В ПОМОЩЬ ПСИХОЛОГУ: ИССЛЕДОВАТЕЛЮ И ПРАКТИКУ

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ТЕСТОВ ТРЕВОЖНОСТИ (НА МАТЕРИАЛЕ ДЕТЕЙ И ПОДРОСТКОВ)

Е.Е. Ромицына (Санкт-Петербург)

Аннотация. Рассматриваются различные формы психодиагностических тестов для диагностики тревожности у детей и подростков. Дается обзор широко используемых в нашей стране опросников и проективных тестов. Анализируются их конструктивные особенности, достоинства и недостатки.

Ключевые слова: детская тревожность, психодиагностика, опросники, проективные тесты.

Проблема детской тревожности, лежащей в основе эмоциональных расстройств, является междисциплинарной и касается не только детской психиатрии, но и возрастной, педагогической и медицинской психологии. О тревожных состояниях у детей и подростков можно говорить и в контексте преходящих эмоциональных отклонений, возникающих под воздействием стрессогенных факторов [15; 18; 33; 34 и др.], и в связи с оценкой действия фрустрирующих факторов, блокирующих актуальные социальные потребности личности [9; 37 и др.], и в качестве маркера специфических личностных свойств [6; 38; 59; 56 и др.].

В то же время практически все исследователи соглашались с тем, что определенные ситуации или события, способные привести к фиксации страхов в детском возрасте, находят отражение в поведенческих и личностных реакциях в дальнейшей жизни индивида. Повышенный уровень тревожности свидетельствует о недостаточной эмоциональной приспособляемости ребенка к тем или иным социальным ситуациям, что, возможно, связано и с изменением когнитивной оценки ребенком окружающего и самого себя, и с наличием дизэнцефальной патологии. Экспериментально-психологическое определение степени тревожности предполагает необходимость раскрытия внутреннего отношения ребенка к тревожащим его проблемам. Это может дать важную информацию о характере его взаимоотношений со сверстниками и взрослыми в семье и в школе.

Поскольку в настоящее время существует огромное количество разнообразных тестовых методов диагностики тревожности у детей и подростков, возникает необходимость их теоретического анализа. В связи с этим целью данной работы является сопоставление конструктивных особенностей наиболее распространенных тестовых психодиагностических процедур исследования детской тревожности. Соответственно, в качестве непосредственных задач выступают оценка содержательной психологической структуры и тестовой формы психодиагностических методик, выявление их достоинств и недостатков, которые должны быть учтены при их использовании и конструировании новых.

По своей психодиагностической направленности тесты тревожности могут быть монотематическими, определяющими только уровень тревожности и ее составляющие, либо политематическими, диагностирующими тревожность в качестве одного из многих дополнительных психологических параметров. Кроме того, среди психодиагностических целей теста могут быть выявление тревожности как состояния и как личностной особенности, выявление причин возникновения тревоги и сфер социально-психологических взаимодействий, в которых преимущественно локализуется тревога. Поскольку собственно психическое развитие у детей и подростков имеет свои качественные отличия (в том числе и в проявлениях тревоги и тревожности) в зависимости от конкретного возраста, приуроченность к определенным возрастным периодам является существенной и практически значимой характеристикой теста.

На основании тестовой формы все существующие на данном этапе психологические методы диагностики тревожности можно разделить на два основных класса – опросники и проективные методики. Первые используют сознательный самоотчет, а вторые – отражают особенности проявлений тревоги на неосознаваемом уровне, используя механизм проекции. При условии значительного сопротивления испытуемого исследованию высока вероятность сознательного искажения результатов тестирования, в этих случаях информация, полученная при помощи опросников, должна быть дополнена информацией, полученной с использованием проективных методов.

Определив основные критерии классификации психологических тестовых методов диагностики тревожности у детей и подростков, подробнее остановимся на конструктивных особенностях методов, известных и широко используемых в нашей стране.

Среди опросников наиболее известными являются следующие: детская шкала проявлений тревожности (CSMAS) [46], шкала личностной тревожности для учащихся 10–16 лет [25], методика для дифференцированной оценки тревоги как состояния и тревожности как свойства личности (STAI), разработанная Ch. Spielberger [60], факторный детский личностный опросник Кеттел-

Основные характеристики опросников детской тревожности

Название опросника	Кол-во вопросов теста	Кол-во шкал, направленных на диагностику тревожности	Возрастной диапазон использования	Информация об адаптации и стандартизации в нашей стране
Детская шкала проявлений тревожности (CSMAS)	53	1	7–12 лет	В монографии А.М. Прихожан (2000)
Шкала личностной тревожности для учащихся	40	4	10–16 лет	В монографии А.М. Прихожан (2000)
Опросник «Состояния и свойства тревожности» для подростков (Spielberger Ch., 1973)	30	1 из 3	5–6 класс школы	В статье А.Д. Андреевой (1988)
Опросник «Состояния и свойства тревожности» (Parau J.J., Spielberger C.D., 1986)	40	2	Дошкольники	Отсутствует
Методика школьной тревожности В. Phillips (1978)	58	8	7–12 класс школы	Отсутствует
Усовершенствованная шкала явной тревоги для детей (RCMAS) (Reynolds W.M., Richmond B.O., 1978)	37	3 из 4	1–12 класс школы	Отсутствует
Факторный личностный опросник Кеттелла для детей	120	1 из 12	8–12 лет	В метод. пособии Э.М. Александровской и И.Н. Гильяшевой (1995)
Факторный личностный опросник Кеттелла для подростков	128	1 из 14	14–16 лет	Отсутствует для заявленного возраста

ла для детей от 8 до 12 лет [1] и подростковый вариант – для испытуемых 14–16 лет [23], усовершенствованная шкала явной тревоги для детей (RCMAS) [57] и методика школьной тревожности В. Phillips [55].

