**МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ**

федеральное государственное образовательное учреждение

высшего профессионального образования

**«Красноярский государственный педагогический университет**

**им.В.П. Астафьева»**

(КГПУ им.В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования

Кафедра психологии детства

Направление подготовки 44.03.02 (050400.62) «Психолого-педагогическое образование»

Профиль «Психология и педагогика дошкольного образования»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой психологии детства

\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

(подпись) (И.О. Фамилия)

Выпускная квалификационная работа

ВЛИЯНИЕ РАЗВОДА РОДИТЕЛЕЙ НА ТРЕВОЖНОСТЬ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Выполнила: студентка группы № 414 И.П. Шильверст\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Форма обучения: заочная

Научный руководитель: доц. каф.психологии детства Ж.Г. Дусказиева \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Рецензент: доцент каф.клинической психологии и психотерапии с курсом ПО

Е.И. Стоянова \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Дата защиты \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Оценка \_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_

Красноярск

2015

Оглавление

 **Введение**…………………………………………………………………………..3

**Глава 1.** Исследование влияния развода родителей на личность ребенка в психологической науке.

* 1. Феномен детской тревожности……………………………………..6
	2. Особенности развития личности ребенка старшего дошкольного возраста. ……………………………………………………………….27
	3. Влияние развода родителей на развитие личности ребенка…….34

**Глава 2.** Эмпирическое исследование тревожности детей старшего дошкольного возраста переживших развод родителей.

* 1. Описания методов исследования и характеристика экспериментальной выборки……………………………………...42
	2. Результаты изучения тревожности старшего дошкольного возраста, пережившие развод родителей…………………………45
	3. Психолого-педагогические рекомендации по снижению тревожности у детей старшего дошкольного возраста пережившие развод родителей……………………………………50

Заключение……………………………………………………………………….54

Библиографический список……………………………………………………..57

Приложение ………………………………………………………………...........63

**Введение**

В современных условиях социально-экономического развития общества семьи, в традиционном понимании, теряет свою важность, значимость, слабеют внутрисемейные связи в нашей стране.

Развод оказывает огромное влияние на развитие ребенка. Больше всего дети боятся, что они не смогут больше общаться с отцом или матерью, с бабушкой или дедушкой, с родственниками и друзьями, к которым они привыкли с младенчества.

Дети опасаются грядущих изменений в их жизни. Ведь им, вероятно, придется приспосабливаться к другому режиму дня, к другим домашним обязанностям. Например, переезд на новое место жительства – это большой стресс и для взрослого человека.

Иногда испытанное ребенком ощущение потери одного из родителей, перерождается в страх потери и второго. Дети перестают чувствовать себя в опасности, их волнует, кто будет о них заботиться.

Споры и напряженность в отношениях родителей приводят к тому, что дети начинают чувствовать свою вину за происходящее в доме. А попытки каждого из взрослых привлечь детей на свою сторону ведут к тому, что дети перестают доверять обоим родителям и чувствуют себя полностью одинокими.

**Актуальность работы.** Распад семьи является острой проблемой современного общества. В настоящее время наблюдается стремительный рост количества разводов. По данным статистики, за последние годы резко возрастает число детей, которые воспитываются в неполных семьях, где воспитателем является мать. Жизнь и условия воспитания ребенка без отца имеют свою специфику и отличаются от жизни ребенка в полной семье. Даже если мать старается восполнить отсутствие отца и делает все возможное, чтобы соединить в себе обоих родителей, она в принципе не может реализовать одновременно обе родительские позиции – материнскую и отцовскую. Раттер М. отмечает, что эти условия жизни ребенка будут отражаться ни особенностях его личностного развития, его эмоциональном самочувствии, самооценке, отношении к окружающим людям. Исследования свидетельствуют о травмирующей роли развода на личность ребенка. Факт развода вызывает такие тяжелые последствия, как неврозы, депрессивные состояния и различные нарушения в поведении. Однако вопрос о том, являются ли эти отклонения временными или сохраняются спустя нескольких лет после расторжения брака, остается открытым. Учитывая массовый характер такого явления, как неполная семья, актуальным становится вопрос о том, имеет ли воспитание в неполной семье устойчивые и закономерные последствия для развития личности ребенка.

Эту проблему изучали: Аронс К., Акерман Н., Валлерштейн Дж.В., Голод С.И., Дружинин В.Н., Келли Дж.В., Ковалев А.Г., Маслоу А., Раттер М., Харчев А.Г., Целуйко В.М., Фигдор Г., Фромм Э.

**Цель:** изучение влияния развода родителей на тревожность детей старшего дошкольного возраста.

**Объект:** детская тревожность старшего дошкольника.

**Предмет**: тревожность детей старшего дошкольного возраста, переживших развод родителей.

**Гипотеза:** тревожность детей старшего дошкольного возраста, пережившие развод родителей, будет выше в связи с тем, что дисгармония в супружеских отношениях, влияет на эмоциональное состояния ребенка.

Исходя из цели, гипотезы и предмета исследования, можно выделить его **задачи:**

1) Проанализировать различные точки зрения ученых на предмет влияния семейного фактора на развитие личности дошкольников.

2) Изучить психологическую литературу по проблеме разводов в семьях и их влияния на эмоциональную сферу дошкольников.

3)Установить выраженность негативных личностно-эмоциональных особенностей у детей.

 Для решения поставленных задач были использованы следующие методы и методики:

1. Анализ научной литературы.

2. Эмпирический метод – проективный.

*Методики:*

1. Опросник Лаврентьева Г. П., Титаренко Т. М «Уровень тревожности ребенка». 2. Исследование тревожности при помощи «Теста тревожности» Р. Тэммла, М. Дорки, В. Амена.

3. Исследование тревожности у детей дошкольного возраста с помощью проективной методики «Дом, дерево, человек» Романова Е.С., Потемкина С.Ф.

**Глава 1. Исследование влияния развода родителей на личность ребенка в психологической науке**

**1.1 Феномен детской тревожности.**

В психологической литературе можно встретить разные определения этого понятия. По определению Р.С. Немова тревожность - постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, и испытывать страх и тревогу, в специфических социальных ситуациях.

А.М. Прихожан указывает что тревожность - это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, и предчувствием грозящей опасности.

Под тревожностью К. Хорм понимала эмоциональную реакцию на скрытую и субъективную опасность, сопровождающуюся определенными физическими ощущениями ( дрожь, учащение дыхания).

Приверженец теории дифференцированных эмоций К. Е. Шард определяет тревожность как комплекс фундаментальных эмоций, включающий страх и такие эмоции как горе, гнев, стыд, и иногда интерес-возбуждение. Может включать потребностные состояния и биохимические факторы.

Н.Ю. Синягина под тревожностью понимала сравнительную мягкую форму эмоционального неблагополучия, которая выражается в волнении, повышенном беспокойстве в различных ситуациях, в ожидании плохого отношения со стороны окружающих.

 А. И. Захаров считает тревожность - это склонность к беспокойству, недостаточная внутренняя согласованность чувств и эмоций.

 По определению А.В. Петровского: “Тревожность - склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги; один из основных параметров индивидуальных различий. Тревожность обычно повышена при нервно-психических и тяжелых соматических заболеваниях, а также у здоровых людей, переживающих последствия психотравмы, у многих групп лиц с отклоняющимся субъективным проявлением неблагополучия личности”

Г.Г. Аракелов, Н.Е. Лысенко, Е.Е. Шотт, в свою очередь, отмечают, что тревожность - это многозначный психологический термин, который описывают как определенное состояние индивидов в ограниченный момент времени, так и устойчивое свойство любого человека.

Анализ литературы последних лет позволяет рассматривать тревожность с разных точек зрения, допускающих утверждение о том, что повышенная тревожность возникает и реализуется в результате сложного взаимодействия когнитивных, аффективных и поведенческих реакций, провоцируемых при воздействии на человека различными стрессами.

Большое число авторов считают, что тревога является составной частью состояния сильного психического напряжения - “стресса”.

Отечественные психологи, изучавшие состояние стресса, внесли в его определение различные толкования.

Так, В.В. Суворова изучала стресс, полученный в лабораторных условиях. Она определяет стресс как состояние, возникающее в экстремальных условиях, очень трудных и неприятных для человека.

В.С. Мерлин определяет стресс, как психологическое, а не нервное напряжение, возникающее в “крайне трудной ситуации”.

При всех различиях в толковании понимания “стресса”, все авторы сходятся в том, что стресс - это чрезмерное напряжение нервной системы, возникающее в весьма трудных ситуациях. Ясно потому, что стресс никак нельзя отождествлять с тревожностью, хотя бы потому, что стресс всегда обусловлен реальными трудностями, в то время как тревожность может проявляться в их отсутствии. И по силе стресс и тревожность - состояния разные. Если стресс - это чрезмерное напряжение нервной системы, то для тревожности такая сила напряжения не характерна.

Можно полагать, что наличие тревоги в состоянии стресса связано именно с ожиданием опасности или неприятности, с предчувствием его. Потому тревога может возникнуть не прямо в ситуации стресса, а до наступления этих состояний, опережать их. Тревожность, как состояние, и есть ожидание неблагополучия. Однако тревога может быть различной в зависимости от того, от кого субъект ожидает неприятности: от себя (своей несостоятельности), от объективных обстоятельств или от других людей.

Важный факт: во-первых, как при стрессе, так и при фрустрации, авторы отмечают у субъекта эмоциональное неблагополучие, которое выражается в тревоге, беспокойстве, растерянности, страхе, неуверенности. Но эта тревога всегда обоснованная, связанная с реальными трудностями. Так И.В. Имедадзе прямо связывает состояние тревоги с предчувствием фрустрации. По ее мнению, тревога возникает при антиципации ситуации, содержащей опасность фрустрации актуализированной потребности.

Таким образом, стресс и фрустрация при любом их понимании включают в себя тревогу.

Подход к объяснению склонности к тревоге с точки зрения физиологических особенностей свойств нервной системы мы находим у отечественных психологов. Так, в лаборатории И.П. Павлова, было обнаружено, что, скорее всего нервный срыв под действием внешних раздражителей происходит у слабого типа, затем у возбудимого типа и меньше всего подвержены срывам животные с сильным уравновешенным типом с хорошей подвижностью.

Данные Б.М. Теплова также указывают на связь состояния тревоги с силой нервной системы. Высказанные им предположения об обратной корреляции силы и чувствительности нервной системы, нашло экспериментальное подтверждение в исследованиях В. Д. Небылицина (Б.М. Теплов, 1957).

Он делает предположение о более высоком уровне тревожности со слабым типом нервной системы.

Наконец, следует остановиться на работе В.С. Мерлина, изучавшего вопрос симптомокомплекса тревожности. Испытание тревожности В.В. Белоус проводил двумя путями - физиологическим и психологическим.

Особый интерес представляет исследование В.А. Бакеева, проведенное под руководством А.В. Петровского, где тревожность рассматривалась в связи с изучением психологических механизмов внушаемости (Бакеев, 1970). Уровень тревожности у испытуемых измерялся теми же методиками, которыми пользовался В.В. Белоус.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что в основе отрицательных форм поведения лежат: эмоциональное переживание, не спокойствие, не уютность и неуверенность за свое благополучие, которое может рассматриваться как проявление тревожности.

Понимание тревожности было внесено в психологию психоаналитиками и психиатрами. Многие представители психоанализа рассматривали тревожность как врожденное свойство личности, как изначально присущее человеку состояние.

Основатель психоанализа З. Фрейд утверждал, что человек имеет несколько врожденных влечений - инстинктов, которые являются движущей силой поведения человека, определяют его настроение. З. Фрейд считал, что столкновение биологических влечений с социальными запретами порождает неврозы и тревожность[[1]](http://www.bestreferat.ru/referat-246517.html%22%20%5Cl%20%22_ftn1) . Изначальные инстинкты по мере взросления человека получают новые формы проявления. Однако в новых формах они наталкиваются на запреты цивилизации, и человек вынужден маскировать и подавлять свои влечения. Драма психической жизни индивида начинается с рождения и продолжается всю жизнь. Естественный выход из этого положения Фрейд видит в сублимировании “либидиозной энергии”, то есть в направлении энергии на другие жизненные цели: производственные и творческие. Удачная сублимация освобождает человека от тревожности. (З. Фрейд, 1989)

Чувство неполноценности может возникнуть от субъективного ощущения физической слабости или каких-либо недостатков организма, либо от тех психических свойств и качеств личности, которые мешают удовлетворить потребность в общении. Потребность в общении - это есть в то же время потребность принадлежать к группе. Чувство неполноценности, неспособности к чему-либо доставляет человеку определенные страдания, и он пытается избавиться от него либо путем компенсации, либо капитуляцией, отказом от желаний. В первом случае индивид направляет всю энергию на преодоление своей неполноценности. Те, которые своих трудностей не поняли, и у кого энергия была направлена на себя, терпят неудачи.

Следует различать тревогу как состояние и тревожность как свойство личности. Тревога-реакция на грозящую опасность реальную или воображаемую, эмоционально диффузного безобъективного страха, характеризующееся непределенным страхом, ощущением угрозы. Тревожность - индивидуальная, психологическая особенность, состоящая в повышенной склонности испытывать беспокойство в различных жизненных ситуациях. Ч.Д. Стилбергер исследуя тревожность как личностное свойство и тревогу как состояние, разделял эти два определения на « реактивную» и « активную», « ситуативную» и « личностную» тревожность.

