 | 31 |
| 22 | 7 | 4 | 4 | 4 | 5 | 3 | 2 | 2 | 31 |
| 23 | 17 | 9 | 3 | 4 | 4 | 3 | 1 | 3 | 44 |
| 24 | 7 | 4 | 3 | 4 | 3 | 4 | 1 | 3 | 29 |
| 25 | 11 | 7 | 5 | 3 | 4 | 3 | 2 | 2 | 37 |
| 26 | 14 | 6 | 4 | 4 | 5 | 4 | 1 | 4 | 42 |
| 27 | 14 | 5 | 4 | 3 | 3 | 4 | 1 | 4 | 38 |
| 28 | 7 | 2 | 4 | 3 | 5 | 2 | 2 | 3 | 28 |
| 29 | 8 | 4 | 5 | 2 | 3 | 3 | 0 | 3 | 28 |
| 30 | 14 | 4 | 5 | 3 | 3 | 4 | 1 | 2 | 36 |
| 31 | 7 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 1 | 3 | 28 |
| 32 | 13 | 6 | 5 | 3 | 5 | 4 | 1 | 2 | 39 |
| 33 | 8 | 6 | 4 | 3 | 5 | 4 | 1 | 2 | 33 |
| 34 | 7 | 4 | 3 | 4 | 3 | 3 | 2 | 3 | 29 |
| 35 | 11 | 7 | 3 | 4 | 5 | 3 | 0 | 4 | 37 |

Продолжение приложения 1

| № | Методика И. М. Марковской | | | | | | | | | | Кластер |
|----|------------------------------|--------------------|------------------|-----------------------------|-------------------------------|----------------|---------------------------|--------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|---------|
| | Требовательность родителя | Строгость родителя | Контроль ребенка | Эмоц. близость к ребенку | Принятие ребенка родителем | Сотрудничество | Тревожность за ребенка | Последовательность родителя | Воспитательная конфронтация | Удовл. отн. ребенка с родителями | |
| | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 | 32 |
| 1 | 21 | 12 | 18 | 20 | 20 | 25 | 20 | 20 | 5 | 25 | 1 |
| 2 | 20 | 13 | 16,5 | 18 | 19,5 | 22 | 22 | 20 | 5 | 21 | 1 |
| 3 | 17 | 6 | 13,5 | 21 | 18 | 19 | 13 | 20 | 8 | 22 | 1 |
| 4 | 13 | 13 | 13 | 20 | 20,5 | 22 | 25 | 21 | 8 | 21 | 2 |
| 5 | 14 | 12 | 16 | 20 | 17 | 19 | 22 | 21 | 11 | 21 | 1 |
| 6 | 15 | 11 | 16 | 19 | 22 | 22 | 17 | 21 | 9 | 19 | 1 |
| 7 | 15 | 15 | 13 | 21 | 20,5 | 20 | 19 | 18 | 13 | 21 | 2 |
| 8 | 20 | 9 | 14,5 | 20 | 19,5 | 22 | 18 | 20 | 5 | 23 | 2 |
| 9 | 15 | 10 | 15 | 20 | 17,5 | 18 | 19 | 18 | 11 | 19 | 1 |
| 10 | 13 | 14 | 13,5 | 21 | 18 | 20 | 20 | 25 | 8 | 22 | 2 |
| 11 | 14 | 13 | 15 | 18 | 17 | 21 | 17 | 17 | 8 | 23 | 1 |
| 12 | 19 | 11 | 14,5 | 20 | 18 | 22 | 19 | 20 | 12 | 23 | 1 |
| 13 | 17 | 9 | 11,5 | 19 | 20,5 | 21 | 19 | 20 | 9 | 23 | 1 |
| 14 | 20 | 10 | 15 | 21 | 18 | 20 | 22 | 20 | 13 | 23 | 1 |
| 15 | 22 | 12 | 11,5 | 18 | 20,5 | 19 | 17 | 17 | 8 | 23 | 2 |
| 16 | 19 | 6 | 18 | 21 | 17,5 | 22 | 17 | 18 | 12 | 22 | 2 |
| 17 | 15 | 9 | 12 | 20 | 18 | 21 | 19 | 21 | 12 | 21 | 2 |
| 18 | 14 | 11 | 14,5 | 21 | 19,5 | 20 | 22 | 21 | 5 | 21 | 1 |
| 19 | 21 | 12 | 12 | 21 | 12,5 | 19 | 20 | 20 | 5 | 21 | 1 |
| 20 | 13 | 12 | 12 | 19 | 12,5 | 18 | 25 | 17 | 9 | 17 | 2 |
| 21 | 15 | 17 | 12 | 20 | 14,5 | 21 | 25 | 20 | 12 | 17 | 2 |
| 22 | 14 | 9 | 16 | 20 | 15 | 21 | 17 | 20 | 11 | 17 | 1 |
| 23 | 15 | 6 | 13 | 18 | 12,5 | 21 | 20 | 21 | 13 | 17 | 2 |
| 24 | 15 | 10 | 16 | 16 | 17,7 | 21 | 20 | 17 | 16 | 19 | 1 |
| 25 | 11 | 13 | 12 | 18 | 12 | 20 | 25 | 18 | 13 | 21 | 2 |
| 26 | 21 | 14 | 13,5 | 22 | 12 | 22 | 15 | 17 | 11 | 21 | 2 |
| 27 | 20 | 12 | 15 | 21 | 11 | 18 | 17 | 17 | 9 | 21 | 1 |
| 28 | 17 | 15 | 13,5 | 21 | 14,5 | 18 | 22 | 21 | 9 | 19 | 1 |
| 29 | 11 | 14 | 15 | 22 | 14,5 | 20 | 25 | 19 | 18 | 9 | 1 |
| 30 | 15 | 12 | 16 | 10 | 12,5 | 10 | 15 | 19 | 11 | 17 | 1 |
| 31 | 21 | 15 | 13,5 | 20 | 12 | 18 | 22 | 21 | 12 | 19 | 1 |
| 32 | 14 | 12 | 18 | 18 | 20,5 | 22 | 22 | 20 | 12 | 20 | 2 |
| 33 | 20 | 9 | 11,5 | 21 | 14,5 | 21 | 19 | 17 | 11 | 19 | 2 |
| 34 | 19 | 10 | 16 | 20 | 14 | 20 | 19 | 20 | 9 | 9 | 1 |
| 35 | 15 | 10 | 13,5 | 21 | 19,5 | 21 | 17 | 20 | 13 | 21 | 2 |