Для начала рассмотрим конструктивные особенности опросников, специализирующихся собственно на диагностике тревожности у детей и подростков (табл. 1).

Наиболее широко используемой и популярной среди психологов является *Детская шкала проявлений тревожности (The Children's Form of Manifest Anxiety Scale – CSMAS)*, регистрирующая наличие симптомов тревожности, проявляющейся в поведении у детей 8–12 лет. Первоначально шкала была разработана американскими психологами А. Castaneda, В.Р. McCandless, D.S. Palermo в 1956 г. на основе Шкалы явной тревожности (Manifest Anxiety Scale) Дж. Тейлор [61], предназначенной для взрослых. Использование детского варианта шкалы во многих странах, включая США, Францию, Японию, Чехию, Словакию и др., доказало ее достаточно высокую клиническую валидность и продуктивность применения для широкого круга профессиональных задач. В России адаптация шкалы проведена А.М. Прихожан в 1991–1993 гг., а после того как в 1995–1996 гг. была осуществлена дополнительная коррекция – опубликована в 2000 г. [25]. Автором адаптации была проведена процедура стандартизации «сырых» оценок с их переводом в 10-балльную систему стенов отдельно для мальчиков и девочек трех возрастных групп: 7–8, 9–10, 11–12 лет. Кроме того, авторы приводят стандартные нормативы для пяти категорий выраженности состояний тревожности: отсутствие тревожности, нормальный уровень, несколько повышенный, явно повышенный и очень высокий. Следует сразу оговориться,

что эмпирически обоснованных объяснений по поводу данного деления авторы не приводят. Данная шкала при всех своих достоинствах не способна дать качественный анализ особенностей проявлений тревожности у ребенка. Результаты дают возможность лишь констатировать ее наличие и степень выраженности, но не конкретизируют причин ее возникновения. Наряду с этим предпринятые авторами модификации попытки разработать подростковый вариант шкалы Дж. Тейлор (равно как и попытки использования в 7–9-х классах варианта для взрослых) оказались безрезультатными в связи с тем, что подростки весьма аффективно относились к вопросам, касающимся оценки некоторых видов тревожного реагирования, что делало практически невозможным использование вариантов этой шкалы в массовом эксперименте.

Следующей, не менее популярной, является *Шкала личностной тревожности для учащихся 10–16 лет* [25]. Данная шкала тревожности была разработана по принципу Шкалы социально-ситуационного страха, тревоги О. Кондаша [14]. Особенность подобного рода шкал состоит в том, что тревожность здесь определяется по оценке человеком тревогogenicности тех или иных ситуаций обыденной жизни. Их достоинствами является то, что, во-первых, они позволяют выделить специфические области, вызывающие тревогу, и, во-вторых, в меньшей степени зависят от умения школьников распознавать свои переживания, чувства, т.е. от развитости интроспекции и наличия определенного словаря переживаний. Опубликованный в 2000 г. А.М. Прихожан вариант методики прошел всестороннюю отработку и апробацию в 1995–1998 гг. Последний вариант методики содержит четыре субшкалы, определяющие соответственно тревожность,

связанную со школьными ситуациями («школьную»), с ситуациями общения («межличностную»), с отношением к себе («самооценочную») и шкалу мистических, магических страхов («магическую»), позволяющую отделить общую, генерализованную тревогу от вариантов частной, парциальной тревоги.

Методика разработана в двух формах. Форма «А» предназначена для школьников 10–12 лет, форма «Б» – для учащихся 13–16 лет. Подросткам предлагается оценить в пятибалльной системе (от 0 до 4) различные ситуации в зависимости от того, насколько они для них неприятны и могут вызвать беспокойство, опасения или страх. Так же, как и в случае с детской шкалой, автором адаптации была проведена процедура стандартизации «сырых» оценок с их переводом в 10-балльную систему стенов отдельно для мальчиков и девочек четырех возрастных групп: 10–11, 12, 13–14, 15–16 лет. При всех своих достоинствах данный опросник ни по содержанию вопросов (ни формы А, ни формы Б), ни по характеру их оценки испытуемым не может быть использован для детей младшего школьного возраста и, соответственно, не способен дать оценку динамике развития специфических проявлений тревоги, отраженной в ее субшкалах. Данные же о возможности его использования у подростков – учащихся старших классов (17–18 лет) авторы модификации не приводят. Соответственно, оценить с его помощью уровень тревожности ребят выпускных 10–11 классов школы не представляется возможным, хотя это, с нашей точки зрения, представляет интерес не только с теоретической, но и с практической точки зрения. Несмотря на то что данный опросник способен определить четыре параметра тревоги, он не дает полной информации о действительных причинах ее возникновения. Так, к примеру, диагностировав у конкретного ребенка повышенный уровень школьной тревожности, мы не можем знать, с чем конкретно она связана – с конфликтными отношениями с учителями, сверстниками либо с психофизиологическими особенностями ребенка, не позволяющими ему успешно осваивать новые знания и новые социальные роли.