Ситуативная тревожность - порождённая в какой-то конкретной ситуации, которая объективно вызывает беспокойство. Данное состояние может возникать у любого человека в преддверий возможных неприятностей и жизненных осложнений. Это состояние является не только вполне нормальным, но и играет свою положительную роль. Оно выступает своеобразным мобилизующим механизмом, позволяющим человеку серьезно и ответственно подойти к решению возникающих проблем. Нормальным скорее является снижение ситуативной тревожности, когда человек перед лицом серьезных обстоятельств демонстрирует безалаберность и безответственность, но чаще всего свидетельствует об инфальтивной жизненной позиции, недостаточной сформулированности самосознания.

Личностная тревожность - может рассматриваться как личностная черта, проявляющаяся в постоянной склонности к постоянным переживаниям тревоги в разных жизненных ситуациях, в том числе и таких, которые объективно к этому не располагают. Она характеризуется состоянием безотчетного страха, неопределенным ощущениям угрозы, готовностью воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное.

По Ю. Л. Ханину состояние тревоги или ситуативная тревожность возникают как « реакция человека на различные, чаще всего социально психологические стрессы (ожидание негативной оценки или агрессивной реакции, восприятие неблагоприятного к себе отношения, угрозы своему самоуважению, престижу). Напротив, личностная тревожность как черта, свойство, диспозиция дает представление об индивидуальных различиях и подверженности действию различных стрессоров. Следовательно, здесь речь идет об относительно устойчивой склонности человека воспринимать угрозу своему «я» в самых различных ситуациях и реагировать на эти ситуации с повышением ситуативной тревожности. Величина личностной тревожности характеризует прошлый опыт индивида, то есть, на сколько часто ему приходилось испытывать ситуативную тревожность.[2]

Несмотря на большое число исследований, посвященных этой проблеме, концептуальная разработка центрального для нее понятия "тревоги", в современной психологической литературе остается недостаточной. Многие исследователи используют термин "тревога" в различных значениях, и чаще, как правило, в двух значениях, которые взаимосвязаны, но относятся все-таки к совершенно различным понятиям. Речь идет о смешении в одном термине понимания тревоги как психического состояния и тревоги как свойства личности. Не менее важное значение для понимания тревоги как психического состояния имеет ее дифференциация от стресса. В работах некоторых авторов состояние тревоги и стресса выступают как синонимы. Связано это, по-видимому, с тем, что исследователи проблемы стресса отошли от первоначального понимания стали использовать это понятие для характеристики особенностей состояния индивида в экстремальных условиях на физиологическом, психологическом уровне понятие тревоги (Лазарус 1970). Некоторые авторы рассматривают тревогу как хроническое эмоциональное состояние. Предполагается, что в этом случае индивид тревожен постоянно, во всех ситуациях. Такие случаи относятся к патологии.

В некоторых работах тревога как свойство личности рассматривается, как хроническая предрасположенность реагировать эмоционально, даже в ситуации незначительной опасности и напряжения. Этот подход сближает тревогу с повышенной эмоциональностью, чувствительностью к эмоциогенным ситуациям. Крайним выражением такого подхода является позиции и психологов школы научения (Тайлор 1956, Спенс1956)в которой тревога и нервотичность выступают как одно из проявлений эмоциональной возбудимости. Такое представление также влечет за собой вывод о слабости, неуравновешенности нервных процессов, как причине повышенной тревожности. В этом контексте тревога рассматривается как свойство темперамента. ( Среляу1982).

Тревожность как черта личности может означать мотив или приобретённую поведенческую диспозицию, которая предполагает индивида к восприятию широкого круга объективно безопасных обстоятельств как содержащих угрозу, побуждая реагировать на них состоянием тревоги, интенсивность которой не соответствует объективной опасности (Хекзаукен1986).[[3]](http://www.bestreferat.ru/referat-246517.html%22%20%5Cl%20%22_ftn3)

Особенно необходимо остановится на исследованиях Спилбергера (1966), оценивающего тревогу как черту личности, выступающую как мотив, или приобретённую поведенческую диспозицию. Она выражается к предрасположенности индивида к восприятию широкого ряда объективно безопасных ситуации в качестве угрожающих и отвечает на угрожающие обстоятельства состояния тревоги. В экспериментальных исследованиях этого автора, показано, что индивиды, для которых характерно высокое значение Т - диспозиции (тревога как черта личности), будут скорее демонстрировать высокое значение Т - состояния (тревога как состояние) в ситуациях, угрожающих самооценке, чем индивиды с низким значением Т-диспозиции. Кроме такой связи интенсивностей, была показана экстенсивная зависимость: чем выше Т-диспозиция, тем шире круг ситуаций, воспринимаемых, как угрожающие и вызывающие Т-состояния. Т-состояния, различающихся по Т-диспозиции, зависит от того, в какой степени данный человек воспринимает определенную ситуацию как опасную или угрожающую, что, в свою очередь, зависит от предыдущего индивидуального опыта.

Тревога взаимодействует с чертами личности и изменяет их. Убедительным примером такого взаимодействия может служить взаимосвязь между личностной тревогой и импульсивностью. В ходе изучения только этих двух свойств Баррат (1972) продемонстрировал, что тревога положительно влияет на деятельность импульсивных личностей. Однако индивиды с высоким уровнем тревожности и импульсивности испытывали страх и при этом не могли контролировать свой страх и импульсивность. Вследствие этого данные индивиды уже адаптировались в межличностных контактах, нежели те, которые обладали высоким уровнем тревожности, но низким уровнем импульсивности.

В ряде исследований установлена связь между тревожностью и таким личностным образованием, как уровень притязания. Оказалось, что тревожность может приводить к формированию неадекватного уровня притязаний двояким образом: либо побуждая к чрезмерной осторожности (снижение уровня притязаний), либо затрудняя оценку ситуации и собственных возможностей (в этом случае могут возникать большие сдвиги как в сторону снижения уровня притязаний) ( Рейковский, 1979).

Есть и такие индивиды, которые, судя по всему, не осознают тревогу, несмотря на то, что реально ее переживают. Этот тип людей носит название "репрессивного". Они отрицают уровень тревоги, несмотря на то, что реагирует на нее на невербальном уровне теми же физиологическими показателями, что и высоко тревожные индивиды.

Личностная тревога, а именно тенденция реагирования состоянием тревоги на стрессовые ситуации, обусловлена, по крайней мере, частично, наследственно. В связи с этим Эйсенк (1975) предположил, что средний уровень нейротизма, который приблизительно соответствует личностной тревоги, установился благодаря естественному отбору и образует оптимальное распределение тревоги среди населения.

Тревога, являясь сложной эмоций, усиливает возбуждение и фиксирует внимание на источнике потенциальной опасности. Кроме того, тревога индуцирует воспоминание о событиях, окрашенных переживанием страха, формируя условные реакции и модифицируя когнитивные структуры, изменяя последующую реакцию индивида на ситуацию опасности.

Согласно теории Ланге, индивид в возбужденном состоянии замечает физические изменения в своем организме и лишь, потом к нему приходит сознание соответствующей эмоции.

Таким образом, получилось, что за идентификацию эмоциональных состояний ответственны в большей степени изменения в функционировании периферийной, нежели центральной нервной системы.

Позже Кэннон предположил, что эмоции генерируются подкорковыми центрами головного мозга, а не изменениями на периферии. Папез расширил эту теорию, описав эмоциональные круги в структуре лимбической системы. Далее Дельгальдо (1971) на основании исследования животных заключил, что существуют три группы структуры мозга:

- не связанные с эмоциями;

- связанные с поведенческими проявлениями эмоций, например, гипоталамус, который при стимулировании дает псевдоаффективные, но не условные реакции;

- связанные как с поведенческими проявлениями, так и с эмоциональным опытом.

Очевидно, как пишет Сарик (1979), ни одна из систем, взятая отдельно, не может отвечать за проявления тревоги. Тревогу следует рассматривать как конечный продукт взаимодействия систем, включающих ядра ствола головного мозга, лимбическую систему, переднелобовую кору и мозжечок.

Лимбическая система и миндалина в ирамамках этой системы, возможно, генерирует эмоциональные и автономные реакции на стрессовый стимул. Кроме того, гиппокамп и миндалина играют важную роль в процессе когнитивного научения и памяти, включая усвоение, сохранение и угасание страха.

Лобные доли выполняют общую исполнительскую функцию: они вовлечены в процессы оценивания, планирования, координации стратегий и принятия решений ( Фустер 1989). Каждая из этих систем вносит свой вклад в формирование реакций тревоги на внутренние и внешние стимулы.

Тревога вызывает физиологические изменения, которые подготавливают организм к реакции на опасность. Психолог Мамло (1966) предполагает, что нейрофизической основой тревоги является расстройство гомеостатических механизмов ретикулярной формации, которое выражается в нарушении координации и активности ее тормозных явлений. Он подчеркивает, что вегетативные нарушения у и тревожных людей связаны с нарушением функции лимбической системы.

Реакция тревоги может представлять собой либо замирание и бегство, либо нападение (Лазарус 1970). В состоянии острого страха у индивида мгновенно активизируются автономные системы. Симптомы страха означают сначала резкое усиление деятельности парасимпатической системы, которая затем сменяется активностью с эмпатической системы (Дейлорн 1965) Несильный страх активирует обе автономные системы с доминированием симпатического компонента.

Изучение физиологии острого страха на людях представляет определенные трудности. Эндокринные изменения при сильной тревоге заключаются в повышении эпинефригна кортизола, гормона роста, а также уменьшения тестостерона у мужчин. Уровень эндокринной реакции зависит не только от уровня тревоги, но и от новизны ситуаций и от конституциональных факторов. У тревожных индивидов стресс вызывает сильные автономные реакции, которые снова нормализуются после того, как стресс прошел.

Повышенное мышечное напряжение является наиболее распространённой физиологической реакцией, сопровождающей как состояние тревоги как личностную тревогу. Возможно, это результат центрального возбуждения.

Автономные реакции у индивидов с личностной (хронической тревожностью) и у не тревожные различны. Стрессовые задания вызывают у тревожных индивидов более слабые, но и более продолжительные автономные реакции. Эта особенность связана со сниженной автономной пластичностью и указывает на слабую адаптивность. Такая реакция мало экономна чем та, которая наблюдается у не тревожных индивидов. Сниженная автономная пластичность свойственна людям с любым типом хронического тревожного расстройства, а также людям, плохо адаптированным и тревожным. Она может отражать конституциональную предрасположенность к тревожным расстройствам, а также частичную приспособленность к сильной тревоге.

Как показали Чахтер и Сингер (1962), возбуждение и сопутствующее ему физиологические изменения нуждаются в когнитивном способе ввода информации, чтобы вызвать определенные эмоции, включая тревогу.

Эмоциональные реакции можно идентифицировать на основе самоотчетов и выражения лица, однако необходимо, чтобы это было дополнено измерениями физиологических показателей, без которых труден процесс идентификации.[[4]](http://www.bestreferat.ru/referat-246517.html%22%20%5Cl%20%22_ftn4)

Последние исследования предполагают, что некоторые физиологические параметры, такие, как кожная проводимость, служат для определения общего уровня возбуждения, тогда как другие параметры, например, мигательный рефлекс, более непосредственно связаны с эмоциями.(Lang et al., 1990)

Следует подчеркнуть, что физиологические реакции у разных индивидов также различны: в зависимости от возраста, конституциональных особенностей и приобретенных паттернов физиологического реагирования.

Тревога вызывает изменения в когнитивной деятельности. Индивиды с высоким уровнем личностной тревоги дают отличные когнитивные оценки угрожающим стимулам, отличающиеся от оценок индивидов с низкой тревогой.

Высокотревожные имеют особую избирательную тенденцию, благоприятствующую восприятию стимулов, содержащих угрозу (Eysenek,1991). По мнению Clarc и Beck (1989), индивиды с высоким уровнем тревоги обладают плохо адаптивными когнитивными схемами. Их когнитивной деятельности свойственны искажения, не связанные с решаемой задачей, а также когнитивная асимметрия(Ingram и Keudal, 1987).

У не тревожных индивидов тоже могут наблюдаться подобные особенности, однако у индивидов с тревожными расстройствами они значительны, поскольку соединяют события внутреннего и внешнего мира с физическими или психологическими угрозами, что делает этих индивидов более уязвимыми.

Закон Yerkers-Dobson(1908) гласит, что на деятельность влияет уровень возбуждения. Легкая тревога оказывает положительное, стимулирующее влияние, а сильная тревога - отрицательное влияние на деятельность субъекта.

Одной из основных составляющих тревоги являются беспокойство. Поскольку тревога связана с неопределенностью, тревожным индивидам свойственно проявление беспокойства и формирования тревожных ожиданий. Ожидания амбивалентны. По мере того, как у индивида растет осознание потенциальной опасности, он становится более тревожным, но при этом снижается вероятности того, что событие застанет его врасплох и он полностью окажется во власти тревоги (Epstein, 1972).

«Тревога-это одно из универсальных состояний и, как таковое, является неотъемлемой частью жизни человека. Тревога выполняет функцию биологической системы предупреждения, которая активируется опасностью. Тревога также возникает вследствие утраты значимого объекта или интрапсихического конфликта, а именно - конфликта между потребностями субъекта и требованиями среды или между конфликтующими ценностными системами. Тревога-это отрицательная эмоция, которая связана с телесным дискомфортом. В отличие от депрессии тревога - это реакция на угрозу и направлена в будущее. Угроза может представлять собой опасность или отсутствие поддержки, неизвестность. Нормальная тревога подготавливает индивида к защитному реагированию. Такой уровень тревоги позволяет справиться с неприятной ситуацией, тогда как высокий уровень тревоги оказывает ослабляющее и даже дезорганизующее действие на психику человека. Тревога выходит за рамки нормы, когда её интенсивность и длительность непропорциональны возможному ущербу, а также когда она возникает в нейтральной ситуации или в ситуации, не содержащей объективной угрозы.