Таблица 3

**Структурные значения распределения показателей исследования
по выборке младших школьников из неполных семей**

| Показатели исследования | Кол. исп. | Среднее значение | Миним. значение | Максим. значение | Станд. отклон. |
|-------------------------------|-----------|------------------|-----------------|------------------|----------------|
| А-Общительность | 35 | 4,90000 | 3,00000 | 8,00000 | 1,418367 |
| В-Вербальный интеллект | 35 | 3,95714 | 1,00000 | 8,00000 | 2,105216 |
| С-Уверенность в себе | 35 | 4,54286 | 3,00000 | 10,00000 | 2,048570 |
| Д-Возбудимость | 35 | 4,88571 | 3,00000 | 9,00000 | 1,761874 |
| Е- Склонн. к самоутверждению | 35 | 4,17143 | 1,00000 | 6,00000 | 1,248192 |
| Ф- Склонность к риску | 35 | 5,34286 | 2,00000 | 9,00000 | 1,696759 |
| Г- Ответственность | 35 | 5,52371 | 3,00000 | 9,00000 | 1,853001 |
| Н- Социальная смелость | 35 | 6,22857 | 4,00000 | 8,00000 | 1,190297 |
| І- Чувствительность | 35 | 5,74286 | 2,00000 | 8,00000 | 1,596740 |
| О- Тревожность | 35 | 7,91429 | 4,00000 | 10,00000 | 1,704172 |
| Q3- Самоконтроль | 35 | 4,22857 | 4,00000 | 8,00000 | 1,238731 |
| Q4- Нервное напряжение | 35 | 4,40000 | 3,00000 | 7,00000 | 1,354730 |
| Общая тревожность | 35 | 8,77143 | 1,00000 | 18,00000 | 4,479271 |
| Переживание соц.стресса | 35 | 4,54286 | 1,00000 | 8,00000 | 2,005036 |
| Фрустрация потр.в достижении | 35 | 4,91429 | 3,00000 | 7,00000 | 1,221653 |
| Страх самовыражения | 35 | 3,31429 | 1,00000 | 5,00000 | 1,182506 |
| Страх проверки знаний | 35 | 2,85714 | 0,00000 | 4,00000 | 1,166767 |
| Страх несоответствия | 35 | 2,17143 | 0,00000 | 4,00000 | 1,070616 |
| Низкая физиол.сопр. стрессу | 35 | 1,97143 | 0,00000 | 4,00000 | 1,124218 |
| Страх в отнош.с учителем | 35 | 3,62857 | 3,00000 | 5,00000 | 0,689660 |
| Требовательность родителя | 35 | 15,28571 | 11,00000 | 21,00000 | 2,607359 |
| Строгость родителя | 35 | 13,68571 | 9,00000 | 17,00000 | 1,843453 |
| Контроль ребенка | 35 | 13,25714 | 1,50000 | 21,00000 | 2,234400 |
| Эмоц.близость к ребенку | 35 | 19,28571 | 16,00000 | 24,00000 | 2,333533 |
| Принятие ребенка родителем | 35 | 18,40000 | 14,00000 | 21,50000 | 2,042922 |
| Сотрудничество | 35 | 19,60000 | 15,00000 | 25,00000 | 2,499412 |
| Тревожность за ребенка | 35 | 17,34286 | 12,00000 | 22,00000 | 2,226206 |
| Последовательность родителя | 35 | 19,97143 | 17,00000 | 25,00000 | 2,560856 |
| Воспитательная конфронтация | 35 | 8,85714 | 5,00000 | 13,00000 | 2,819500 |
| Удовл. отн.ребенка с родител. | 35 | 20,20000 | 17,00000 | 25,00000 | 2,373877 |