Также широко распространенной является *методика для дифференцированной оценки тревоги как состояния и тревожности как свойства личности (State-Trait Anxiety Inventory – STAI)*, разработанная Ch. Spielberger [60] и адаптированная в нашей стране Ю.Л. Ханиным [36]. Применение данного опросника у детей ограничено особенностями их психического развития, не позволяющими им справиться собственно с процедурой проведения теста, когда каждое из предложенных утверждений предлагается оценить по степени выраженности «в данный момент» и «за последнее время». Обращает на себя внимание тот факт, что хотя еще в 1973 г. Ch. Spielberger был разработан опросник «Состояния и свойства тревожности» для оценки тревожности у детей 5–6 классов, а также в 1986 г. описаны принципы его использования у дошкольников [54], в

нашей стране он не использовался. Адаптации подвергся лишь вариант для взрослых, он же и рекомендовался к использованию у подростков. Так, данные отечественных авторов (по информации Л.Ф. Бурлачука и С.М. Морозова [8]), проводивших специальные исследования, показали достаточную валидность в использовании данной методики не только у взрослых, но и у подростков. Разница между возрастными категориями испытуемых оказалась настолько малой, что авторы отказались от разработки отдельных норм. Кроме того, по результатам STAI возможно судить лишь о выраженности тревоги («низкий», «умеренный» и «высокий» уровни), причем авторы дают лишь общий алгоритм оценки ее степеней, а не подробную интерпретацию в зависимости от того, ситуативная или личностная тревожность имеется в виду. В 1988 г. А.Д. Андреевой [2] также были предприняты попытки модификации подросткового варианта опросника Ч.Д. Спилберга для старших подростков и юношей. Однако данные относительно его стандартизации в литературе отсутствуют.

К этой же категории следует отнести и активно используемую как у нас в стране, так и за рубежом *методику школьной тревожности В. Phillips* [55], которая является, с нашей точки зрения, наиболее адекватной в плане использования ее у детей на протяжении всего времени их обучения в школе. Акцент на диагностике тревожности, сопряженной со школьными проблемами, согласуется с представлениями авторов различных периодизаций развития в детском и подростковом возрасте, где учеба определяется в качестве ведущей формы деятельности. Однако, с нашей точки зрения, такой подход в значительной степени ограничивает круг ситуаций, потенциально провоцирующих тревогу у детей и подростков. В конструкции данной методики отсутствует оценка влияния таких важных, с нашей точки зрения, причин тревожных нарушений у детей школьного возраста, как характер их взаимоотношений с родителями, особенности психической и сомато-вегетативной организации, влияющих на приспособляемость ребенка к ситуациям стрессогенного характера и отражающих вероятность реагирования на тревожный фактор среды признаками астении либо декомпенсации в соматической сфере.

Перевод данной методики рекламируется различными изданиями, описывающими тесты (как популярные, так и для специалистов-психологов) [23; 24 и т.п.]. Однако в отечественной литературе нет ни одной ссылки на ее апробацию и стандартизацию. Вызывает сомнения и то, что ряд шкал содержит в качестве диагностически значимых всего 3 вопроса, что с точки зрения статистики не может расцениваться как надежный критерий оценки. Нами, в свою очередь, были проведены пилотажные исследования, направленные на выяснение характеристик валидности данной методики в плане диагностики тревожности у детей и подростков. Так, при исследовании 60 школьников общеобразовательной школы в возрасте 9–12 лет опросниками школьной тре-

возможности Филлипса и стандартизированной на отечественной выборке Детской шкалой проявлений тревожности (CSMAS) значимые корреляционные взаимосвязи определяются только между показателями шкал «общая тревожность» и «низкая физиологическая сопротивляемость стрессу» (по Филлипсу) с наличием симптомов тревожности (по CSMAS) ($r = 0,52$ и $r = 0,76$ соответственно). Кроме того, ребятам данной выборки был предложен детский вариант факторного опросника Кеттелла, где также показатели только двух шкал имели значимые взаимосвязи с показателями шкал методики Филлипса. Так, значимые взаимосвязи были обнаружены между такими шкалами, как «страх не соответствовать ожиданиям окружающих» (по Филлипсу) и «эмоциональная неустойчивость» (по Кеттеллу) ($r = 0,44$), а также «страх самовыражения» (по Филлипсу) и «подчиняемость» (по Кеттеллу) ($r = 0,44$), которые имеют весьма косвенное отношение к проявлениям тревожности. Данный факт, с нашей точки зрения, является указанием на то, что среди восьми предлагаемых опросником Филлипса шкал только две направлены на определение наличия симптомов тревоги у детей, еще одна имеет отношение к такому личностному свойству, как «эмоциональная неустойчивость», в то время как оставшиеся пять регистрируют некие психологические феномены, не имеющие прямого отношения ни к тревожности, ни к специфическим личностным особенностям, связанным с эмоциональным реагированием.

Кроме вышеописанных опросников, являющихся мононаправленными и предназначенными исключительно для оценки детской тревожности, подобного рода задачи могут решать и другие методики, помимо «тревожных» шкал включающие в себя и другие психологические характеристики, в той или иной степени сопряженные с тревогой.