Тревога-это сложное состояние, характеризующееся как психическими, так и соматическими проявлениями, а также гипервозбуждением. Оно часто сопровождается поведенческими реакциями. Психические проявления представляют собой аффективные реакции в диапазоне от напряжения до страха и в крайней степени-паники. В когнитивном аспекте тревога проявляет себя в виде затруднений, связанных с выбором действий в той или иной ситуации и неуверенностью в отношении будущего. Сюда можно отнести: страх, предчувствие беды, страх неспособности справиться с обстоятельствами и страх усилия тревоги до такой степени, при которой она может стать причиной публичного смущения. С тревогой связан гнев, уменьшение которого может вести к пропорциональному снижению тревоги. Временное состояние депрессии возникает, когда человек теряет уверенность в том, что способен контролировать тревогу. Соматические проявления тревоги можно разделить на мышечные и вегетативные. Мышечные ощущения варьируются от едва ощутимого напряжения до спазмов или слабости. Не все мышечные группы одинаково реагируют на тревогу. Вегетативные проявления характерны при сильной тревоге, они различаются по интенсивности и типологичности. Вегетативные проявления включают в себя: сердцебиение, потение, покраснение, ощущение повышения температуры тела, влажность ладоней, сухость во рту, сдавливание в груди, ощущения нехватки воздуха, учащение дыхания, колики в животе, тошноту , позывы к мочеиспусканию и дефекации.

Гипервозбуждение варьирует от состояния повышенной готовности до чрезмерной настороженности и ощущения стимульной перегруженности. При сильной тревоге гипервозбуждение приводит к сложности или невозможности концентрации внимания. Ночью гипервозбуждение проявляется в виде бессонницы.

Поведенческие проявления включают в себя покраснения или побледнение, видимую дрожь, напряжение в голосе, беспокойство, замирание, смех и плач, а также чрезмерную болтливость. В зависимости от личностных черт тревога может приводить к избеганию, бегству в фантазии, формированию зависимости от других, поискам успокоения, обращения к другим за советами, поискам всевозможных способов, чтобы отвлечься. Тревога может усиливать подозрительность и приводить к агрессивным действиям.[[5]](http://www.bestreferat.ru/referat-246517.html#_ftn5)

Тревожность - это эмоциональное состояние человека. Во время тревожности он ощущает напряжение, беспокойство, появляются мрачные предчувствия. Это состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и длительным по времени. У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности. У тех людей, у которых тревожность слишком высокая представляет реальную угрозу для самооценки и даже жизнедеятельности.

Физиологические проявления тревожности:

- усиление сердцебиения;

- учащение дыхания;

-увеличение минутного объема циркуляции крови.

- возрастание общей возбудимости;

На психологическом уровне тревожность ощущается так:

- напряжение;

- озабоченность;

- нервозность;

- чувство неопределенности;

-чувство грозящей опасности, неудачи;

- невозможность принять решения;

Есть различная степень тревоги:

- Первый уровень - небольшая тревога. Это такие проявления как напряженность, настороженность, дискомфорт. Угрозы такие проявления тревоги не несет, но дает сигнал того что тревожность будет скоро более сильной.

- На втором уровне ощущение внутренней напряженности растет, эмоции становятся отрицательными, все, что было нейтральным-становится значимым. Потом появляется страх.

- На следующем уровне ощущение не необратимости надвигающейся катастрофы, которое возникает в результате постоянного нарастания тревоги и выражается в чувстве ужаса. При этом данное переживание связано не с удержанием чувства, а лишь с нарастанием тревоги. Подобное переживание способна вызвать лишь очень сильная тревога.

- Самый высокий уровень тревоги - тревожно-боязливое возбуждение, появляется потребность двигательной разрядки, панический поиск помощи.

Тревожность оказывает негативное воздействие на развитие личности. Если есть тревожность, значит что-то неблагополучно в личности человека.

С тревожностью связаны такие психические расстройства, как фобии, навязчивые состояния, истерия и др. тревога часто появляется из-за того, что человек часто ждет неудач заранее, особенно в общении с окружающими и от того, что не может правильно оценить ситуацию.

Как проявляется тревожность:

- в беспомощности

- в неуверенности в себе

- в преувеличении значимости ситуаций и ощущение бессилия перед ними.

Эмоции играют важную роль в жизни детей: помогают воспринимать действительность и реагировать на нее. Проявляясь в поведении, они информируют взрослого о том, что ребенку нравится, сердит или огорчает его. Особенно это актуально в младенчестве, когда вербальное общение не доступно. По мере того, как ребенок растет, его эмоциональный мир становится богаче и разнообразнее. От базовых (страха, радости и др.) он переходит к более сложной гамме чувств: радуется и сердится, восторгается и удивляется, ревнует и грустит. Меняется и внешнее проявление эмоций.

Тревожность не связана с какой-либо определенной ситуацией и проявляется почти всегда. Это состояние сопутствует человеку в любом виде деятельности. Когда же человек боится чего-то конкретного, мы говорим о проявлении страха. Например, страх темноты, страх высоты, страх замкнутого пространства.

Каждому ребенку присущи определенные страхи. Однако, если их очень много, то можно говорить о проявлениях тревожности в характере ребенка.

До настоящего времени еще не выработано определенной точки зрения на причины возникновения тревожности. Но большинство ученых считает, что в дошкольном и младшем школьном возрасте одна из основных причин кроется в нарушении детско-родительских отношений.

Б. И. Кочубей и Е.В. Новикова (1998) считают, что тревожность развивается вследствие наличия у ребенка внутреннего конфликта, который может быть вызван:

1. Противоречивыми требованиями, предъявляемыми родителями, либо родителями и детским садом

2. Неадекватными требованиями (чаще всего, завышенными).

Например, родители неоднократно повторяют ребенку, что он непременно должен быть отличником, не могут и не хотят смириться с тем, что сын или дочь получает в школе не только “пятерки” и не является лучшим учеником класса.

3. Негативными требованиями, которые унижают ребенка, ставят его в зависимое положение. Например, воспитатель или учитель говорят ребенку:

 “Если ты расскажешь, кто плохо себя вел в мое отсутствие, я не сообщу маме, что ты подрался”. Специалисты считают, что в дошкольном и младшем школьном возрасте более тревожны мальчики, а после 12 лет — девочки. При этом девочки больше волнуются по поводу взаимоотношений с другими людьми, а мальчиков в большей степени беспокоят насилие и наказание.[[6]](http://www.bestreferat.ru/referat-246517.html%22%20%5Cl%20%22_ftn6) Совершив какой-либо “неблаговидный” поступок, девочки переживают, что мама или педагог плохо о них подумают, а подружки откажутся играть с ними. В этой же ситуации мальчики, скорее всего, будут бояться, что их накажут взрослые или побьют сверстники.

Тревожность ребенка во многом зависит от уровня тревожности окружающих его взрослых. Высокая тревожность педагога или родителя передается ребенку. В семьях с доброжелательными отношениями дети менее тревожны, чем в семьях, где часто возникают конфликты.

Интересен тот факт, что после развода родителей, когда, казалось бы, в семье закончились скандалы, уровень тревожности ребенка не снижается, а, как правило, резко возрастает. Психолог Е.Ю. Брель выявила и такую закономерность: тревожность детей возрастает в том случае, если родители не удовлетворены своей работой, жилищными условиями, материальным положением. Может быть, именно поэтому в наше время число тревожных детей неуклонно растет.

Авторитарный стиль родительского воспитания в семье тоже не способствует внутреннему спокойствию ребенка.

Существует мнение, что учебная тревожность начинает формироваться уже в дошкольном возрасте. Этому могут способствовать как стиль работы воспитателя, так и завышенные требования к ребенку, постоянные сравнения его с другими детьми. В некоторых семьях на протяжении всего года, предшествующего поступлению в школу, в присутствии ребенка ведутся разговоры о выборе “достойной” школы, “перспективного” учителя. Озабоченность родителей передается и детям. Кроме того, родители нанимают ребенку многочисленных учителей, часами выполняют с ним задания. Неокрепший и еще не готовый к такому интенсивному обучению организм ребенка иногда не выдерживает, малыш начинает болеть, желание учиться пропадает, а тревожность по поводу грядущего обучения стремительно возрастает.

Тревожность может быть сопряжена с неврозом или с другими психическими расстройствами. В этих случаях необходима помощь медицинских специалистов.

В детском саду тревожный ребенок напряженно вглядывается во все, что находится вокруг, робко, почти беззвучно здоровается и неловко садится на краешек ближайшего стула. Кажется, что он ожидает каких-либо неприятностей.

Таких детей в детском саду и в школе немало, и работать с ними не легче, а даже труднее, чем с другими категориями “проблемных” детей, потому что и гиперактивные, и агрессивные дети всегда на виду, “как на ладошке”, а тревожные стараются держать свои проблемы при себе. Их отличает чрезмерное беспокойство, причем иногда они боятся не самого события, а его предчувствия. Часто они ожидают самого худшего. Дети чувствуют себя беспомощными, опасаются играть в новые игры, приступать к новым видам деятельности. У них высокие требования к себе, они очень самокритичны. Уровень их самооценки низок, такие дети и впрямь думают, что хуже других во всем, что они самые некрасивые, неумные, неуклюжие. Они ищут поощрения, одобрения взрослых во всех делах.

Тревожность - это склонность человека к постоянному переживанию тревоги. Для тревожных детей характерны нарушение в межличностных отношениях, неврозы и соматические проблемы: боли в животе, головокружения, головные боли, спазмы в горле, затрудненное поверхностное дыхание и др. Во время проявления тревоги они часто ощущают сухость во рту, ком в горле, слабость в ногах, учащенное сердцебиение.

* 1. **Особенности развития личности ребенка старшего дошкольного возраста.**

Дошкольный возраст считается начальным этапом формирования личности. У детей возникают такие личностные новообразования, как соподчинение мотивов, усвоение нравственных норм и формирование произвольности поведения.

Особое место в периоде детства занимает старший дошкольный возраст. К этому периоду можно отнести возраст детей от 5.5 до 7 лет [32, с. 7]. Старший дошкольный возраст играет особую роль в личностном развитии ребенка: в этот период жизни начинают формироваться новые психологические механизмы деятельности и поведения.

В старшем дошкольном возрасте закладываются основы будущей личности:

- формируется устойчивая структура мотивов;

- зарождаются новые социальные потребности (потребность в уважении и признании взрослого, в признании сверстников, проявляется интерес к коллективным формам деятельности);

- возникает новый (опосредованный) тип мотивации - основа произвольного поведения;

- ребенок усваивает определенную систему социальных ценностей; моральных норм и правил поведения в обществе.

Ребенок в старшем дошкольном возрасте начинает осознавать и обобщать свои переживания, формируется внутренняя социальная позиция, более устойчивая самооценка и соответствующее ей отношение к успеху и неудаче в деятельности.

Развитие личности ребенка включает две стороны. Одна из них состоит в том, что ребенок постепенно начинает понимать окружающий мир и осознает свое место в нем; это порождает новые типы мотивов поведения, под влиянием которых ребенок совершает те или иные поступки. Другая сторона развитие чувства и воли. Они обеспечивают действенность этих мотивов, устойчивость поведения, его известную независимость от изменения внешних обстоятельств [14, 25].

Старший дошкольный возраст играет особую роль в психическом развитии ребенка: в этот период жизни начинают формироваться новые психологические механизмы деятельности и поведения.

Этот этап благоприятен для овладения социальным пространством человеческих отношений через общение с взрослыми и сверстниками. Данный возраст приносит ребенку новые принципиальные достижения. Одним из важнейших достижений старшего дошкольного возраста является осознание своего социального "Я", формирование внутренней социальной позиции, представлений о себе.

В старшем дошкольном возрасте в содержание представлений о себе входит отражение им своих свойств, качеств, возможностей. Данные о своих возможностях накапливаются постепенно благодаря опыту разнообразной деятельности, общения с взрослыми и сверстниками. Представления ребенка о самом себе дополняются соответствующим отношением к самому себе [11].

Формирование образа самого себя происходит на основе установления связей между индивидуальным опытом ребенка и информацией, которую он получает в процессе общения. Налаживая контакты с людьми, сравнивая себя с ними, сопоставляя результаты своей деятельности с результатами других детей, ребенок получает новые знания не только о другом человеке, но и о самом себе.

В старшем дошкольном возрасте происходит развитие самосознания. При этом, взрослый, организуя деятельность старшего дошкольника, помогает ребенку овладеть средствами осознавания себя и самооценивания. Источником развития самосознания считается ведущая деятельность.

Таким образом, мы можем отметить, что основным фактором, оказывающим, существенное влияние на развитие личности ребенка в дошкольном возрасте является игра.

Игра - форма деятельности в условных ситуациях, направленной на воссоздание и усвоение общественного опыта, фиксированного в социально закрепленных способах осуществления предметных действий, в предметах науки и культуры.

Под термином "самосознание" в психологии обычно имеют в виду существующую в сознании человека систему представлений, образов и оценок, относящихся к нему самому. В самосознании выделяют две взаимосвязанные составляющие: содержательную - знания и представления о себе (Кто я?), и оценочную, или самооценку (Какой я?) [27].