Таблица 4

**Структурные значения распределения показателей исследования
по выборке младших школьников из полных семей**

| Показатели исследования | Кол. исп. | Среднее значение | Миним. значение | Максим. значение | Станд. отклон. |
|--------------------------------|-----------|------------------|-----------------|------------------|----------------|
| А-Общительность | 35 | 7,45714 | 1,00000 | 8,00000 | 1,536667 |
| В-Вербальный интеллект | 35 | 4,91429 | 1,00000 | 8,00000 | 1,578745 |
| С-Уверенность в себе | 35 | 5,72857 | 1,00000 | 8,00000 | 1,706143 |
| Д-Возбудимость | 35 | 3,82857 | 2,00000 | 8,00000 | 1,562158 |
| Е- Склонность к самоутвержден. | 35 | 2,97143 | 1,00000 | 5,00000 | 1,150082 |
| Ф- Склонность к риску | 35 | 3,68571 | 1,00000 | 6,00000 | 1,388428 |
| Г- Ответственность | 35 | 9,37143 | 4,00000 | 10,00000 | 1,316987 |
| Н- Социальная смелость | 35 | 8,15714 | 4,00000 | 8,00000 | 0,998318 |
| І- Чувствительность | 35 | 6,77143 | 4,00000 | 10,00000 | 1,139807 |
| О- Тревожность | 35 | 3,90000 | 4,00000 | 8,00000 | 0,964060 |
| Q3- Самоконтроль | 35 | 6,38571 | 3,00000 | 10,00000 | 1,525690 |
| Q4- Нервное напряжение | 35 | 3,95714 | 2,00000 | 7,00000 | 1,833397 |
| Общая тревожность | 35 | 9,34286 | 2,00000 | 17,00000 | 3,709629 |
| Переживание соц.стресса | 35 | 4,82857 | 1,00000 | 9,00000 | 2,148676 |
| Фрустрация потр.вдостижени | 35 | 3,57143 | 2,00000 | 5,00000 | 1,144956 |
| Страх самовыражения | 35 | 3,11429 | 0,00000 | 4,00000 | 0,932152 |
| Страх проверки знаний | 35 | 3,51429 | 2,00000 | 5,00000 | 0,950895 |
| Страх несоответствия | 35 | 2,74286 | 0,00000 | 4,00000 | 1,146423 |
| Низкая физиол.сопр.стрессу | 35 | 1,28571 | 0,00000 | 3,00000 | 0,825029 |
| Страх в отн.с учителем | 35 | 3,11429 | 2,00000 | 5,00000 | 0,832128 |
| Требовательность родителя | 35 | 16,57143 | 11,00000 | 22,00000 | 2,164934 |
| Строгость родителя | 35 | 11,37143 | 6,00000 | 17,00000 | 2,601874 |
| Контроль ребенка | 35 | 14,27143 | 11,50000 | 18,00000 | 1,914891 |
| Эмоц.близость к ребенку | 35 | 19,60000 | 10,00000 | 22,00000 | 2,144761 |
| Принятие ребенка родителем | 35 | 16,66286 | 11,00000 | 22,00000 | 2,218795 |
| Сотрудничество | 35 | 20,17143 | 10,00000 | 25,00000 | 2,357538 |
| Тревожность за ребенка | 35 | 19,77143 | 13,00000 | 25,00000 | 2,087791 |
| Последовательность родителя | 35 | 19,48571 | 17,00000 | 25,00000 | 1,755184 |
| Воспитательная конфронтация | 35 | 10,17143 | 5,00000 | 18,00000 | 2,091599 |
| Удовл. отн.ребенка с родител. | 35 | 19,91429 | 9,00000 | 25,00000 | 2,407357 |

Таблица 5

Различия в выраженности показателей исследования по t - критерию
Стьюдента в группах испытуемых младших школьников
из полных и неполных семей