К таковым в первую очередь может быть отнесена *Усовершенствованная шкала явной тревоги для детей (Revised children's Manifest Anxiety Scale – RCMAS)* [57], которая разрабатывалась для оценки уровня тревожности у детей 1–12 классов на основании самоотчетов. Методика успешно адаптирована в США. Шкала состоит из 37 вопросов, 9 из которых используются для проверки лживости ребенка при выполнении теста или выявления попыток показать социально желаемые результаты. Кроме общей оценки тревожности, могут быть получены данные по трем подшкалам, или факторам: психологическая тревога; озабоченность – повышенная чувствительность; социальный интерес – концентрация. Общая цель методики – выявление объема и тяжести, а также типа тревоги у детей, которые могут демонстрировать или пока не проявлять внешних симптомов. Данная шкала безусловно могла бы быть лидером среди используемых с целью диагностики тревожности у детей методов, однако на сегодняшний день мы не располагаем достоверными данными об ее использовании или апробации в нашей стране.

В то же время с использованием *факторного личностного опросника Кеттелла для детей от 8 до 12 лет* [1] и *варианта для испытуемых 14–16 лет* [23] возможно определение таких личностных свойств, сопряженных с тревожностью, как «эмоциональная неустойчивость», «кробость», «тревожность», «низкий самоконтроль», «напряженность», однако по результатам можно судить лишь о наличии в структуре личности ребенка подобных качеств, но не об их выраженности. Интерпретации, которые сопровождают каждый из вышеназванных феноменов, в достаточной мере не раскрываются, авторы ограничиваются лишь констатацией превышения «порога нормы». Кроме того, рекомендуемые различными авторами варианты данного метода для подростков и юношей зачастую не имеют данных о соответствующих нормативах и сведений о стандартизации результатов для соответствующих возрастных групп.

Как видно из представленных описаний, существующие на данный момент тестовые методики в форме опросников, являясь относительно простыми в использовании, оказываются способными ответить лишь на вопрос о наличии или отсутствии тревоги как состояния или личностной типологической особенности индивида, не раскрывая при этом причин ее актуализации. В то же время существующие в настоящее время опросники для определения уровня тревожности у детей и подростков, как правило, ориентированы на диагностику данного феномена в определенной возрастной группе (младший школьный возраст (7–12 лет), подростковый (12–15 лет) и юношеский (15–18 лет)). Кроме того, при исследовании уровня тревожности в подростковом и юношеском возрасте чаще всего используются методы, рассчитанные на взрослых, что в большей степени нивелирует проявление специфики данного чрезвычайно сложного возраста. С нашей точки зрения «стирание границ» возраста, особенно в такие критические периоды развития, как детство, подростковый и юношеский возраст, не может быть оправдано предполагаемой видимостью тождества результатов, получаемых при использовании методик, предназначенных для других возрастных категорий. Отсутствие единого психодиагностического подхода к оценке детской тревожности в различных возрастных группах, основанного на принципах и специфике периодизации развития [11], в значительной степени затрудняет возможности объективного динамического наблюдения феномена тревожности у детей и подростков по мере взросления. Используемые в настоящее время авторами известных опросников, направленных на оценку уровня тревожности у детей и подростков, теоретические подходы к описанию данного феномена не всегда и не в полной мере оказываются тождественными друг другу. Это, в свою очередь, не позволяет достаточно объективно оценить динамику данного свойства.

Кроме опросников, широко используются для исследования тревожности у детей и подростков проективные методы (табл. 2).

Таблица 2

Основные характеристики проективных методов, адекватных для исследования тревожности у детей и подростков

Название методики	Основная направленность	Форма проекции	Возрастной диапазон использования
Методика «Градусник» Ю.Я. Киселева (1984)	Частота и интенсивность переживания тревоги	5–7-балльные шкалы, а также ранжирование по цвету	7–17 лет
Методика для диагностики школьной тревожности А.М. Прихожан (2000)	Тревожность как относительно устойчивое образование	2 набора по 12 рисунков в каждом (отдельно для мальчиков и девочек)	6–9 лет
Метод цветových выборов (Л.Н. Собчик, 2001)	Эмоциональное и физиологическое состояние (в том числе наличие тревоги)	8 карточек разного цвета	Нет четких указаний на возраст
Детский апперцептивный тест (Л. Беллак, С. Беллак, 1995)	Личностные особенности (в том числе тревожность)	10 картинок с изображением сцен с животными	3–10 лет
Графическая методика «Кактус» М. Памфиловой (2000)	Эмоционально-личностная сфера (в том числе тревожность)	Графическое изображение ребенком кактуса с использованием 8 цветов Люшера	Нет четких указаний на возраст
Нарисуй человека (К. Маховер, 2000)	Функционирование и стиль личности (в том числе тревожность)	Графическое изображение ребенком человека	Нет четких указаний на возраст
Кинетический рисунок семьи (Дж. Бук, 2000)	Эмоциональные переживания ребенка относительно взаимодействия его с окружающей средой, другими людьми и собственными представлениями о себе, в том числе тревожность	Графическое изображение ребенком дома, дерева и человека, подразумевающее возможность движения и взаимодействия	Нет четких указаний на возраст

Назовем наиболее известные из них: методика «Градусник» [19], проективная методика для диагностики школьной тревожности [25], метод цветových выборов [30], детский апперцептивный тест (САТ) [3], графическая методика «Кактус» [22], тест «Нарисуй человека» (DAP) [17], тест «Кинетический рисунок Дом-Дерево-Человек» [44] и другие рисуночные пробы [10]. Так же, как и в случае с опросниками, проективные методы могут быть направлены исключительно на диагностику тревожности либо включать ее в качестве одной из составляющих диагностики.