Содержательный и оценочный аспекты самосознания являются единым неразделимым целым, так как любое суждение старшего дошкольника о себе, в той или иной мере включает и самооценку. Представления о своих индивидуальных качествах, возникая, сразу же обрастают и определенным отношением к себе.

В процессе развития у ребенка в дошкольном возрасте формируется не только представление о присущих ему качествах и возможностях (образ реального "Я" - "какой я есть"), но также и представление о том, каким он должен быть, каким его хотят видеть окружающие (образ идеального "Я" - "каким бы я хотел быть"). Оценочная составляющая самосознания отражает отношение человека к себе и своим качествам, его самооценку [27].

В старшем дошкольном возрасте позиция близости реального и идеального «Я» является наиболее благоприятной (Л.И.Божович, Р.Бернс, М.И.Лисина, А.И.Сильвестру, Е.Е.Кравцова, Т.А.Репина), ибо служит пусковым механизмом актуализации одной из важнейших потребностей личности - потребности в саморазвитии, самосовершенствовании, которая, собственно, и составляет базис целеполагания.

Таким образом, наличие у ребенка «позиции близости двух Я» свидетельствует о его самотождественности, то есть о его уверенности в себе, уверенности в том, что он хороший, любимый [6] .

К старшему дошкольному возрасту отношение к себе существенно меняется. К этому возрасту, дети начинают осознавать не только свои конкретные действия и качества, но и свои желания, переживания, мотивы, которые, в отличие от объективных характеристик, не являются предметом оценки и сравнения, но объединяют и консолидируют личность ребенка в целом все это отражается в усилении субъектной составляющей самосознания и в изменениях взаимоотношения старшего дошкольника к другим людям.

Собственное «Я» ребенка уже не столь жестоко фиксировано на своих достоинствах и оценке своих объективных качеств, но открыто для других людей, их радостей и проблем. Самосознание ребенка выходит за пределы своих объектных характеристик и открыто для переживаний других. Другой ребенок становится уже не только противоположным существом, не только средством самоутверждения и предметом сравнения с собой, но и самоценной личностью, субъектом общения и обращения их целостного «Я». Именно поэтому дети охотно помогают сверстникам, сопереживают им, и не воспринимают чужие успехи как свое поражение.

Окружающие влияют на развитие личности старшего дошкольника с помощью моральных норм. Они усваиваются ребенком под влиянием образцов и правил поведения. Образцами поведения для детей служат, прежде всего, сами взрослые - их поступки, взаимоотношения. Ребенок склонен им подражать, перенимать их манеры, заимствовать у них оценку людей, событий, вещей.

Дети старшего дошкольного возраста знакомятся с жизнью взрослых многими путями - наблюдая их труд, слушая рассказы, стихи, сказки. В качестве образца для него выступают поведение тех людей, которые вызывают любовь, уважение и одобрение окружающих. Взрослые обучают ребенка правилам поведения, и эти правила усложняются на протяжении дошкольного детства.

Также именно взрослые организуют повседневное поведение детей и обеспечивают упражнение в положительных поступках. Предъявляя детям требования и оценивая их поступки, взрослые добиваются от детей выполнения правил. Постепенно и сами дети начинают оценивать свои поступки, исходя из представлений о том, какого поведения ждут от них окружающие.

Соподчинение мотивов является одним из важных новообразованием в развитии личности дошкольника. Возникающая иерархия мотивов придает определенную направленность всему поведению. По мере развития появляется возможность оценивать не только отдельные поступки ребенка, но и его поведение в целом как хорошее и плохое. Если главными мотивами поведения становиться общественные мотивы, соблюдение нравственных норм, ребенок в большинстве случаев будет действовать под их влиянием, не поддаваясь противоположным побуждениям, толкающим его на то, чтобы, например, обидеть другого или солгать. Напротив, преобладание у ребенка мотивов, заставляющих получать личное удовольствие, демонстрировать свое действительное или мнимое превосходство над другими, может привести к серьезным нарушениям правил поведения. Здесь потребуются специальные воспитательные меры, направленные на перестройку неблагоприятно складывающихся основ личности.

После возникновения соподчинения мотивов, ребенок не всегда во всех случаях руководствуется одними и теми же мотивами. Такого не бывает и у взрослых. В поведении любого человека, обнаруживается множество разнообразных мотивов. Но соподчинение приводит к тому, что эти разнообразные мотивы теряют равноправие, выстраиваются в систему.

В старшем дошкольном возрасте усложняются отношения детей с окружающими, им самим приходится определять свое отношение к чему-то, оценивать свои поступки и обязательных правил становиться больше, столкновение различных мотивов становятся чаще и острее. Особенно трудно детям выбирать между лично значимыми и общественно значимыми мотивами. Если старший дошкольник потерпел неудачу в каком-нибудь значимом для него деле, то это не удается компенсировать удовольствием, от чего-то другого. Так как одной из сторон развития мотивов поведения в дошкольном возрасте является повышение их осознанности.

Ребенок в старшем дошкольном возрасте начинает отдавать себе все более ясный отчет в побудительных силах и последствиях своих поступках. Это становиться возможным в связи с тем, что у дошкольника развивается самосознание - понимание того, что он собой представляет, какими качествами обладает, как относятся к нему окружающие и чем вызывается это отношение. Наиболее явно самосознание проявляется в самооценке.

Таким образом, к концу старшего дошкольного возраста ребенок не только становится субъектом деятельности, но и осознает себя как субъекта. Формируется его самосознание, способность к самооценкам своих действий, поступков, переживаний.

У детей старшего дошкольного возраста происходит дальнейшее развитие компонента самосознания - самооценки. Она возникает на основе знаний и мыслей о себе. Тревожность как устойчивое качество личности формируется, как правило, к старшему дошкольному возрасту.

* 1. **Влияние развода родителей на развитие личности ребенка.**

Ребенок переживает из-за малейшей ссоры родителей, боясь ее последствий и повторения [4]. Потрясения, гнев, грусть, страх, подавленность – это только некоторые из тех сильных ощущений, которые испытывают дети после того, как узнают, что их родители собираются развестись [21]. Напряженность этих чувств зависит от многих вещей, в особенности от того, как родители сообщили ребенку об этом, насколько напряжена атмосфера дома, с кем ребенок будет жить, с кем и когда видеться.

Шок – это первая реакция на травматический опыт; он может принимать различные формы. Это нормальная и понятная реакция ребенка. Он объясняется естественными защитными реакциями организма [41, с. 12].

Часто после того, как проходит первый шок, вспыхивает гнев. Многим детям кажется, что родители их предали, что они испортили им жизнь своим решением [41].

Некоторые подростки вымещают свой гнев на ближайшем окружении – на своих друзьях или оставшемся родителе. Они, конечно, понимают, что это вряд ли справедливо, и, возможно, чувствуют себя виноватыми [30].

Раттер М. показал, что при разлуке с родителями из-за раздоров в семье или трудностей в отношениях с родителями риск асоциального поведения в более поздний период резко увеличивается. Напротив, у детей, разлученных с семьей на то же самое время (месяц или более) из-за госпитализации или вынужденного продолжительного отъезда, повышение риска психических нарушений не отмечается [38]. Стоит отметить, что вредной является не разлука сама по себе, а, скорее, неприятные обстоятельства, которые ей сопутствуют.

Научные исследования доказывают, что есть прямая связь между атмосферой в семье и успеваемостью школьников. Исследовались отдельно сильные и слабые ученики. «Лучшие ученики живут, обычно, в образованных, гармоничных семьях, в то время как в семьях отстающих учеников наблюдается атмосфера постоянных ссор или разложение семейных отношений в целом. В 85% семей отстающих учеников отношения неблагополучны. Четверть отстающих учеников живет в неполных семьях. Если родители постоянно раздражены, у ребенка возникает дефицит внимания, любви и исполненного юмора общения. Дети разрываются между двумя враждебными лагерями. Им негде научиться уважению к людям. Их вера в родителей разрушается» (цит. по: 1, с. 105).

Давно известно, что появление эмоциональных расстройств, нарушений поведения и других психологических проблем связано с рядом неблагоприятных событий в детстве ребенка. Семейные конфликты, недостаток любви, смерть одного из родителей, родительская жестокость, развод родителей – вот далеко не полный перечень обстоятельств, травмирующих детскую психику [49].

Ситуация развода в семье наносит большой вред психическому здоровью ребенка, для которого нет и не может быть развода ни с отцом, ни с матерью [6]. Родители не могут стать для него чужими, если очень не захотят этого.

Последствия развода родителей могут отрицательно сказаться на всей последующей жизни ребенка. «Битва» родителей в до разводный и после разводный период приводит к тому, что у 37,7% детей снижается успеваемость, у 19,6% страдает дисциплина дома, 17,4% требуют особого внимания, 8,7% убегают из дома, у 6,5% возникают конфликты с друзьями [16].

В семьях после развода создается специфическая система отношений между матерью и ребенком, формируется образцы поведения, представляющие собой альтернативу нормам и ценностям, на которых основывается институт брака [40]

Развод может расцениваться как благо, если он изменяет к лучшему условия формирования личности ребенка, кладет конец отрицательному воздействию на его психику супружеских конфликтов. Но в большинстве случаев расставание родителей оказывает на ребенка травмирующее влияние. Причем большую психологическую травму наносит не сам развод, а обстановка в семье, предшествующая разводу [47].

Одно из самых ближайших последствий послеразводового стресса для детей – нарушение их адаптации к повседневной жизни. Существуют и дальние последствия, касающиеся глубоких изменений личности ребенка, представлений о любви и вероятности, о том, какой должна быть семья [28].

Что же волнует детей больше всего, когда их родители расстаются?

1. Дети боятся, что не смогут больше общаться с отцом или матерью, с некоторыми друзьями и членами семьи (бабушкой, дедушкой, двоюродными сестрами и братьями) [29].

2. Одним из самых больших опасений детей являются грядущие изменения. С разводом эти изменения коснутся многих домашних обязанностей. Детям, вероятно, придется приспосабливаться к новой домашней работе, другому режиму дня. Если же при разводе ребенок меняет место жительства – это тоже может стать для него дополнительным стрессом [36]. Тяжело переживается и расставание с любимым животным.

3. Дети боятся, что, если они потеряли одного родителя, то они могут потерять и другого. Возникают опасения, что их могут отдать в детский дом. Они перестают чувствовать себя в безопасности, волнуются относительно того, кто будет заботиться о них, и даже о том, кто будет забирать их после школы [16].

4. Споры и напряженность между родителями могут привести к тому, что дети будут чувствовать себя виновными в том, что произошло. Попытка вовлечь детей во взрослый конфликт может привести к отторжению их от обоих родителей и к возникновению чувства одиночества [16].

Детские реакции могут быть различны, в зависимости от возраста и от некоторых факторов, которые сопровождают развод, таких, например, как открытость обсуждения развода с родителями, степени конфликта между ними, экономических затруднений. Другими дополнительными стрессовыми факторами являются переход в другую школу, переезд и повторный родительский брак [35].

В каждом возрасте происходят разные реакции детей на развод родителей.

1. Грудной возраст.

Ребенок в грудном возрасте способен остро переживать психологическую травму, который испытывает в процессе развода мама. Результатом реагирования на депрессивное послеразводное состояние матери может быть даже гибель младенца. Это происходит потому, что новорожденные пребывают как бы в симбиозе с матерью, остаются частью ее организма [27]. Когда молодая мама длительное время находится в конфликтной предразводной или сложной послеразводной ситуации, почти всегда до срока прекращается нужный малышу процесс грудного вскармливания, так как от нервного напряжения у матери обычно пропадает молоко. При неблагоприятной ситуации в семье внимание матери концентрируется на конфликтах и спорах с мужем, а ребенок оказывается обделенным ее заботой. Бывают и противоположные ситуации, когда переживающая стресс мама окружает ребенка чрезмерной заботой, не отпуская его из рук, так что ее эмоциональное состояние передается ему в прямом контакте [47].

2. Дети дошкольного возраста

Для ребенка – дошкольника развод родителей – это ломка устойчивой семейной структуры, привычных отношений с родителями, конфликт между привязанностью к отцу и матери [25].Специалисты изучали реакции детей дошкольного возраста на распад семьи в пред разводный период, и в период развода и через несколько месяцев после него. Дети 2,5 – 3,5 лет реагировали на распад семьи плачем, расстройством сна, повышенной пугливостью, снижением познавательных процессов, проявлением неопрятности, пристрастием к собственным вещам и игрушкам. Они с большим трудом расставились с матерью. Отрицательные симптомы снимались, если родители восстанавливали заботу и физический уход за ними. У наиболее ранимых детей через год оставались депрессивные реакции и задержки развития. Дети 3,5 – 4,5 лет обнаруживали повышенную агрессивность, переживание чувства утраты, тревожность. Было характерно проявление чувства вины за распад семьи. У других развивалось устойчивое самообвинение. Наиболее уязвимые дети отличались бедностью фантазии, резким снижением самооценки, депрессивными состояниями [47].

**Выводы по первой главе**

Развод, как считают психологи, это стрессовая ситуация, угрожающая душевному равновесию одного или обоих партнеров и особенно детей. Ситуация развода в семье наносит большой вред психическому здоровью ребенка. Родители не могут стать для него чужими, если сами не захотят этого. Особенно болезненно реагируют на развод 5-7-летние дети, и прежде всего мальчики. Девочки же особенно остро переживают разлуку с отцом в возрасте от 2 до 5 лет.