| Показатели исследования | Хср. 1 гр. | Хср. 2 гр. | t – критерий Стьюдента | p |
|---------------------------------|------------|------------|------------------------|------------------|
| А-Общительность | 4,90000 | 7,45714 | 4,36 | 0,000 *** |
| В-Вербальный интеллект | 3,95714 | 4,91429 | 1,22 | 0,226 |
| С-Уверенность в себе | 4,54286 | 5,72857 | 2,03 | 0,046 * |
| Д-Возбудимость | 4,88571 | 3,82857 | 2,66 | 0,010 ** |
| Е- Склонность к самоутверждению | 4,17143 | 2,97143 | 4,18 | 0,000 *** |
| Ф- Склонность к риску | 5,34286 | 3,68571 | 4,47 | 0,000 *** |
| Г- Ответственность | 5,52371 | 9,37143 | -5,26 | 0,000 *** |
| Н- Социальная смелость | 6,22857 | 8,15714 | -4,65 | 0,000 *** |
| І- Чувствительность | 5,74286 | 6,77143 | -3,10 | 0,003 ** |
| О- Тревожность | 7,91429 | 3,90000 | 5,20 | 0,000 *** |
| Q3- Самоконтроль | 4,22857 | 6,38571 | -2,03 | 0,046 * |
| Общая тревожность | 17,4000 | 19,8666 | -2,60 | 0,01* |
| Q4- Нервное напряжение | 4,40000 | 3,95714 | -1,19 | 0,240 |
| Общая тревожность | 17,45600 | 19,8466 | -2,60 | 0,01* |
| Переживание соц.стресса | 4,54286 | 4,82857 | -0,58 | 0,567 |
| Фрустрация потр.вдостижени | 4,91429 | 3,57143 | 4,74 | 0,000 *** |
| Страх самовыражения | 3,31429 | 3,11429 | 0,79 | 0,435 |
| Страх проверки знаний | 2,85714 | 3,51429 | -2,58 | 0,012 ** |
| Страх несоответствия | 2,17143 | 2,74286 | -2,16 | 0,035 * |
| Низкая физиол.сопр.стрессу | 1,97143 | 1,28571 | 2,91 | 0,005 ** |
| Страх в отн.с учителем | 3,62857 | 3,11429 | 2,82 | 0,006 ** |
| Требовательность родителя | 15,28571 | 16,57143 | -1,85 | 0,068 |
| Строгость родителя | 13,68571 | 11,37143 | 4,29 | 0,000 *** |
| Контроль ребенка | 13,25714 | 14,27143 | -1,60 | 0,115 |
| Эмоц.близость к ребенку | 19,28571 | 19,60000 | -0,59 | 0,559 |
| Принятие ребенка родителем | 16,40000 | 18,66286 | -2,70 | 0,009 ** |
| Сотрудничество | 19,60000 | 20,17143 | -0,98 | 0,329 |
| Тревожность за ребенка | 17,34286 | 19,77143 | -3,22 | 0,002 ** |
| Последовательность родителя | 19,97143 | 19,48571 | 0,93 | 0,358 |
| Воспитательная конфронтация | 8,85714 | 10,17143 | -1,86 | 0,067 |
| Удовл. отн.ребенка с родител. | 20,20000 | 19,91429 | 0,41 | 0,685 |

Условные обозначения: * $p < 0,01$; ** $p < 0,001$; *** $p < 0,0001$

- 1 группа – младшие школьники из неполных семей;
2 группа – младшие школьники из полных семей.

Матрица корреляций между показателями исследования
выборке младших школьников из неполных семей