К проективным методам, направленным на диагностику тревожности у детей, может быть отнесена *методика «Градусник» Ю.Я. Киселева* [19], предназначенная для самооценки эмоционального состояния по двум показателям: самооценка частоты переживания тревоги и самооценка интенсивности такого переживания. В первом случае используется 7-балльная, во втором – 5-балльная шкала. Для детей 7–10 лет используется цветовой вариант шкалы (каждому пункту соответствует определенный цвет), для остальных – стандартные варианты. К несомненным преимуществам данного методического приема следует отнести то, что он дает возможность сравнивать данные учащихся с 1-го по 11-й класс и в то же время является методом экспресс-диагностики, позволяющим оперативно проводить сбор материала.

В свою очередь, монотематической может быть названа *проективная методика для диагностики школьной тревожности*, разработанная А.М. Прихожан [25] в 1980–1982 гг. на основании методики Е.В. Амен, N. Renison [42]. Данная методика направлена на выявление тревожности как относительно устойчивого образо-

вания у учащихся 6–9 лет. Стимульным материалом являются 2 набора рисунков по 12 в каждом (набор А – для девочек и набор Б – для мальчиков). Данный метод подразумевает индивидуальную работу с каждым испытуемым. Общий уровень тревожности вычисляется исходя из количества «неблагополучных» ответов, характеризующих настроение ребенка на картинке как «грустное», «печальное», «сердитое» или «скучное». Тревожным считается ребенок, давший 7 и более подобных ответов. Ответы испытуемого сопоставляются с его интерпретацией картинки, а также анализируется выбор «героя» на картинках с несколькими детьми (например, на картинке № 6 выбор ребенком в качестве «героя» ученика, сидящего на первой парте и решившего задачу или сидящего на второй и не решившего задачу, дает информацию для качественного анализа мотивов переживания ребенка).

Кроме того, среди проективных методов значительное место занимают тесты с широким диагностическим спектром исследуемых психологических феноменов.

Так, *Метод цветových выборов* [30], представляющий собой адаптированный вариант цветového теста Люшера, был эмпирически разработан с установкой на изучение эмоционального и физиологического состояния человека. В основе весьма эклектичной интерпретационной схемы автора лежат социально-историческая символика цветов, элементы психоаналитического и психосоматического подхода. Данный метод наряду с другими характеристиками способен зарегистрировать наличие тревоги у испытуемого без акцента на степени его выраженности. Однако эмпирически обоснованных данных о его диагностических возможностях в современной литературе не приводится. К основным же не-

достаткам этого метода ученые относят прежде всего отсутствие сколько-нибудь серьезного теоретического обоснования интерпретации полученных данных.

Широко распространен и *детский апперцептивный тест (Children's Apperception Test-Animal – CAT)* [3], являющийся модификацией тематического апперцептивного теста (ТАТ) Н. Мунгау [53] и использующийся для исследования личности у детей 3–10 лет. При помощи данной методики наряду с вопросами соперничества, агрессивности, отношений с окружающими, родителями и сверстниками исследуются проявления тревожности и наличие всевозможных страхов. Стимульный материал представляет собой серию из 10 рисунков с изображениями сцен с животными, имеющих отношение к характерным для детей ситуациям межличностного взаимодействия. Ребенка просят рассказать историю по каждой предъявляемой картинке с условием, что она должна включать текущие события, их предпосылки, последствия, чувства и мысли персонажей. Поскольку тест является проективным, считается, что ребенок спроецирует на карточки неосознаваемый материал и его реакции помогут получить представление о структуре и стиле личности ребенка. Интерпретация обычно строится с опорой на внешнее содержание, типы персонажей, выражаемые чувства и мысли, решения конфликтов и модели совладания, скрытые и символические значения, стиль межличностного общения, внутренние конфликты и повторяющиеся темы. Однако из-за отсутствия принятых критериев по подсчету оценок велика вероятность искажений при обработке материалов тестирования. Тем не менее по этой технике существует довольно обширная литература, которая подтверждает ее высокую клиническую ценность и широкое признание среди опытных психотерапевтов [48]. Такое положение дел обуславливает серьезное отношение к уровню квалификации специалиста, проводящего данный тест, исключая, таким образом, использование его специалистами, не прошедшими специальной подготовки.

Широко используется для диагностики эмоционально-личностной сферы ребенка старше 3 лет *графическая методика «Кактус» М. Памфиловой* [22]. Ребенку предлагается на чистом листе бумаги изобразить кактус таким, каким он его себе представляет. Возможны два варианта использования цвета, когда рисунок предлагается выполнить только простым карандашом или с использованием набора из восьми цветов (красного, желтого, синего, зеленого, коричневого, фиолетового, серого, черного) по аналогии с тестом М. Люшера [16]. При обработке результатов принимаются во внимание данные, соответствующие общеизвестным графическим методам (пространственное положение, размер, характеристики линий и сила нажима на карандаш), и специфические показатели, характерные для данной методики («образ кактуса» – дикий, домашний, женственный и т.п.; манера рисования – прорисованность, схематичность и т.п.; характер иголок – размер, расположение и

количество). По результатам обработки судят о проявлении различных личностных качеств, в том числе и тревожности, которая в данном тесте оценивается по преобладанию внутренней штриховки, наличию прерывистых линий, преимущественному использованию темных цветов в варианте с цветными карандашами.