Вместе с тем некоторые психологи считают, что иногда развод может расцениваться как благо, если он изменяет к лучшему условия формирования личности ребенка, кладет конец отрицательному воздействию на его психику супружеских конфликтов и раздоров. Но в большинстве случаев расставание родителей оказывает на ребенка травмирующее влияние. Причем большую психологическую травму наносит не столько сам развод, сколько обстановка в семье, предшествующая разводу.

Не менее тяжело переживают распад семьи и *дети дошкольного возраста*. Исследования зарубежных психологов показали, что для ребенка-дошкольника развод родителей – это ломка устойчивой семейной структуры, привычных отношений с родителями, конфликт между привязанностью к отцу и к матери. Дж. Мак Дермот и Дж. Валлерштейн специально изучали реакции детей дошкольного возраста на распад семьи в предразводный период, в период развода и через несколько месяцев после развода. Их интересовали изменения поведения детей в игре, их отношения к сверстникам, эмоциональные проявления, характер и степень осознания переживаемых ими конфликтов.

У детей 5–6 лет так же, как и в средней группе, наблюдались увеличение агрессии и тревоги, раздражительность, неугомонность, гневливость. Дети этой возрастной группы достаточно отчетливо представляют, какие изменения в их жизни вызывает развод. Они способны рассказать о своих переживаниях, тоске по отцу, желании восстановить семью. У детей не наблюдалось ярко выраженных задержек в развитии или снижения самооценки.

По данным Дж. Валлерштейн, девочки старшего дошкольного возраста переживали распад семьи сильнее, чем мальчики: тосковали по отцу, мечтали о браке матери с ним, приходили в состояние крайнего возбуждения в его присутствии. Наиболее уязвимых детей 5–6 лет отличало острое чувство потери: они не могли говорить и думать о разводе, у них были нарушены сон и аппетит. Некоторые, наоборот, постоянно спрашивали об отце, искали внимания взрослого и физического контакта с ним.

Согласно исследованиям Дж. Валлерштейн, наиболее уязвимым при распаде семьи оказывается единственный ребенок. Те, у кого есть братья и сестры, намного легче переживают развод: дети в таких ситуациях вымещают агрессию или тревогу друг на друге, что значительно снижает эмоциональное напряжение и реже приводит к нервным срывам.

Формирование личности ребенка еще более осложняется в том случае, если он был свидетелем или участником всех семейных конфликтов и скандалов, которые привели его родителей к разводу. Таким образом, ребенок, с одной стороны, подвергается социальной дискриминации, связанной с отсутствием отца, а с другой – он продолжает любить обоих своих родителей, сохраняет привязанность к отцу при враждебном отношении матери к нему. Из боязни расстроить мать он вынужден скрывать свою привязанность к отцу, и от этого страдает еще больше, чем от распада семьи.

И хотя прежний мир ребенка, в котором он родился и жил до развода родителей, разрушился, перед ним встает трудная задача – нужно выживать, приспосабливаясь к новым обстоятельствам. Не всегда это приспособление дается ребенку легко. Одно из самых ближайших последствий послеразводного стресса для детей – нарушение их адаптации к повседневной жизни.

Если для родителей развод зачастую является закономерным следствием нарушения семейных отношений, то для детей он чаще всего – неожиданность, приводящая к затяжному стрессу. Развод для взрослых – это болезненное, малоприятное, порой драматическое переживание, на которое из лучших побуждений они идут по собственной воле. Для ребенка расставание родителей – это трагедия, связанная с разрушением привычной среды обитания. И даже если они осознают, что папа и мама недовольны друг другом, им трудно это понять и принять, потому что они привыкли оценивать их со своей, детской позиции. Поэтому переживание ими разрыва родителей изменяется в диапазоне от вялой депрессии, апатии до резкого негативизма и демонстрирования несогласия с их мнением (решением). Таким образом, развод родителей негативно влияет на эмоциональную сферу ребенка старшего дошкольного возраста.

**Глава 2 . Эмпирическое исследование тревожности детей старшего дошкольного возраста переживших развод родителей.**

**2.1 Описания методов исследования и характеристика экспериментальной выборки.**

Целью эмпирического исследования является изучение тревожности детей старшего дошкольного возраста из семей разведенных родителей на уровень тревожности у детей старшего дошкольного возраста в полных семьях.

Гипотеза нашего исследования: у детей старшего дошкольного возраста из семей разведенных родителей уровень тревожности выше, чем у детей из полных семей.

В нашем исследовании принимало участия 24 ребенка старшего дошкольного возраста, при выборе испытуемых нами было выдвинуто два критерия: из полных семей и из семей разведенных родителей, из группы испытуемых 12 человек из семей разведенных родителей (экспериментальная группа) и 12 человек из полных семей (контрольная группа).

Исследование включало следующие этапы.

1. Опросник Лаврентьева Г. П., Титаренко Т. М «Уровень тревожности ребенка».

2. Исследование тревожности при помощи «Теста тревожности» Р. Тэммла, М. Дорки, В. Амена.

3. Исследование тревожности у детей дошкольного возраста с помощью проективной методики «Дом, дерево, человек» Романова Е.С., Потемкина С.Ф.

- Методика № 1. Опросник «Уровень тревожности ребенка». Данная методика предназначена для выявления уровня детской тревожности на основе сопоставления результатов наблюдения, полученных от самого исследователя, родителей ребенка и воспитателей. Подробное описание методики см. в приложении № 1.

- Методика № 2. Тест тревожности, разработанный американскими психологами Р. Тэммл, М. Дорки и В. Амен, 1992 год. Данная методика ставит перед собой задачу исследовать тревожность ребенка по отношению к ряду типичных для него жизненных ситуаций общения с другими людьми.

Тревожность рассматривается как вид эмоционального состояния, функция которого состоит в обеспечении безопасности субъекта на личностном уровне. Тревожность, испытываемая человеком по отношению к определенной ситуации, зависит от его отрицательного эмоционального опыта в этой и подобных ситуациях. Повышенный уровень тревожности свидетельствует о недостаточной эмоциональной приспособленности ребенка к тем или иным социальным ситуациям. Экспериментальное определение степени тревожности раскрывает внутреннее отношение ребенка к определенной ситуации, дает косвенную информацию о характере взаимоотношений ребенка со сверстниками и взрослыми в семье, детском саду.

Экспериментальный материал представляет собой 14 рисунков размером 8,5\*11 см. каждый рисунок представляет собой некоторую типичную для жизни ребенка дошкольника (или младшего школьника) ситуацию. Более подробное описание методики см. в приложении № 2.

Методика № 3. Тест «Дом, дерево, человек». Эта проективная методика исследования личности была предложена Дж. Буком в 1948 г. Тест предназначен как для взрослых, так и для детей, возможно групповое обследование.

Суть методики заключается в следующем. Обследуемому предлагается нарисовать дом, дерево и человека. Затем проводится опрос по разработанному плану.

Р. Берне при использовании теста ДДЧ просит изобразить дерево, дом и человека в одном рисунке, в одной происходящей сцене. Считается, что взаимодействие между домом, деревом и человеком представляет собой зрительную метафору. Если привести весь рисунок в действие, то вполне возможно заметить то, что действительно происходит в нашей жизни.

Особым способом интерпретации может быть порядок, в котором выполняется рисунок дома, дерева и человека. Если первым нарисовано дерево, значит, основное для человека - жизненная энергия. Если первым рисуется дом, то на первом месте - безопасность, успех или, наоборот, пренебрежение этими понятиями. Подробное описание методики см. в приложении № 3.

**2.2 .Результаты изучения тревожности детей старшего дошкольного возраста, пережившие развод родителей.**

На первом этапе исследования проводилась диагностика уровня тревожности у детей старшего дошкольного возраста по методике Лаврентьева Г. П., Титаренко Т. М «Уровень тревожности ребенка». Данные, полученные в результате этого исследования отражены в таблице № 1.

Таблица 1

Результаты исследования по методике Лаврентьева Г. П., Титаренко Т. М «Уровень тревожности ребенка»

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№ ребенка** | **Экспериментальная группа** | **Контрольная группа** |
| 1 | 10 | 13 |
| 2 | 17 | 3 |
| 3 | 19 | 5 |
| 4 | 14 | 8 |
| 5 | 14 | 2 |
| 6 | 20 | 9 |
| 7 | 12 | 1 |
| 8 | 19 | 6 |
| 9 | 13 | 7 |
| 10 | 20 | 8 |
| 11 | 15 | 12 |
| 12 | 17 | 1 |
| **Средний результат по группе** | 15.8 | 6.8 |

Данные исследования показали, что в экспериментальной группе средний результат по данной методике - 15.8 баллов, в то время, как в контрольной группе - 6.8 балла (высокая тревожность - 15 - 20 баллов; средняя - 7 - 14; низкая - 1 - 6). При этом, в экспериментальной группе у 58,3% детей наблюдался повышенный уровень тревожности, тогда как у контрольной группы по данной методике детей с высоким уровнем тревожности выявлено не было (см. табл. 1, табл. 2).

На втором этапе исследования применялась методика «Тест тревожности», разработанный американскими психологами Р. Тэммл, М. Дорки и В. Амен. Результаты исследования по данной методике отражены в таблице № 2.

Таблица 2

 «Результату исследования уровня тревожности по методике

«Тест тревожности» Р. Тэммл, М. Дорки и В. Амен».

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| **№ ребенка** | **Экспериментальная группа** | **Контрольная группа** |
| 1 | 25% | ИТ 20% |
| 2 | 55% | ИТ 10% |
| 3 | 57% | ИТ 5% |
| 4 | 45% | ИТ 30% |
| 5 | 20% | ИТ 8% |
| 6 | 85% | ИТ 50% |
| 7 | 37% | ИТ 15% |
| 8 | 84% | ИТ 5% |
| 9 | 26% | ИТ 15% |
| 10 | 75% | ИТ 25% |
| 11 | 40% | ИТ 30% |
| 12 | 65% | ИТ 5% |
| **Средний результат по группе** | 51% | ИТ 19.8% |

Согласно данному исследованию средний индекс тревожности у детей из экспериментальной группы составил 51%, при этом средний показатель контрольной группы - 19, 8%. (Высокий уровень тревожности - ИТ выше 50%; средний - ИТ от 20 до 50%; низкий - от 0 до 20%). При этом необходимо отметить, то, что у 50% детей из экспериментальной группы зафиксирован высокий ИТ, при том, что в контрольной группе детей с высоким ИТ не выявилось. (см. табл. №1, табл. № 2).

На третьем этапе эмпирического исследования применялась методика Дж. Бука «Дом. Дерево. Человек». При этом при интерпретации результатов нами учитывались только признаки, указывающие на повышенный уровень тревожности. Результаты исследования тревожности по данной методике отражены в таблице № 3.

Таблица 3

«Исследование тревожности по методике «Дом. Дерево. Человек».

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № ребенка | Экспериментальная группа | Контрольная группа |
| 1 | 18 | 3 |
| 2 | 32 | 1 |
| 3 | 33 | 5 |
| 4 | 16 | 7 |
| 5 | 7 | 1 |
| 6 | 18 | 33 |
| 7 | 16 | 1 |
| 8 | 32 | 0 |
| 9 | 33 | 0 |
| 10 | 33 | 0 |
| 11 | 23 | 0 |
| 12 | 32 | 0 |
| **Средний результат группы** | 27.8 | 4.6 |

Таким образом, методика «Дом. Дерево. Человек» так же подтверждает повышенный уровень тревожности у большинства респондентов (58,3%, при том, что в контрольной группе высокий уровень тревожности по данной методике наблюдался только у 9% опрошенных) из экспериментальной группы (58,3%, при том, что в контрольной группе высокий уровень тревожности по данной методике наблюдался только у 9% опрошенных). Средний результат по группе (27,8 балла при максимальном количестве балов 33) так же свидетельствует о высоком уровне тревожности у респондентов из экспериментальной группы.

Итоговый результат исследования мы привели в таблице № 4 со средними результатами исследования экспериментальной и контрольной группы.

Таблица 4

«Сравнительный анализ средних показателей уровня тревожности в экспериментальной и контрольной группах».

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Экспериментальная группа | Экспериментальная группа | Контрольная группа | Показатель высокого уровня тревожности |
| Методика Лаврентьева, Титаренко | 15.8 | 6.8 | 15-20 |
| Тест "Тревожность | 51 | 19.8 | < 50 |
| Методика "Дом.Дерево.Человек." | 27.8 | 4.6 | 20-23 |

**2.3. Психолога - педагогические рекомендации по снижению тревожности у детей старшего дошкольного возраста пережившие развод родителей.**

Работа с тревожным ребенком сопряжена с определенными трудностями и, как правило, занимает достаточно длительное время.

Специалисты рекомендуют проводить работу с тревожными детьми в трех направлениях:

*1. Повышение самооценки.*

*2. Обучение ребенка умению управлять собой в конкретных, наиболее волнующих его ситуациях.*

*3. Снятие мышечного напряжения.*

Рассмотрим подробнее каждое из названных направлений.

Повысить самооценку ребенка за короткое время невозможно. Необходимо ежедневно проводить целенаправленную работу:

- Обращаться к ребенку по имени, хвалить его даже за незначительные успехи, отмечая их в присутствии других детей. Похвала должна быть искренней, потому что дети остро реагируют на фальшь. Ребенок обязательно должен знать, за что его похвалили. В любой ситуации можно найти повод для того, чтобы похвалить ребенка.