Marked correlations are significant at $p < 0,05$; $N=35$

| № | Опросник Р.Кеттелла | | | | | | | | | | | |
|----|---------------------|------------------------|----------------------|----------------|--------------------------------|----------------------|-------------------|-----------------------|--------------------|---------------|-----------------|-----------------------|
| | А-Общительность | В-Вербальный интеллект | С-Уверенность в себе | Д-Возбудимость | Е-Склонность к самоутверждению | Ф-Склонность к риску | Г-Ответственность | Н-Социальная смелость | І-Чувствительность | О-Тревожность | Q3-Самоконтроль | Q4-Нервное напряжение |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| 1 | 1,00 | | | | | | | | | | | |
| 2 | 0,20 | 1,00 | | | | | | | | | | |
| 3 | 0,56 | 0,30 | 1,00 | | | | | | | | | |
| 4 | 0,22 | 0,37 | 0,07 | 1,00 | | | | | | | | |
| 5 | 0,21 | 0,61 | 0,31 | 0,30 | 1,00 | | | | | | | |
| 6 | 0,08 | -0,02 | 0,02 | 0,12 | 0,01 | 1,00 | | | | | | |
| 7 | 0,30 | 0,40 | 0,26 | 0,04 | 0,29 | -0,19 | 1,00 | | | | | |
| 8 | 0,24 | 0,17 | 0,25 | 0,10 | 0,35 | 0,15 | 0,13 | 1,00 | | | | |
| 9 | 0,22 | 0,43 | 0,25 | 0,16 | 0,17 | -0,32 | 0,57 | 0,03 | 1,00 | | | |
| 10 | -0,02 | 0,59 | 0,22 | 0,34 | 0,38 | 0,16 | 0,34 | 0,21 | 0,41 | 1,00 | | |
| 11 | 0,38 | 0,41 | 0,45 | 0,00 | 0,22 | -0,02 | 0,35 | 0,02 | 0,30 | 0,19 | 1,00 | |
| 12 | -0,01 | 0,18 | 0,20 | 0,12 | 0,22 | 0,19 | 0,12 | 0,03 | 0,05 | 0,45 | -0,04 | 1,00 |
| 13 | -0,01 | 0,21 | -0,04 | 0,11 | 0,17 | 0,24 | -0,25 | -0,15 | 0,00 | 0,20 | 0,04 | 0,14 |
| 14 | 0,29 | 0,27 | 0,35 | 0,27 | 0,33 | 0,12 | 0,08 | 0,00 | 0,06 | 0,43 | 0,13 | -0,41 |
| 15 | -0,10 | -0,02 | 0,01 | -0,18 | -0,30 | -0,03 | -0,21 | -0,25 | 0,00 | -0,09 | 0,09 | 0,43 |
| 16 | -0,43 | 0,28 | 0,19 | 0,23 | 0,40 | 0,31 | 0,24 | 0,28 | 0,06 | 0,12 | 0,33 | 0,01 |
| 17 | -0,02 | -0,13 | 0,07 | 0,35 | -0,02 | 0,23 | -0,27 | 0,07 | -0,12 | 0,05 | -0,18 | -0,17 |
| 18 | -0,43 | -0,02 | 0,01 | -0,13 | 0,07 | 0,23 | 0,05 | 0,04 | -0,08 | 0,20 | 0,10 | 0,01 |
| 19 | 0,25 | 0,25 | 0,29 | 0,00 | 0,21 | 0,38 | -0,08 | 0,18 | -0,18 | 0,21 | 0,30 | -0,07 |
| 20 | -0,05 | -0,02 | 0,03 | 0,21 | 0,01 | -0,11 | 0,05 | -0,40 | -0,04 | 0,02 | -0,04 | -0,12 |
| 21 | 0,13 | 0,23 | 0,14 | 0,17 | 0,21 | 0,30 | -0,15 | -0,07 | -0,03 | 0,35 | 0,14 | 0,08 |
| 22 | 0,17 | 0,29 | 0,09 | 0,14 | 0,07 | 0,03 | 0,01 | 0,05 | 0,16 | 0,28 | 0,31 | -0,13 |
| 23 | 0,12 | -0,08 | 0,00 | 0,46 | -0,10 | -0,01 | 0,10 | 0,30 | -0,01 | -0,11 | -0,01 | -0,04 |
| 24 | 0,31 | 0,20 | 0,04 | 0,29 | 0,13 | -0,25 | -0,51 | -0,03 | 0,38 | 0,05 | 0,28 | -0,07 |
| 25 | -0,20 | 0,44 | 0,39 | -0,18 | -0,21 | 0,09 | 0,37 | -0,12 | 0,39 | -0,22 | -0,15 | -0,09 |
| 26 | 0,22 | 0,15 | 0,09 | 0,25 | 0,23 | 0,05 | 0,24 | -0,02 | 0,28 | 0,15 | -0,04 | -0,09 |
| 27 | -0,05 | -0,20 | -0,12 | -0,02 | 0,04 | -0,11 | -0,18 | -0,12 | -0,04 | -0,22 | -0,27 | -0,22 |
| 28 | 0,28 | 0,08 | 0,20 | -0,02 | 0,13 | -0,12 | -0,12 | 0,16 | 0,15 | 0,00 | -0,02 | -0,10 |
| 29 | 0,25 | -0,18 | 0,08 | 0,18 | -0,31 | 0,08 | -0,16 | -0,20 | 0,08 | -0,16 | -0,17 | 0,02 |
| 30 | -0,24 | -0,19 | -0,16 | 0,34 | 0,11 | 0,03 | -0,10 | 0,18 | -0,14 | -0,19 | 0,08 | -0,03 |
| 31 | 0,06 | -0,09 | 0,20 | 0,31 | 0,10 | 0,19 | -0,18 | 0,15 | -0,02 | 0,00 | 0,07 | 0,15 |