К подобного рода графическим проективным тестам может быть отнесен и *тест «Нарисуй человека» (Draw-A-Person Test; DAP)* [17], который изначально разрабатывался F.L. Goodenough [49] как методика для быстрой оценки интеллекта, не предполагающая вербального общения. Однако после повторного использования Ф. Гудинафа обратила внимание, что рисунки детей часто отражают важные аспекты функционирования и стиля личности. Сегодня тест DAP практически всегда используется только в этом контексте и считается одним из пяти наиболее распространенных проективных методов [50; 51]. Как видно из названия, ребенку предлагают нарисовать человека. Никаких других указаний и инструкций не дается, с тем чтобы предоставить ребенку возможность рисовать, опираясь на собственную интерпретацию, потребности и желания. Анализу подвергается расположение рисунка на странице, его орфографические характеристики (например, нажим карандаша, штриховка), проработанность и завершенность, которые, согласно руководству, позволяют дать оценку различным психологическим феноменам. Предполагается, что творческий продукт, который создается в этом процессе, будет отражать не только очевидные особенности ребенка, но также и неосознаваемые, в том числе – тревожность, внутренние конфликты, психологические защиты, межличностную адаптацию и другие личностные характеристики. С помощью DAP можно достаточно достоверно оценивать такие общепринятые личностные составляющие, как Я-концепция, идентичность «Я», стили совладания, эмоции и наличие психопатологии. Тест является прекрасным инструментом для работы с застенчивыми и робкими детьми, которых трудно разговаривать.

Наряду с этим *тест «Кинетический рисунок Дом-Дерево-Человек»* [44] разрабатывался как расширенная версия теста Дом-Дерево-Человек [7], ориентированная на межличностные сферы (эмоциональных переживаний ребенка относительно взаимодействия его с окружающей средой, с другими людьми и с собственными представлениями о себе). Ребенка просят нарисовать дом, дерево и человека на одном листе, таким образом включая в рисунок возможность движения и взаимодействия. Это относительно новая методика, и она пока не имеет исследовательской базы, которая наработана для других рисуночных техник. По мнению К. Бремса [5], пока нет достаточного количества исследований по данной теме, поэтому к интерпретации этой методики нужно относиться осторожно и включать ее в более широкий информационный контекст.

Помимо вышеуказанных тестов, для оценки тревожности у детей возможно использовать и другие графические методы, включая и свободный рисунок [10]. Раз-

личным категориям анализа графических изображений посвящено большое количество исследований, в результате которых выдвинут ряд гипотез относительно значения различных характеристик рисунка, которые в настоящий момент широко распространены и активно используются. Изучение специальной литературы, посвященной анализу детских рисунков, показывает, что в качестве формально-графических характеристик изображений, отражающих наличие тревожности у ребенка, чаще всего используются *особенности цветовой экспрессии*, а также *характер использования детьми штриховки*. Так, по мнению К. Махвер [17], любой тип штриховки считается выражением тревоги. Чрезмерная штриховка нередко связывается даже с агитированной депрессией [45]. Другими словами, наличие штриховки, как правило, выявляет специфические особенности контроля над собственными эмоциями, связанные с наличием внутреннего напряжения и тревожности. Таким образом, согласно литературным данным [4; 27; 35], по наличию штриховки в рисунке можно сделать вывод, что рисовавший находился в состоянии внутреннего напряжения, а штриховка, распространяющаяся более чем на половину рисунка, может свидетельствовать о выраженной тревоге. В то же время, по данным М. Бетенски [4], цвет, как и форма, и линия, является феноменом со своей собственной структурой, свойствами и экспрессивными характеристиками, касающимися символического выражения человеческих переживаний. В настоящее время существует множество теорий относительно возможной смысловой нагрузки цвета, а также монографий о цветовом символизме и использовании красок, среди которых яркими примерами являются «Цветовой тест Люшера» М. Люшера [16], «Учение о цветах» И.В. Гёте [12] и «Color Personality: A Manual for the Color Pyramid Test» К. Шае & Ш.Л. Хейс [58]. Цвета оказываются непосредственно связанными с общекультурными понятиями и символами [20; 29; 41]. Г. Роршах [28] даже предположил существование эмпирически обоснованных взаимоотношений между цветом и эмоцией. Наряду с этим в исследованиях R.R. Crane [47] и В.И. Леву [52] получены убедительные результаты о связи насыщенности рисунка цветом с кластерами или паттернами эмоций, которые могут содержать контрастные эмоции. Согласно литературным данным [21; 35], дети, использующие всего один цвет, боятся проявлять свою эмоциональность. Различные теории интерпретации цвета могут расходиться в плане их трактовки, однако теоретики единодушно признают, что цвет может выражать определенные чувства [13], настроения и даже передавать эмоциональную окраску отношений [40].

Вышеуказанные данные об использовании определенных приемов трактовки различного рода рисунков исключительно важны для построения правильной интерпретации. Однако необходимо постоянно отслеживать исследования по этой теме, чтобы быть в курсе новых исследований и находок. Кроме того, при тести-

ровании конкретного ребенка для более качественного анализа валидность этих общих символизмов и значений приходится каждый раз подтверждать другими тестами и информацией о ребенке из других источников.

Несмотря на то что проективные методы способны не только оценить характер и уровень тревожности у детей, их использование, в силу их конструктивных особенностей, представляет определенные сложности для скрининговых экспресс-оценок, требуя не только индивидуальной работы с испытуемым, но и достаточно сложной технологии оценки результатов, которая, в свою очередь, не исключает влияния субъективных факторов, т.е. характера индивидуального опыта исследователя и его теоретических позиций. Таким образом, к основным недостаткам проективных методик могут быть отнесены: недостаточная стандартизованность процедуры проведения и оценки результатов исследования; отсутствие для многих проективных методик статистических нормативных данных; неподатливость традиционным способам определения надежности и валидности, а также субъективизм в интерпретации результатов исследования [31; 32]. Кроме того, сомнению подвергается диагностическая ценность проективных методик в связи с их концептуальной слабостью. В то же время тестирующий обязательно должен быть не просто дипломированным специалистом-психологом, но и иметь соответствующую квалификацию и опыт работы с конкретным проективным тестом у детей.