- Организовать для ребенка такие игры, которые помогут им узнать много приятного о себе от окружающих, взглянуть на себя «глазами других детей» («Комплименты», «Я дарю тебе»).

В процессе обучения детей умению управлять своим поведением, необходимо привлекать ребенка к совместному обсуждению проблемы.

Возможно обсуждение в группе, при этом желательно, чтобы каждый ребенок сказал вслух о том, чего он боится. Подобные беседы помогут тревожным детям осознать, что у многих сверстников существуют проблемы, сходные с теми, которые характерны, как им казалось, только для них.

Для снятия мышечного напряжения при работе с тревожными детьми желательно использовать игры на телесный контакт. Очень полезны упражнения на релаксацию, техника глубокого дыхания, занятия йогой, массаж и просто растирания тела.

Еще один способ снятия излишней тревожности - раскрашивание лица старыми мамиными помадами. Можно также устроить импровизированный маскарад, шоу. Для этого надо приготовить маски, костюмы или просто старую взрослую одежду. Участие в представлении поможет тревожным детям расслабиться.

Очень часто тревожность у детей связана с поведением родителей. Нередко родители предъявляют ребенку требования, соответствовать которым он не в силах. Малыш не может понять, как и чем угодить родителям, безуспешно пробует добиться их расположения и любви. Но, потерпев одну неудачу за другой, понимает, что никогда не сможет выполнить все, чего ждут от него мама и папа. Он признает себя не таким, как все: хуже, никчемнее, считает необходимым приносить бесконечные извинения.

Чтобы избежать пугающего внимания взрослых или их критики, ребенок физически и психически сдерживает свою внутреннюю энергию. Он привыкает мелко и часто дышать, голова его уходит в плечи, ребенок приобретает привычку осторожно и незаметно выскальзывать из комнаты. Все это отнюдь не способствует развитию ребенка, реализации его творческих способностей, мешает его общению со взрослыми и детьми, поэтому родители тревожного ребенка должны сделать все, чтобы заверить его в своей любви (независимо от успехов), в его компетентности в какой-либо области (не бывает совсем неспособных детей).

Прежде всего, родители должны ежедневно отмечать его успехи, сообщая о них в его присутствии другим членам семьи (например, во время общего ужина). Кроме того, необходимо отказаться от слов, которые унижают достоинство ребенка («осел», «дурак»), даже если взрослые очень раздосадованы и сердиты. Не надо требовать от ребенка извинений за тот или иной поступок, лучше пусть объяснит, почему он это сделал (если захочет). Если же ребенок извинился под нажимом родителей, это может вызвать у него не раскаяние, а озлобление.

Полезно снизить количество замечаний. Предложите родителям попробовать в течение одного только дня записать все замечания, высказанные ребенку. Вечером пусть они перечитают список. Скорее всего, для них станет очевидно, что большинство замечаний можно было бы не делать: они либо не принесли пользы, либо только повредили вам и вашему ребенку.

Нельзя угрожать детям невыполнимыми наказаниями: («Замолчи, а то рот заклею! Уйду от тебя! Убью тебя!»). Они и без того боятся всего на свете. Лучше, если родители в качестве профилактики, не дожидаясь экстремальной ситуации, будут больше разговаривать с детьми, помогать им выражать свои мысли и чувства словами.

Ласковые прикосновения родителей помогут тревожному ребенку обрести чувство уверенности и доверия к миру, а это избавит его от страха насмешки, предательства.

Родители тревожного ребенка должны быть единодушны и последовательны, поощряя и наказывая его. Малыш, не зная, например, как сегодня отреагирует мама на разбитую тарелку, боится еще больше, а это приводит его к стрессу.

Родители тревожных детей часто сами испытывают мышечное напряжение, поэтому упражнения на релаксацию могут быть полезны и для них. Но, к сожалению, наши отношения с родителями не всегда позволяют открыто сказать им об этом. Не каждому можно порекомендовать обратить внимание прежде всего на себя, на свое внутреннее состояние, а потом предъявлять требования к ребенку.

*Рекомендации для родителей переживших развод:*

-  старайтесь максимально смягчить рассказ и не пытаться очернить другого в глазах детей. При этом надо учитывать такие существенные факторы, как степень духовной зрелости ребенка, его возраст, психические особенности и социальное окружение. Постоянные недомолвки могут привести к страхам и другим нежелательным эффектам, тем более что ребенок все равно рано или поздно об этом узнает. Не следует вдаваться в подробности, объясняя детям, почему отец ушел из семьи. Нужно понятно и доступно разъяснить ребенку ситуацию и в положительном свете нарисовать будущее;

- Необходимо учитывать, что в момент получения от матери (отца) информации о том, что родители расстались, в душах детей идет борьба между обидой на отца (мать) и любовью к нему. Поэтому очень важно подчеркнуть, что раздельное проживание родителей никоим образом не отразится на их любви к ребенку, они оба его сильно любят и будут продолжать любить так же сильно, как и раньше;

- избегайте бурных объяснений и конфликтов с супругом, обвинений в его адрес в присутствии ребенка;

- вы разводитесь друг другом, а не с ребенком! Не просите ребенка решать, с кем из родителей он останется, и не выпытывайте, кого он больше любит. Ребенок любит обоих родителей;

- не ограничивайте ребенка общения с родителем, который ушел из семьи, с бабушками и дедушками - он сейчас как никогда нуждается в любви и внимании;

- не терзайтесь чувством вины за разрушенную семью, сконцентрируйтесь на том, как устроить жизнь по- новому. Старайтесь быть счастливыми: счастливый родитель - счастливые дети.

- избегайте ненужных изменений в жизни ребёнка;

- не пытается обесценить в глазах ребенка одного из родителей, стараясь изгладить из детских воспоминаний даже самые незначительные положительные впечатления, не стремитесь убедить ребенка в том, что родитель был плохим, поэтому семья рассталась.

**Вывод по второй главе**

Таким образом, исходя из результатов нашего исследования мы приходим к выводам, что дети дошкольного возраста из семей, разведенных родителей более тревожны, чем дети из полных семей.

Исходя из вышесказанного, мы можем утверждать, что гипотеза нашего исследования - «у детей старшего дошкольного возраста уровень тревожности выше, чем у детей из полных семей» верна.

**Заключение**

Психологическое здоровье детей зависит от социально-экономических, экологических, культурных, психологических и многих других факторов.

По мнению авторов (Л.И. Божович, А.А. Бодалёв, В.С. Мухина, Т.А. Репина и других) ребёнок как самая чувствительная часть социума подвержен разнообразным отрицательным воздействиям.

В последние годы, как свидетельствуют специальные экспериментальные исследования, наиболее распространёнными явлениями являются тревожность и страхи у детей (И.В. Дубровина, В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, Е.Б. Ковалёва и другие).

Одним из условий, влияющих на проявление тревожности у детей, как указывают исследователи С.В. Ковалёв, А.И. Захаров, И. Коган и другие, является психологический микроклимат семьи. По данным демографа А.Г. Волкова, среди детей дошкольного возраста каждый десятый ребенок воспитывается одним родителем, а среди детей школьного возраста - каждый седьмой. Сегодня среди семей разведённых родителей по-прежнему наиболее распространена «материнская» семья. Однако все больше увеличивается и количество семей с одинокими отцами. При этом задача оставшегося родителя сохранить благоприятный микроклимат в семье и обеспечить полноценное развитие и воспитание ребенка является очень сложной.

В результате проделанной работы мы пришли к следующим заключениям.

1. Старший дошкольный возраст играет особую роль в психическом развитии ребенка: в этот период жизни начинают формироваться новые психологические механизмы деятельности и поведения. В этом возрасте закладываются основы будущей личности:

- формируется устойчивая структура мотивов;

- зарождаются новые социальные потребности.

Старший дошкольный возраст - период активного развития и становления познавательной деятельности. В этот период происходят значительные изменения структуры и содержания детской деятельности. Начиная с подражания взрослому, через расцвет сюжетно-ролевой игры, ребенок приходит к овладению более сложными видами деятельности, требующими нового, произвольного уровня регуляции, основанного на осознании целей и задач деятельности и способов их достижения, умении контролировать свои действия и оценивать их результат (труд и учение). Эти изменения в детском сознании приводят к тому, что к концу дошкольного возраста ребенок становится готовым к принятию новой для него социальной роли школьника, усвоению новой (учебной) деятельности и системы конкретных и обобщенных знаний. Иными словами, у него формируется психологическая и личностная готовность к систематическому школьному обучению.

2. На протяжении всего детства семья для ребенка играет важную роль в развитии личности. Как будет вести себя ребенок, во многом зависит от того, в каком эмоциональном состоянии находится он сейчас, нравится ли ему то, что ему предлагают делать. Кроме того, следует помнить, что эмоции, стресс, испытанные в детстве, оказывают большое влияние на всю жизнь. Если можно ребенку передать знания, развить речь, сформировать ряд навыков и т. д., то нельзя упрочить все это без эмоционального подкрепления. Совместные исследования психологов и медиков показали, что даже в грудном возрасте дети способны остро переживать психологическую травму, которую испытывает в процессе или в результате развода их мать. Результатом реагирования на депрессивное послеразводное состояние матери может быть даже гибель младенца - «грудничка». Ученые полагают, что это происходит потому, «что новорожденные пребывают как бы в симбиозе с матерью, остаются частью ее организма. Исследования показали, что при кормлении грудью частота колебаний глазного яблока и частота сосательных движений у малыша совпадают с частотой пульса матери. Полностью идентичны электроэнцефалограммы у матери и ее младенца» [8. C. 19]. Воспитание детей в неполной семье сопряжено с трудностями различного характера, однако, следует отметить, что и в неполной семье возможно правильное воспитание ребенка.

3. В результате проведенного эмпирического исследования нами было выявлено, что уровень тревожности у детей из семей разведенных родителей выше, чем у детей из полных семей.

4. Коррекция тревожности у детей должна идти в трех направлениях:

1. Повышение самооценки.

2. Обучение ребенка умению управлять собой в конкретных, наиболее волнующих его ситуациях.

3. Снятие мышечного напряжения.