| № | Опросник Б.Н. Филлипса | | | | | | | | |
|----|------------------------|-------------------------|----------------------------|---------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------------|------------------------|------------|
| | Общая тревожность | Переживание соц.стресса | Фрустрация погр.вдостижени | Страх самовыражения | Страх проверки знаний | Страх несоответствия | Низкая физиол.сопр.стресс у | Страх в огн.с учителем | Общий балл |
| | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 |
| 1 | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | | | |
| 13 | 1,00 | | | | | | | | |
| 14 | 0,55 | 1,00 | | | | | | | |
| 15 | 0,23 | 0,08 | 1,00 | | | | | | |
| 16 | 0,22 | 0,41 | 0,04 | 1,00 | | | | | |
| 17 | 0,40 | 0,16 | 0,05 | 0,10 | 1,00 | | | | |
| 18 | 0,24 | 0,24 | 0,33 | 0,37 | 0,07 | 1,00 | | | |
| 19 | 0,54 | 0,31 | 0,23 | 0,38 | 0,18 | 0,52 | 1,00 | | |
| 20 | 0,23 | 0,30 | 0,17 | -0,18 | 0,11 | -0,03 | -0,01 | 1,00 | |
| 21 | 0,90 | 0,71 | 0,39 | 0,46 | 0,45 | 0,49 | 0,67 | 0,28 | 1,00 |
| 22 | 0,19 | 0,03 | -0,12 | 0,06 | 0,09 | 0,03 | 0,27 | -0,02 | 0,15 |
| 23 | -0,17 | -0,18 | -0,10 | 0,05 | -0,08 | 0,03 | -0,22 | -0,49 | -0,21 |
| 24 | 0,10 | 0,19 | 0,08 | 0,26 | -0,19 | -0,11 | 0,07 | 0,33 | 0,14 |
| 25 | 0,26 | 0,15 | 0,07 | 0,01 | 0,03 | 0,27 | 0,19 | 0,07 | 0,26 |
| 26 | 0,13 | 0,18 | -0,23 | -0,01 | -0,36 | -0,06 | 0,12 | 0,20 | 0,15 |
| 27 | 0,13 | 0,07 | -0,11 | -0,21 | 0,11 | -0,33 | -0,09 | -0,42 | 0,03 |
| 28 | 0,17 | -0,13 | -0,12 | -0,09 | 0,26 | -0,08 | 0,16 | -0,09 | 0,07 |
| 29 | 0,01 | 0,08 | -0,05 | -0,23 | 0,26 | -0,22 | -0,13 | 0,21 | -0,01 |
| 30 | -0,15 | -0,39 | -0,10 | 0,01 | -0,08 | -0,07 | -0,15 | -0,42 | -0,26 |
| 31 | 0,00 | 0,22 | -0,15 | 0,13 | 0,24 | 0,02 | -0,06 | 0,24 | 0,10 |

Продолжение приложения 4

| № | Методика И. М. Марковской | | | | | | | | | |
|----|------------------------------|--------------------|------------------|-----------------------------|-------------------------------|----------------|---------------------------|--------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|
| | Требовательность родителя | Строгость родителя | Контроль ребенка | Эмоц. близость к ребенку | Принятие ребенка родителем | Сотрудничество | Тревожность за ребенка | Последовательность родителя | Воспитательная конфронтация | Удовл. отн. ребенка с родителями |
| | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 |
| 1 | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | | | | |
| 20 | | | | | | | | | | |
| 21 | | | | | | | | | | |
| 22 | 1,00 | | | | | | | | | |
| 23 | -0,10 | 1,00 | | | | | | | | |
| 24 | 0,05 | -0,22 | 1,00 | | | | | | | |
| 25 | 0,23 | -0,19 | -0,11 | 1,00 | | | | | | |
| 26 | 0,18 | -0,18 | 0,03 | -0,11 | 1,00 | | | | | |
| 27 | 0,22 | -0,33 | 0,17 | 0,25 | 0,15 | 1,00 | | | | |
| 28 | 0,22 | 0,04 | 0,03 | -0,06 | 0,16 | 0,10 | 1,00 | | | |
| 29 | 0,09 | -0,08 | -0,17 | -0,04 | 0,48 | 0,13 | 0,18 | 1,00 | | |
| 30 | -0,32 | 0,40 | -0,07 | 0,01 | -0,29 | -0,30 | 0,23 | -0,35 | 1,00 | |
| 31 | 0,06 | -0,33 | -0,05 | 0,21 | 0,00 | 0,26 | 0,05 | 0,10 | -0,16 | 1,00 |

Матрица корреляций между показателями исследования
выборке младших школьников из полных семей