Таким образом, анализ существующих психодиагностических методов определения тревожности показывает наличие конструктивных ограничений в их использовании у детей и подростков.

К таковым могут быть отнесены следующие:

1. Одномерный характер оценок тревожности. Как правило, определяется лишь интегральная оценка уровня тревожности без учета вида ситуаций, вызывающих тревогу, и факторов, ее обуславливающих.

2. Приуроченность отдельных методов лишь к исследованию конкретных возрастных групп или встречающаяся в литературе информация об использовании для детей и подростков методов, предназначенных для взрослых, что не может быть оправданно с точки зрения принципов возрастной психологии. Соответственно, невозможным становится отслеживание возрастной динамики структуры тревожности у детей одним методическим приемом, поскольку не учитываются специфика проявлений тревожности у детей и подростков, а также особенности их психоэмоционального развития в различные возрастные периоды.

3. Существующие методы не позволяют оценивать половые особенности проявлений тревожности, которые являются существенными, особенно для подростков в период полового созревания.

4. Современные психодиагностические методы исследования тревожности не имеют достаточно полных и надежных статистических нормативов тестовых показате-

лей, дифференцированных для всей совокупности половозрастных групп детей и подростков. Так, зачастую для оценки уровня тревожности старших подростков (16–18 лет) используются нормативы, разработанные для взрослых.

В связи с отмеченными недостатками и ограничениями в использовании разработанных в настоящее время

тестов, направленных на диагностику детской тревожности, возникает задача разработки нового теста, более универсального, с точки зрения практических психологов. Исходя из этого, нами был разработан тестовый опросник многомерной психологической оценки детской тревожности (МОДТ), которому будет посвящена специальная публикация.

Литература

1. Александровская Э.М., Гильяшева И.Н. Адаптированный модифицированный вариант детского личностного вопросника Р. Кеттелла: Методические рекомендации. М.: Фолиум, 1995. 33 с.
2. Андреева А.Д. Диагностика эмоционального отношения к учению в среднем и старшем школьном возрасте // Научно-методические основы использования в школьной психологической службе конкретных психодиагностических методик. М., 1988.
3. Беллак Л., Беллак С. Руководство по тесту детской апперцепции (фигуры животных): Пер с англ. Киев: ПАН Лтд, 1995.
4. Бетенски М. Что ты видишь? Новые методы арт-терапии: Пер с англ. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. 256 с.
5. Бремс К. Полное руководство по детской психотерапии: Пер с англ. М.: Изд-во ЭКСМО-Пресс, 2002. 640 с.
6. Бреслав Г.М. Эмоциональные особенности формирования личности в детстве. М., 1990.
7. Букк Дж. Тест «дом, дерево, человек» (ДДЧ) // Проективная психология. М., 2000.
8. Бурлачук Л.Ф., Морозов С.М. Словарь-справочник по психологической диагностике. 2-е изд. СПб.: Питер Ком, 1999.
9. Вассерман Л.И. Психодиагностическая шкала для оценки уровня социальной фрустрированности // Обзорение психиатрии и мед. психологии им. В.М. Бехтерева. 1995. № 2. С. 73–79.
10. Вегнер А.Л. Психологические рисуночные тесты. М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2002.
11. Выготский Л.С. Психология развития ребенка. М.: Смысл; Эксмо, 2003. 512 с.
12. Гёте И.В. К учению о цвете (хроматика) // Психология цвета. М., 1996.
13. Измайлов Ч.А. Цветовая характеристика эмоций // Вестн. МГУ. 1995. № 4.
14. Кондаш О. Шкала классического социально-ситуационного страха, волнения. М.: ВЦП, 1973.
15. Лазарус Р. Теория стресса и психофизиологические исследования // Эмоциональный стресс. Л.: Медицина, 1970.
16. Люшер М. Цветовой тест Люшера / Пер. с англ. СПб.: Сова; М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. 192 с.
17. Маховер К. Проективный рисунок человека: Пер. с англ. 2-е изд., испр. М.: Смысл, 2000. 154 с.
18. Мэй Р. Краткое изложение и синтез теорий тревожности // Тревога и тревожность. СПб.: Питер, 2001.
19. Методики психодиагностики в спорте / В.Л. Марищук, Ю.М. Блудов и др. М.: Просвещение, 1984.
20. Миронова Л. Н. Семантика цвета в эволюции психики человека // Проблема цвета в психологии. М., 1993. 207 с.
21. Орехова О.А. Цветовая диагностика эмоций ребенка. СПб.: Речь, 2002. 112 с.
22. Памфилова М. Графическая методика «Кактус» // Обруч. 2000. № 5. С. 12–13.
23. Практикум по возрастной психологии / Под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. СПб.: Речь, 2001. 688 с.
24. Практическая психология для педагогов и родителей / Под ред. М.К. Тутушкиной. СПб.: Дидактика Плюс, 2000. 352 с.
25. Прихожан А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика. М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: Изд-во НПО «МОДЭК», 2000. 304 с.
26. Проективная психология: Пер. с англ. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. 528 с.
27. Романова Е.С. Графические методы в практической психологии. СПб.: Речь, 2001.
28. Роршах Г. Психодиагностика. М.: Когито-центр, 2003.
29. Серов Н.В. Светоцветовая терапия: Смысл и значение цвета: информация – цвет – интеллект. СПб.: Речь, 2001. 256 с.
30. Собчик Л.Н. МЦВ – метод цветовых выборов: Модифицированный восьмицветный тест Люшера: Практическое руководство. СПб.: Речь, 2001. 112 с.
31. Соколова Е.Т. Проективные методы исследования личности. М., 1980.
32. Соколова Е.Т. Из истории проективного метода // Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М., 1987. С. 34–46.
33. Спилбергер Ч. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги // Стресс и тревога в спорте. М.: Физкультура и спорт, 1983. С. 12–24.
34. Судаков К.В. Системные механизмы эмоционального стресса // Механизмы развития стресса. Кишинев, 1987. С. 52–79.
35. Ферс Г.М. Тайный мир рисунка: Пер. с англ. СПб.: Европейский Дом, 2000. 176 с.
36. Ханин Ю.Л. Краткое руководство по применению шкалы реактивной и личностной тревожности Ч.Д. Спилбергера. Л., 1976.
37. Холмс П. Внутренний мир снаружи // Теория объектных отношений и психодрама: Пер. с англ. М.: Класс, 1999.
38. Хорни К. Неврогическая личность нашего времени: Самоанализ: Пер. с англ. М.: Изд. группа «Прогресс»–«Универс», 1993.
39. Шкала явной тревожности для детей 8–12 лет (СМАС) / Перевод и адаптация А.М. Прихожан. М., 1994.
40. Эткинд А.М. Цветовой тест отношений // Общая психодиагностика / Под ред. А.А. Бодалева, В.В. Столина. М., 1987. С. 221–227.
41. Юнг К.Г. Дух в человеке, искусстве и литературе. Минск: Харвест, 2003. 384 с.
42. Amen E.W., Renison N. A study of relationship between play pattern and anxiety in young children // Genetic Psychology Monograph. 1954. Vol. 50.
43. Bellak L. The TAT, CAT, and SAT in Clinical Use (6th ed.). New York: Grune & Stratton, 1997.
44. Burns R.C. Kinetic House-Tree-Person Drawings (K-HTP). New York: Brunner/Masel, 1987.
45. Burns R.C. Self-Growth in Families: Kinetic Family Drawings (K-F-D) Research and Application. New York: Bruner/Mazel, 1982.
46. Castaneda A., McCandless B.R., Palermo D.S. The children form of Manifest Anxiety Scale // Child Development. 1956. Vol. 27(a).
47. Crane R.R. An Experiment Dealing with Color and Emotion, In Art Therapy Viewpoints E. Ulman and Clevey, Eds., Schoken Books. New York, 1979. P. 358–361.
48. Dana R.H. Thematic Apperception Test (TAT). In C.S. Newmark (Ed.), Major Psychological Assessment Instruments (2nd ed.). Boston: Allyn & Bacon. 1996. P. 166–205.