**Библиографический список**

1. Абрамова, Г.С. Возрастная психология [Текст]: учеб. пособие для студ. Вузов/Г.С. Абрамова. - 4-е изд., стереотип. - М.: Издательский центр «Академия», 1999. - 672 с.
2. Агеева, О.В. Влияние неполной семьи на развитие личности ребенка (половозрастной аспект) / О.В. Агеева // Материалы межрегиональной межвузовской научно-практической конференции. - Пермь: ПГПУ, 2003. - 512 с.
3. Акивис Д.С. Отцовская любовь. – М.: Профиздат, 1989. – 208 с.
4. Аккерман Н. Роль семьи в появлении расстройств у детей // Семейная психотерапия. – СПб.: Издательство «Питер», 2000. – с. 329.
5. Антонов, А.И. Социология семьи. [Текст] А.И. Антонов, В.М. Медков. - М.: Проспект, 1996. - 355 с.
6. Аракелов Г.Г., Шишкова Н. Тревожность, методы ее диагностики и коррекции. // Вестн. Моск. ун-та, сер. 14. – психология. 1998. – №1. – с. 18–32.
7. Аронс К. Развод: крах или новая жизнь? Пер. с англ. – М.: Мирт: фирма «Настя», 1995. – 437 с.
8. Астапов, В.Н. Функциональный подход к изучению состояния тревоги. /В.Н. Астапов //Психологический журнал, 1992.- Т.13 - №5. - С. 24 - 32
9. Брель, Е.Ю. Социально-психологические факторы формирования тревожности у младших школьников и пути ее профилактики и коррекции [Текст]/ Е.Ю. Брель. - Кемерово, 1999. - 122с.
10. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве: Норма и отклонения. – М.: Педагогика, 1990.
11. Буянов М.И. Ребенку нужна родительская любовь. – М.: Знание, 1984. – 80 с.
12. Валлерштейн Дж.В., Келли Дж.В. Последствия развода родителей: переживания ребенка в период поздней латентности (пер. с англ. Е. Егоровой) // Лабиринты одиночества: пер. с англ. / Сост., общ. ред. и предисл. Н.Е. Покровского. – М.: Прогресс, 1989.
13. Варга, А.Я. Системная семейная психотерапия/ А.Я. Варга //Основные направления современной психотерапии. - М.: «Когито-Центр», 2000 г. - С. 26 - 38.
14. Видра Д. Развод: трагедия или надежда: По страницам научных трудов Гельмута Фигдора // Дошкольное воспитание. – 1998. – №12. – с. 83–88.
15. Витакер К. Полуночные размышления семейного терапевта /Пер. с англ. М.И. Завалова. – М.: Независимая фирма «Класс», 2004. – 208 с.
16. Витек К. Проблемы супружеского благополучия. – М., 1988.
17. Воспитание детей в неполной семье / Общ. ред. и предисл. Н.М. Ершовой. – М.: Прогресс, 1980.
18. Гиппенрейтер, Ю.Б. Общаться с ребенком. Как? [Текст] /Ю.Б. Гиппенрейтер /. - М.: Сфера. 2003, - 300с.
19. Гозман Л.Я., Шлягина Е.И. Психологические проблемы семьи // Вопросы психологии. – 1985. – №2.-С. 186–187.
20. Голод С.И. Семья и брак: историко-социологический анализ. СПб.: ТОО ТК «Петрополис», 1998. С. 271.
21. Григорьева, С.Т. Дети после развода / С.Т. Григорьева // Семья и школа. 1995. - № 5. - С. 19.
22. Дементьева И.Ф. Негативные факторы воспитания детей в неполной семье // Социс. 2001. №11. С. 111.
23. Дементьева Н.Ф. Первые годы брака: Проблемы становления молодой семьи – М.: Наука, 1998 – 278 с.
24. Дорно Н.В. Современный брак: проблемы и гармония – М.: Педагогика, 2004 – 380 с.
25. Дружинин В.Н. Психология семьи. М.: Юнити, 2004 – 350 с.
26. Ефимкина, Р.П. Детская психология. [Текст] / Р.П. Ефимкина. - Новосибирск: Научно-учебный центр психологии НГУ, 1995. 42 с.
27. Захаров, А.И. Предупреждение отклонений в поведении ребенка. [Текст] / А.И. Захаров. - СПб.: Союз, 1997.- 222с.
28. Зацепин В.И. Молодая семья/В.И. Зацепин.–Киев, 1991. – 145 с.
29. Зимняя, И.А. Семья как объект социальной работы / И.А. Зимняя // Социальная работа. - Выпуск №7. - 1993. - С. 71-81.
30. Ивашкина М.Г. Психологические проблемы детей и подростков // Помоги себе сам. – 2000. – май (№5). – с. 6.
31. Изард, К.Е. Эмоции человека. /К.Е. Изард. - М.: Издательство Московского ун.-та, 1980 - 439с.
32. Карабанова О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: Учебное пособие для студентов вузов/ О.А. Карабанова.-М.: Гайдарики, 2005. – 320 с.
33. Ковалев А.Г. Психология семейного воспитания. М.: Юнити, 2002 – 410 с.
34. Коломинский Я. П. Психическое развитие детей в норме и патологии: психологическая диагностика, профилактика и коррекция.// Я.П. Коломинский, Е.А. Панько, С.А. Игумнов -- СПб.: Питер, 2004. --480 с.: ил.
35. Коржова Е.Ю. Методика «Психологическая автобиография» в психодиагностике жизненных ситуаций: Метод. пособие /Межрегион. Акад. упр. персоналом; Под ред. Л.Ф. Бурлачука. – К.: МАУП, 1994. – 107 с.,
36. Королева, С.А. Психологические особенности образа себя и образа родителей у детей старшего дошкольного возраста после развода родителей /С. А. Королева // Психологическая наука и образование 2003, - №4 - С. 12 - 19.
37. Кочубей, Б.И., Эмоциональная устойчивость школьника. // Б.И. Кочубей, Е.В. Новикова. - М.: Просвещение, 1988. - 218с
38. Крэйг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2003 – 720 с.
39. Куковякин Г.В. Семейная педагогика и психология по возрастам. Тверь: Дора, 2001 – 314 с.
40. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. М.: Юнити, 2001 – 465 с.
41. Кулик Л.А., Берестов Н.И. Семейное воспитание. М.: Дело, 2004 – 356 с.
42. Лисина М.И. Общение, личность и психика ребенка / Под ред. РузскойА.Г. – М.: Воронеж: «Ин-т практ. психологии»; НПО «Модэк», 1997. –384 с.
43. Немировский, К. Мама и я - неполная семья / К Немировский// Психолог в детском саду, 2006, - №4. - С. 23 - 29.
44. Обухова Л.Ф. Детская (возрастная) психология. [Текст]: учебник. / Л.Ф. Обухова. - М., Российское педагогическое агентство. 1996, - 374 с.
45. Основы психологии семьи и семейного консультирования: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений \ под ред. Н.Н. Посысоева. – М., 2004 – 328 с.
46. Прихожан, A.M. Психологическая природа и возрастная динамика тревожности. (Личностный аспект): Дис. ...д-ра психол. Наук / А.М. Прихожан. - . М., 1996.
47. Психолог в детском дошкольном учреждении: методические рекомендации в практической деятельности/ Под ред. Т. В. Лаврентьевой. - М.: Новая школа, 1996. - 144 с.
48. Психология семейных отношений с основами семейного консультирования: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Е.И. Артамонова, Е.В. Екжанова, Е.В. Зырянова и др.; Под. Ред. Е.Г. Силяевой. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 192 с.
49. Психология. Словарь / Под общ. Ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского.-2-е изд., испр. и доп. - М.: Политиздат, 1990. - 494 с
50. Руденкова Е.А. Психокоррекционная работа с детьми // Начальн. Школа. – 1998. – №5. – с. 87–88.
51. Свон – Джексон Э. Меж двух огней / Э. Свон – Джексон // Семья и школа. – 2000. – №7. – 12–15 с.
52. Синягина, Н.Ю. Психолого-педагогическая коррекция детско-родительских отношений. [Текст] / Н.Ю. Синягина. - М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2001.- 96с
53. Собкин, В.С. Социология семейного воспитания: дошкольный возраст / В.С. Собкин, Е.М. Марич. //Труды по социологии образования. Том VII. Выпуск XII. - Мю: Центр социологии образования РАО, 2002. - 247 с.
54. Соловьев Н.Я. Семья в социалистическом обществе/Н.Я. Соловьев.-М.:Политиздат, 1981. – 63 с.
55. Старший дошкольный возраст [Электронный ресурс]/ Образовательная система 2100. - Эл. Дан., режим доступа: http://www.school2100.ru/program/program\_pre-str.html
56. Степанов, С. С. Большие проблемы маленького ребенка: советы психолога - родителям. [Текст] / С.С. Степанов. - Москва: Педагогика - Пресс, 1995 г. - 168 с.
57. Титов Б.Я., Машкова Л.Т. Cемейная драма глазами ребенка.-Л.:Знание, 1990, с. 16
58. Фигдор Г. Дети разведенных родителей: между травмой и надеждой. – М.: Наука, 1995.
59. Фурманов И.А., Аладьин А.А., Фурманова Н.В. Психологическая работа с детьми, лишенными родительского попечительства: Книга для психологов. – Мн.: «ТЕСЕЙ», 1999 г. – 224 с.
60. Харчев А.Г., Мацковский М.С. Современная семья и ее проблемы М.:Статистика, 2005 – 344 с.
61. Чиркова, Т. И. Психологическая служба в детском саду [Текст]: Учебное пособие для психологов и специалистов дошкольного образования / Т.И. Чиркова. - М.: Педагогическое общество Росии, 1998.- 255с.
62. Шаповаленко И.В. Возрастная психология (Психология развития и возрастная психология). [Текст]/ И.В. Шаповаленко. - М.: Гардарики. 2005, - 349с.
63. Шнайдер А.Б. основы семейной психологии.-М., 2003
64. Эйдемиллер Э.Г., Юстицкис В. Психология и психотерапия семьи. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2001. – 656 с.
65. Эльконин Д.Б. Развитие личности ребенка-дошкольника. // Избр. психол. труды / Под ред. В. В. Давыдова, В. П. Зинченко. -- М.: Педагогика. 1989, - С. 134
66. Энциклопедия детской психологии. [Электронный ресурс]/Детская психология - Электрон. дан. и прогр. - М. : Мультитрейд . 2004 - CD - ROM: (С)

**Приложение № 1**

Методика Лаврентьева Г. П., Титаренко Т. М "Уровень тревожности ребенка" предназначена для выявления уровня детской тревожности на основе сопоставления результатов наблюдения, полученных от самого исследователя, родителей ребенка и воспитателей.

Положительный ответ на каждое из предложенных утверждений оценивается в 1 балл.

1. Не может долго работать, не уставая.

2. Ему трудно сосредоточиться на чем-то.

3. Любое задание вызывает излишнее беспокойство.

4. Во время выполнения заданий очень напряжен, скован.

5. Смущается чаще других.

6. Часто говорит о напряженных ситуациях.

7. Как правило, краснеет в незнакомой обстановке.

8. Жалуется, что ему снятся страшные сны.

9. Руки у него обычно холодные и влажные.

10. У него нередко бывает расстройство стула.

11. Сильно потеет, когда волнуется.

12. Не обладает хорошим аппетитом.

13. Спит беспокойно, засыпает с трудом.

14. Пуглив, многое вызывает у него страх.

15. Обычно беспокоен, легко расстраивается.

16. Часто не может сдержать слезы.

17. Плохо переносит ожидание.

18. Не любит браться за новое дело.

19. Не уверен в себе, в своих силах.

20. Боится сталкиваться с трудностями.

Суммируйте количество баллов, чтобы получить общий балл тревожности.

Высокая тревожность — 15—20 баллов

Средняя — 7—14 баллов

Низкая — 1—6 баллов.

**Приложение № 2**

Тест проводится индивидуально с детьми 3–7 лет.

***Тест тревожности Р. Тэммл, М. Дорки, В. Амен. Методика "Выбери нужное лицо". Проективная диагностика детей:***

Экспериментальный материал состоит из 14 рисунков размером 8,5\*11 см. Каждый рисунок представляет собой некоторую типичную для жизни младшего школьника ситуацию.

Каждый рисунок выполнен в двух вариантах: для девочки (на рисунке изображена девочка) идля мальчика (на рисунке изображен мальчик). Лицо ребенка на рисунке не прорисовано, дан лишь контур головы. Каждый рисунок снабжен двумя дополнительными рисунками детской головы, по размерам точно соответствующими контуру лица на рисунке. На одном из дополнительных рисунков изображено улыбающееся лицо ребенка, на другом – печальное.

Рисунки показывают ребенку в строго перечисленном порядке один за другим. Беседа проходит в отдельной комнате. Предъявив ребенку рисунок, учитель дает инструкцию.

**Инструкция к тесту.**

1. Игра с младшими детьми. "Как ты думаешь, какое лицо будет у ребенка: веселое или печальное? Он (она) играет с малышами"
2. Ребенок и мать с младенцем. "Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое? Он (она) гуляет со своей мамой и малышом"
3. Объект агрессии. "Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?"
4. Одевание. "Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка печальное или веселое? Он (она) одевается"
5. Игра со старшими детьми. "Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) играет со старшими детьми"
6. Укладывание спать в одиночестве. "Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое? Он (она) идет спать"
7. Умывание. "Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) в ванной"
8. Выговор. "Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое?"
9. Игнорирование. "Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное?"
10. Агрессивное нападение "Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое?"
11. Собирание игрушек. "Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) убирает игрушки"
12. Изоляция. "Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое?"
13. Ребенок с родителями. "Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: веселое или печальное? Он (она) со своими мамой и папой"
14. Еда в одиночестве. "Как ты думаешь, какое лицо будет у этого ребенка: печальное или веселое? Он (она) ест".

Во избежание навязывания выборов у ребенка в инструкции чередуется название лица. Дополнительные вопросы ребенку не задаются.
 Выбор ребенком соответствующего лица и словесные высказывания ребенка можно зафиксировать в специальном протоколе (бланки должны быть подготовлены заранее).

 Анализ результатов: Протоколы каждого ребенка подвергаются количественному и качественному анализу.

 Количественный анализ.

На основании данных протокола вычисляется индекс тревожности ребенка (ИТ), который равен процентному отношению числа эмоционально негативных выборов (печальное лицо) к общему числу рисунков (14):
ИТ = ( Число эмоциональных негативных выборов/14) х100%

В зависимости от уровня индекса тревожности дети подразделяются на 3 группы:

а)высокий уровень тревожности (ИТ выше 50%);
б)средний уровень тревожности (ИТ от 20 до 50%);
в) низкий уровень тревожности (ИТ от 0 до 20%).

**Качественный анализ.**

Каждый ответ ребенка анализируется отдельно. Делаются выводы относительно возможного характера эмоционального опыта ребенка в данной (и подобной ей) ситуации. Особенно высоким проективным значением обладают рис. 4 ("Одевание"), 6 ("Укладывание спать в одиночестве"), 14 ("Еда в одиночестве"). Дети, делающие в этих ситуациях отрицательный эмоциональный выбор, вероятнее всего, будут обладать высоким ИТ; дети, делающие отрицательные эмоциональные выборы в ситуациях, изображенных на рис. 2 ("Ребенок и мать с младенцем"), 7 ("Умывание"), 9 ("Игнорирование") и 11 ("Собирание игрушек"), с большей вероятностью будут обладать высоким или средним ИТ.
Cтимульный материал к тесту тревожности (Р. Тэммпл, В. Амен, М. Дорки)

Во избежание персеверативных выборов у ребенка в инструкции чередуются определения лица. Дополнительные вопросы ребенку не задаются.

Выбор ребенком соответствующего лица и словесные высказывания ребенка можно зафиксировать в специальном протоколе.

 

**Приложение № 3 Описание методики Тест «Дом, дерево, человек».**

**Инструкция**

«Возьмите один из этих карандашей. Я хочу, чтобы вы как можно лучше нарисовали дом. Вы можете рисовать дом любого типа, какой Вам захочется. Это полностью предстоит решить вам. Вы можете стирать нарисованное сколько угодно - это нe отразится на вашей оценке. Вы можете обдумывать рисунок столько времени, сколько вам понадобится. только постарайтесь нарисовать дом как можно лучше».

Если испытуемый выражает отказ (люди среднего и пожилого возраста делают это часто), заявляя что он не художник, что когда он ходил в школу, его не обучали рисованию так, как это делают теперь и т. д., исследователь должен убедить испытуемого, что ДДЧ - не тест на художественные способности, что его не интересуют способности испытуемого к рисованию как таковые. Если испытуемый просит линейку или пытается использовать в качестве линейки какой-нибудь предмет, исследователь должен сказать ему, что рисунок должен быть выполнен от руки. Затем следует аналогичные инструкции, касающиеся заданий, связанных с рисунками дерева и человеческой фигуры.