Marked correlations are significant at $p < 0,05$; $N=35$

| № | Опросник Р.Кеттелла | | | | | | | | | | | |
|----|---------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------|------------------------------------|--------------------------|-----------------------|---------------------------|------------------------|-------------------|---------------------|---------------------------|
| | А- Общительность | В- Вербальный интеллект | С- Уверенность в себе | Д- Возбудимость | Е- Склонность к самоутверждению | Е- Склонность к риску | Г- Ответственность | Н- Социальная смелость | И- Чувствительность | О- Тревожность | Q3- Самоконтроль | Q4- Нервное напряжение |
| | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| 1 | 1,00 | | | | | | | | | | | |
| 2 | 0,35 | 1,00 | | | | | | | | | | |
| 3 | 0,45 | 0,51 | 1,00 | | | | | | | | | |
| 4 | 0,21 | -0,47 | -0,47 | 1,00 | | | | | | | | |
| 5 | -0,29 | -0,23 | -0,47 | 0,34 | 1,00 | | | | | | | |
| 6 | -0,05 | 0,03 | -0,02 | 0,02 | -0,08 | 1,00 | | | | | | |
| 7 | 0,20 | 0,56 | 0,56 | -0,53 | -0,23 | -0,09 | 1,00 | | | | | |
| 8 | 0,41 | 0,21 | 0,30 | -0,18 | -0,18 | 0,06 | 0,31 | 1,00 | | | | |
| 9 | 0,06 | 0,27 | 0,09 | -0,11 | 0,06 | -0,08 | 0,19 | -0,04 | 1,00 | | | |
| 10 | -0,16 | -0,03 | -0,27 | 0,15 | 0,39 | 0,02 | -0,21 | -0,14 | -0,07 | 1,00 | | |
| 11 | -0,16 | 0,24 | 0,04 | -0,34 | 0,06 | -0,21 | 0,06 | -0,07 | -0,13 | 0,10 | 1,00 | |
| 12 | 0,01 | -0,29 | -0,17 | 0,27 | 0,11 | -0,19 | -0,46 | -0,27 | -0,20 | 0,20 | 0,05 | 1,00 |
| 13 | -0,11 | 0,12 | -0,02 | -0,18 | 0,13 | -0,01 | -0,09 | -0,28 | 0,29 | 0,40 | 0,02 | 0,01 |
| 14 | -0,18 | 0,46 | 0,03 | -0,53 | -0,04 | -0,14 | 0,09 | -0,09 | 0,24 | 0,28 | 0,37 | -0,19 |
| 15 | -0,10 | 0,06 | 0,25 | -0,40 | -0,03 | -0,07 | 0,30 | -0,03 | 0,24 | -0,27 | -0,20 | -0,14 |
| 16 | 0,05 | 0,33 | 0,25 | -0,37 | -0,27 | 0,19 | 0,24 | -0,04 | -0,06 | -0,20 | 0,06 | 0,08 |
| 17 | 0,17 | 0,46 | 0,29 | -0,30 | -0,04 | 0,04 | -0,43 | 0,25 | 0,19 | -0,14 | -0,14 | 0,36 |
| 18 | 0,16 | 0,17 | 0,20 | -0,12 | 0,06 | 0,17 | 0,27 | 0,14 | 0,29 | 0,01 | -0,02 | -0,07 |
| 19 | -0,04 | -0,05 | -0,15 | 0,24 | -0,02 | 0,39 | -0,05 | -0,23 | -0,18 | -0,04 | -0,21 | -0,05 |
| 20 | -0,10 | -0,01 | -0,07 | -0,10 | -0,06 | -0,10 | -0,21 | -0,22 | -0,16 | -0,26 | 0,16 | 0,28 |
| 21 | -0,10 | 0,36 | 0,13 | -0,45 | 0,01 | 0,04 | 0,15 | -0,20 | 0,32 | 0,16 | 0,08 | -0,11 |
| 22 | -0,02 | -0,23 | -0,16 | 0,40 | 0,14 | 0,02 | -0,10 | -0,10 | 0,00 | 0,09 | -0,26 | 0,11 |
| 23 | -0,21 | -0,13 | 0,05 | 0,01 | 0,25 | -0,06 | 0,08 | 0,00 | 0,21 | -0,08 | -0,09 | -0,27 |
| 24 | 0,06 | -0,44 | -0,01 | 0,18 | -0,16 | 0,11 | -0,23 | -0,03 | -0,09 | -0,06 | -0,02 | 0,10 |
| 25 | 0,11 | -0,07 | 0,04 | -0,07 | -0,21 | -0,16 | 0,04 | 0,01 | -0,23 | -0,18 | 0,17 | 0,12 |
| 26 | 0,16 | -0,31 | 0,51 | -0,45 | 0,21 | 0,00 | 0,45 | -0,05 | -0,15 | 0,23 | -0,03 | 0,22 |
| 27 | 0,19 | -0,27 | -0,20 | 0,24 | 0,14 | -0,15 | 0,36 | -0,10 | -0,12 | 0,05 | 0,12 | 0,18 |
| 28 | -0,10 | -0,06 | 0,27 | -0,22 | 0,03 | -0,19 | -0,01 | -0,01 | 0,19 | -0,06 | 0,15 | -0,02 |
| 29 | 0,05 | 0,10 | 0,03 | -0,13 | -0,28 | 0,31 | 0,02 | -0,22 | -0,06 | 0,09 | 0,06 | -0,20 |
| 30 | 0,04 | 0,23 | 0,32 | -0,40 | -0,35 | -0,13 | 0,11 | 0,19 | 0,10 | -0,45 | 0,26 | -0,23 |
| 31 | -0,03 | -0,11 | -0,52 | 0,41 | 0,26 | -0,17 | -0,30 | -0,08 | 0,18 | 0,25 | -0,13 | 0,04 |