49. Goodinough F.L. Measurement of Intelligence by Drawings. New York: World Book, 1926.
50. Hammer E.F. Advances in Projective Drawing Interpretation. Springfield, IL: Charles C. Thomas, 1997.
51. Handen B.L. Mental retardation. In E.J. Mash and R.A. Barkley (Eds.), Treatment of Childhood Disorders (2nd ed.). New York: Guilford, 1998. P. 369–415.
52. Levy B.I. Research into the Psychological Meaning of Color // Am. J. of Art Therapy, 1984. Vol. 23, № 2. P. 58–61.
53. Murray H.A. Thematic Apperception Test. Harvard: University Press, 1943.
54. Papay J.J., Spielberger C.D. Assessment of anxiety and achievement in kindergarten and first and second-grade children // Journal of Abnormal Child Psychology. 1986. 14. P. 279–286.
55. Phillips B.N. School stress and anxiety. New York, 1978.
56. Porter R.B., Cattell R.B. Handbook for the Children's Personality Questionnaire (CPQ). Champaign, IL: Institute for Personality and Ability Testing, 1985.
57. Reynolds W.M., Richmond B.O. What I Think and Feel: A revised measure of children's manifest anxiety // Journal of Abnormal Child Psychology. 1978. Vol. 6. P. 271–280.
58. Shaie K.W., Heiss L. Color and Personality: A Manual for the Color Pyramid Test. Hans Huber, 1964.
59. Spielberger Ch.D. (ed.) Anxiety: current trends in theory and research. New York, 1972. Vol. 2.
60. Spielberger C.D. Preliminary Manual for the State-Trait Anxiety Inventory for Children («How I Feel Questionnaire»). Palo Alto, CA: Consulting Psychologists, 1973.
61. Taylor J.A. A personality scale of manifest anxiety // J. Abnormal & Soc. Psychol. 1953. № 48.

A COMPARATIVE ANALYSIS OF ANXIETY TESTS (ON THE MATERIAL BY CHILDREN AND ADOLESCENTS)

E.E. Romitsyna (St. Petersburg)

Summary. Different forms of psychodiagnostic tests for diagnosis of anxiety in children and adolescents are discussed. A review of questionnaires and projective tests widely used in our country is presented. Their constructive peculiarities, virtues and shortcomings are analysed.

Key words: children's anxiety, psychodiagnostics, questionnaires, projective tests.