 **Запись**

Пока испытуемый рисует дом, дерево и человека, исследователь должен каждый раз записывать;

1. следующие аспекты, касающиеся времени:
	* (а) количество времени, прошедшее с момента предоставления исследователем инструкции до того момента, когда испытуемый приступил к рисованию;
	* (б) длительность любой паузы, возникающей в процессе рисования (соотнося ее с выполнением той или иной детали);
	* (в) общее время, затраченное испытуемым с того момента, когда ему была дана инструкция и до того, когда он сообщил что полностью закончил рисунок (например, дома);
2. названия деталей рисунков дома, дерева и человека, в том порядке, в котором они были нарисован испытуемым, последовательно пронумеровывая их. Отклонения от последовательности изображения деталей возникающие в работе хорошо приспособленных испытуемых, обычно оказываются значимыми; точная запись такого случая необходима, поскольку упущение из внимания исследователя отклонение испытуемого может помешать достаточно качественно оценить завершенный рисунок в целом;
3. все спонтанные комментарии (по возможности дословно), сделанные испытуемым в процессе рисования дома, дерева и человека и соотнести каждый такой комментарий с последовательностью деталей. Процесс рисования этих объектов может вызвать комментарии на первый взгляд совершенно не соответствующие изображаемым объектам которые, тем не менее, могут предоставить много интересной информации об испытуемом;
4. любую эмоцию (самую незначительную), проявленную испытуемым в процессе выполнения теста и связать это эмоциональное выражение с изображаемой в этот момент деталью. Процесс рисования часто вызывает у испытуемого сильные эмоциональные проявления, и они должны быть записаны.

Чтобы вести записи более успешно, исследователь должен сделать так, чтобы ему можно было беспрепятственно наблюдать за процессом рисования. Было замечено, что наиболее удобное для исследователя положение - слева от испытуемого-правши и справа от испытуемого, если он левша. Однако, в некоторых случаях испытуемые могут быть очень тревожными или очень подозрительными и будут скрывать свои рисунки, в таких случаях лучше всего не настаивать на том, чтобы они позволили исследователю наблюдать за процессом рисования.

Если выполнению задания предшествовала пауза это должно быть записано под пунктом 1, а первая нарисованная деталь в таком случае записывается под номером 2 и т. д.

Связь спонтанных высказываний и/или выражение эмоций с деталями рисунка определяется положением спонтанного высказывания и/или эмоционального проявления в записанном материале. Например, если спонтанное высказывание или эмоция были записаны перед деталью, но под одним пунктом, значит они имели место в то время, когда испытуемый начинал рисовать данную деталь. Если комментарий или эмоция были записаны под одним пунктом с деталью, но после нее, значит это произошло позднее. Если же кроме спонтанного высказывания или эмоции в пункт ничего не записано, значит это произошло после того как предшествующая деталь была закончена, и прежде чем следующая была начата.

**Пост-рисуночный опрос**

После того, как невербальная фаза ДДЧ завершается, исследователь должен предложить испытуемому возможность охарактеризовать, описать и интерпретировать нарисованные объекты и то, что их окружает, а также высказать связанные с ними ассоциации. Он также должен учитывать тот факт, что процесс рисования дома, дерева и человека часто пробуждает сильные эмоциональные реакции, так что после завершения рисунков испытуемый вполне вероятно вербализует то, что до настоящего времени он не мог выразить. Очевидно, что если испытуемый менее замкнут и враждебен и более разумен, вторая фаза ДДЧ может быть более продуктивной.

Опросник, состоящий из 64 вопросов, имеет «спиралеобразную» структуру, цель которой - избежать формализованных ответов со стороны испытуемого и препятствовать запоминанию ранее сказанного им в связи с конкретным рисунком. Прямые и конкретные вопросы сменяются более косвенными и абстрактными.

ПРО не является жестко ограниченной процедурой, исследователь всегда может продолжить опрос в продуктивном на его взгляд русле. Во всех случаях он должен определить, какое именно значение имеют для испытуемого стимульные слова «Дом», «Дерево» и «Человек».

**Бланк Пост-Рисуночного Опроса**

* Ч1. Это мужчина или женщина (мальчик или девочка)?
* Ч2. Сколько ему (ей) лет?
* Ч3. Кто он?
* Ч4. Это ваш родственник, друг или кто-нибудь другой?
* Ч5. О ком вы думали, когда рисовали?
* Ч6. Что он делает? (и где он в это время находится?)
* Ч7. О чем он думает?
* Ч8. Что он чувствует?
* Ч9. О чем вас заставляет думать нарисованный человек?
* Ч10. Кого вам напоминает этот человек?
* Ч11. Этот человек здоров?
* Ч12. Что именно на рисунке производит на вас такое впечатление?
* Ч13. Этот человек счастлив?
* Ч14. Что именно на рисунке производит на вас такое впечатление?
* Ч15. Что вы чувствуете по отношению к этому человеку?
* Ч16. Считаете ли вы, что это характерно для большинства людей? Почему?
* Ч17. Какая на ваш взгляд погода на рисунке?
* Ч18. Кого напоминает вам этот человек? Почему
* Ч19. Чего больше всего хочет человек? Почему?
* Ч20. Как одет этот человек?
* Др1. Что это за дерево?
* Др2. Где в действительности находится это дерево?
* Др3. Каков приблизительный возраст этого дерева?
* Др4. Это дерево живое?
* Др5.
	+ А. (Если испытуемый считает, что дерево живое)
	+ а) Что именно на рисунке подтверждает, что дерево живое?
	+ б) Нет ли у дерева какой-то мертвой части? Если есть, то какая именно?
	+ в) Чем, по вашему мнению, вызвана гибель дерева?
	+ г) Как вы думаете, когда это произошло?
	+ Б. (Если испытуемый считает, что дерево мертвое)
	+ а) Чем, по вашему мнению, вызвана гибель дерева?
* 8 б) Как вы думаете, когда это произошло?
* Др6. Как вы думаете, на кого это дерево больше похоже на мужчину или на женщину?
* Др7. Что именно в рисунке подтверждает вашу точку зрения?
* Др8. Если бы здесь вместо дерева был человек, в какую сторону он бы смотрел?
* Др9. Это дерево стоит отдельно или в группе деревьев?
* Др10. Когда вы смотрите на рисунок дерева, как вам кажется, оно расположено выше вас, ниже вас или находится на одном уровне с вами?
* Др11. Как вы думаете, какая погода на этом рисунке?
* Др12. Есть ли на рисунке ветер?
* Др13. Покажите мне, в каком направлении дует ветер?
* Др14. Расскажите подробнее, что это за ветер?
* Др15. Если бы на этом рисунке вы нарисовали солнце, где бы оно располагалось?
* Др16. Как вы считаете, солнце находится на севере, востоке, юге или западе?
* Др17. О чем заставляет вас думать это дерево?
* Др18. О чем оно вам напоминает?
* Др19. Это дерево здоровое?
* Др20. Что именно на рисунке производит на вас такое впечатление?
* Др21. Это дерево сильное?
* Др22. Что именно на рисунке производит на вас такое впечатление?
* Др23. Кого вам напоминает это дерево? Почему?
* Др24. В чем больше всего нуждается это дерево? Почему?
* Др25. Если бы вместо птицы (другого дерева или другого объекта на рисунке, не имеющего отношения к основному дереву), был человек, то кто бы это мог быть?
* Д1. Сколько этажей у этого дома?
* Д2. Этот дом кирпичный, деревянный или еще какой-нибудь?
* ДЗ. Это ваш дом? (если нет, то чей он?)
* Д4. Когда вы рисовали этот дом, кого вы представляли себе в качестве его хозяина?
* Д5. Вам бы хотелось, чтобы этот дом был вашим? Почему?
* Д6. Если бы этот дом был вашим и вы бы могли распоряжаться им, так как вам хочется:
	+ а) Какую комнату вы бы выбрали для себя? Почему?
	+ б) С кем бы вы хотели жить в этом доме? Почему?
* Д7. Когда вы смотрите на рисунок дома, он вам кажется расположенным близко или далеко?
* Д8. Когда вы смотрите на рисунок дома, вам -кажется, что он расположен выше вас, ниже вас или примерно на одном уровне с вами?
* Д9. О чем вас заставляет думать этот дом?
* Д10. О чем он вам напоминает?
* Д11. Этот дом приветливый, дружелюбный?
* Д12. Что именно на рисунке производит на вас такое впечатление?
* Д13. Считаете ли вы, что эти качества свойственны большинству домов? Почему?
* Д14. Какая, по вашему мнению, погода на этом рисунке?
* Д15. О ком вас заставляет думать этот дом? Почему?
* Д16. В чем больше всего нуждается этот дом? Почему?
* Д17. Куда ведет этот дымоход?
* Д18. Куда ведет эта дорожка?
* Д19. Если бы вместо дерева (куста, ветряной мельницы или любого другого объекта на рисунке, не имеющего отношения к самому дому) был человек, то кто бы это мог быть?

По завершении этапа пост-рисуночного опроса, исследователю предстоит выяснить то возможное значение, которое может иметь для испытуемого наличие необычных, отсутствие «обязательных» деталей в рисунках, любых необычных пропорциональных, пространственных или позиционных отношений между нарисованными объектами или их фрагментами.

Например, исследователь должен спросить у испытуемого о значении таких необычных деталей в рисунке дома, как разбитые стекла, дырявая крыша, обвалившийся дымоход и т. д., рубцы, сломанные или мертвые ветви, тени и т. д. - в рисунке дерева. Принято считать, например, что рубцы на стволе дерева, сломанные или поврежденные ветви, почти неизменно символизируют «душевные раны» - следствие психологических травм, перенесенных испытуемым в прошлом; время, когда произошел травмирующий эпизод (эпизоды) можно определить по расположению рубца на стволе, принимая основание ствола (его ближайшую к земле часть) за период раннего детства, верхушку дерева - за настоящий возраст испытуемого, а расстояний между ними - за промежуточные годы. К примеру, если 30-летний испытуемый нарисовал рубец примерно на высоте одной трети ствола от его основания, то травмирующий эпизод мог предположительно произойти в 9-11-летнем возрасте. Исследователь может спросить: «Что необычного произошло с вами, когда вам было около 10 лет?». Предполагается, что испытуемый может отразить на рисунке только те события, которые он сам расценивает, как травмирующие, хотя с объективной точки зрения травмирующими могут оказаться совсем другие ситуации. Считается, что изображение тени на рисунке имеет большое значение и может представлять собой: 1) символизацию чувства тревоги, переживаемой испытуемым на сознательном уровне; 2) наличие фактора, который своим постоянным присутствием в психологическом настоящем или в недалеком прошлом, вероятно, препятствует нормальной интеллектуальной работоспособности. Речь идет о сознательном уровне, потому что обычно тени изображаются на земле, которая символизирует реальность. Ухудшение интеллектуальной работоспособности подтверждается рассеянностью; тень предполагает осведомленность испытуемого о существовании другого элемента - солнца, которое обычно забывают нарисовать, это, в свою очередь, и имеет определенное качественное значение.

Исследователю необходимо обратить внимание, на какую поверхность падает тень: на воду, землю, снег или лед...

Кроме этого он должен выяснить возможное значение шрамов или увечий в рисунке человека. Исследователь должен постараться получить от испытуемого объяснение отсутствия обычных деталей - окон, дверей или дымохода в рисунке дома; ветвей в рисунке дерева; глаз, ушей, рта, ступней и т. д. в рисунке человека - в том случае, если предположение об умственной отсталости испытуемого лишено основания.

Если в рисунке отмечены какие-то необычные позиционные отношения объектов, то необходимо определить, чем это вызвано. Например, если нарисованы покосившийся дом, наклонившееся в одну сторону дерево или дерево со скрученным стволом или как будто бы падающий человек, исследователь должен попросить испытуемого объяснить, в чем причина такого положения. Как уже говорилось выше, в рисунке дерева каждая сторона имеет своевременное значение (правая - это будущее, левая - прошлое), то же самое, хотя и не настолько определенно, можно сказать и о рисунке Дома. Однако оказалось, что на рисунок человека это правило не распространяется, потому что - если говорить о рисунке человека в профиль - правша обычно рисует фигуру, обращенную лицом влево, а левша - обращенную вправо.

Исследователь должен попытаться установить причины любого необычного положения рук или ног нарисованного человека. Если человек нарисован в абсолютный профиль (т. е. так, что видна только одна его сторона, и нет никаких признаков существования другой), исследователь должен попросить испытуемого описать: 1) положение невидимой руки, 2) если что-нибудь, есть в этой руке, то что именно, 3) что нарисованный человек этой рукой делает.

Время проведения пост-рисуночного опроса не ограничено. Однако если обследование затягивается, и его объем превышает объем формальной части (64 вопроса и дополнительный опрос, приведенный выше), то его завершение, вероятно, лучше перенести на следующий сеанс.

Можно порекомендовать, исследователю отмечать кружочками номер любого вопроса, ответ на который, как ему кажется, требует дополнительного пояснения в последующей беседе. Было обнаружено, что иногда очень полезно дать испытуемому высказать свои ассоциации, касающиеся содержания рисунков и ПРО.

В заключение можно сказать, что ПРО преследует 2 цели:

1) создать благоприятные условия для того, чтобы испытуемый, описывая и комментируя рисунки, олицетворяющие жилище, существующий или некогда существовавший предмет и живущего или некогда жившего человека, мог отразить свои чувства, отношения, потребности т. д.;

2) предоставить исследователю возможность прояснить любые непонятные аспекты рисунков.