| № | Опросник Б. Н. Филлипса | | | | | | | | |
|----|-------------------------|-------------------------|----------------------------|---------------------|-----------------------|----------------------|-----------------------------|------------------------|------------|
| | Общая тревожность | Переживание соц.стресса | Фрустрация погр.вдостижени | Страх самовыражения | Страх проверки знаний | Страх несоответствия | Низкая физиол.сопр.стресс у | Страх в огн.с учителем | Общий балл |
| | 13 | 14 | 15 | 16 | 17 | 18 | 19 | 20 | 21 |
| 1 | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | | | |
| 13 | 1,00 | | | | | | | | |
| 14 | 0,51 | 1,00 | | | | | | | |
| 15 | 0,24 | 0,03 | 1,00 | | | | | | |
| 16 | 0,28 | 0,14 | 0,30 | 1,00 | | | | | |
| 17 | 0,17 | 0,26 | 0,40 | 0,23 | 1,00 | | | | |
| 18 | 0,04 | 0,02 | 0,20 | 0,08 | 0,15 | 1,00 | | | |
| 19 | -0,11 | -0,10 | -0,15 | 0,15 | -0,01 | 0,11 | 1,00 | | |
| 20 | 0,07 | 0,03 | -0,07 | 0,25 | -0,04 | -0,37 | -0,01 | 1,00 | |
| 21 | 0,85 | 0,68 | 0,44 | 0,50 | 0,45 | 0,24 | 0,04 | 0,13 | 1,00 |
| 22 | -0,10 | -0,21 | -0,20 | -0,11 | -0,24 | 0,07 | -0,14 | -0,04 | -0,22 |
| 23 | -0,13 | -0,14 | 0,27 | -0,24 | 0,18 | -0,06 | 0,07 | 0,09 | -0,07 |
| 24 | -0,10 | -0,40 | -0,11 | -0,28 | -0,26 | 0,23 | 0,03 | -0,26 | -0,28 |
| 25 | -0,29 | 0,08 | -0,14 | -0,05 | 0,12 | -0,25 | -0,03 | -0,42 | -0,15 |
| 26 | -0,12 | -0,18 | -0,31 | -0,12 | -0,20 | -0,31 | 0,12 | 0,07 | -0,26 |
| 27 | -0,05 | 0,07 | -0,15 | -0,10 | 0,09 | -0,07 | -0,12 | 0,00 | -0,06 |
| 28 | -0,27 | 0,06 | 0,27 | -0,06 | 0,01 | -0,07 | -0,09 | -0,08 | -0,13 |
| 29 | -0,13 | 0,00 | -0,10 | 0,04 | 0,04 | -0,27 | 0,19 | 0,08 | -0,10 |
| 30 | 0,05 | 0,27 | 0,05 | 0,17 | 0,14 | -0,01 | -0,15 | -0,01 | 0,15 |
| 31 | 0,00 | -0,05 | -0,30 | -0,22 | -0,13 | -0,17 | 0,03 | 0,10 | -0,14 |

Продолжение приложения 4

| № | Методика И. М. Марковской | | | | | | | | | |
|----|------------------------------|--------------------|------------------|-----------------------------|-------------------------------|----------------|---------------------------|--------------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|
| | Требовательность родителя | Строгость родителя | Контроль ребенка | Эмоц. близость к ребенку | Принятие ребенка родителем | Сотрудничество | Тревожность за ребенка | Последовательность родителя | Воспитательная конфронтация | Удовл. отн. ребенка с родителями |
| | 22 | 23 | 24 | 25 | 26 | 27 | 28 | 29 | 30 | 31 |
| 1 | | | | | | | | | | |
| 2 | | | | | | | | | | |
| 3 | | | | | | | | | | |
| 4 | | | | | | | | | | |
| 5 | | | | | | | | | | |
| 6 | | | | | | | | | | |
| 7 | | | | | | | | | | |
| 8 | | | | | | | | | | |
| 9 | | | | | | | | | | |
| 10 | | | | | | | | | | |
| 11 | | | | | | | | | | |
| 12 | | | | | | | | | | |
| 13 | | | | | | | | | | |
| 14 | | | | | | | | | | |
| 15 | | | | | | | | | | |
| 16 | | | | | | | | | | |
| 17 | | | | | | | | | | |
| 18 | | | | | | | | | | |
| 19 | | | | | | | | | | |
| 20 | | | | | | | | | | |
| 21 | | | | | | | | | | |
| 22 | 1,00 | | | | | | | | | |
| 23 | -0,12 | 1,00 | | | | | | | | |
| 24 | 0,03 | -0,15 | 1,00 | | | | | | | |
| 25 | 0,17 | 0,03 | -0,18 | 1,00 | | | | | | |
| 26 | -0,04 | -0,16 | 0,22 | 0,06 | 1,00 | | | | | |
| 27 | 0,12 | -0,14 | 0,14 | 0,52 | 0,47 | 1,00 | | | | |
| 28 | -0,39 | 0,48 | -0,16 | 0,12 | -0,10 | 0,13 | 1,00 | | | |
| 29 | -0,18 | 0,04 | 0,05 | 0,15 | 0,25 | 0,10 | 0,19 | 1,00 | | |
| 30 | -0,38 | 0,01 | 0,00 | -0,06 | -0,23 | -0,10 | 0,16 | -0,22 | 1,00 | |
| 31 | 0,32 | -0,10 | -0,06 | 0,06 | 0,45 | 0,28 | -0,25 | 0,03 | -0,42 | 1,00 |