

ПРАВИТЕЛЬСТВО РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ
ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
«САНКТ-ПЕТЕРБУРГСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(СПбГУ)

Направление психологии
Кафедра медицинской психологии и психофизиологии

Дипломная работа на тему:
Особенности эмоциональной сферы у детей, временно оказавшихся без
попечения родителей
по специальности 37.05.01 – Клиническая психология
Основная образовательная программа Клиническая психология
профиль: клиническая психодиагностика, консультирование и психотерапия

Рецензент:

Выполнил:
Студент 6 курса
очного отделения
Блиновских Н.В.

Научный руководитель:
доцент кафедры медицинской
психологии и психофизиологии
Миланич Ю.М.

Санкт-Петербург

2017

Аннотация

Данная дипломная работа посвящена исследованию особенностей эмоциональной сферы у детей, временно оказавшихся без попечения родителей. В исследовании приняли участие 36 детей в возрасте от 9 до 12 лет, разделенные на две группы: находящиеся под временной опекой в социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних и проживающие вместе с семьей. В ходе исследования изучались следующие компоненты эмоциональной сферы: признаки эмоциональных и поведенческих расстройств, изучение особенностей эмоционального контроля в процессе восприятия, уровень тревожности, особенности субъективной картины эмоциональных отношений с ближайшим окружением.

Анализ данных показал, что дети, временно оказавшиеся без попечения родителей существенно отличаются от своих сверстников по вышеперечисленным показателям. В частности были выявлены более высокие показатели по уровню тревожности, нарушениям социализации, проблемам внимания, агрессии, обнаружена более слабая способность к формирования и/или устойчивого поддержания функциональной системы регуляции процесса восприятия под воздействием стрессогенных стимулов.

Изучение особенностей эмоциональной сферы у детей, временно оказавшихся без попечения родителей имеет большое значения для эффективной практической работы по коррекции и реабилитации различных эмоциональных отклонений. Полученные данные доказывают что дети, временно оказавшиеся без попечения родителей являются группой риска для развития расстройств, связанных с эмоциональной сферой.

Abstract

This thesis examines emotional features in children temporarily left without parental care. The study involved 36 children aged from 9 to 12 years. Two groups were formed: children that are temporarily left under care of a social rehabilitation center for minors and a control group of children living with their families. In the course of the study, the following components of the emotional sphere were investigated: signs of emotional and behavioral disorders, emotional control features in the process of perception, the level of anxiety, the subjective picture of emotional relationships with the nearest people in their social microenvironment.

Analysis of the data showed that children temporarily left without parental care are significantly different from their peers in the above indicators. In particular, higher rates of anxiety, socialization disorders, attention problems, aggression were revealed. Moreover, a weaker ability to form and / or sustain a functional system of regulation of perception processes under the influence of stressful stimuli was found.

The data obtained shows that children temporarily left without parental care are a risk group for the development of disorders related to the emotional sphere.

Содержание

<u>Аннотация.....</u>	<u>2</u>
<u>Abstract.....</u>	<u>3</u>
<u>Введение.....</u>	<u>5</u>
<u>Глава 1. Изучение эмоциональной сферы ребенка.....</u>	<u>8</u>
<u>Определения понятий «эмоция» и «регуляция эмоций».....</u>	<u>8</u>
<u>Развитие эмоциональной сферы в онтогенезе.....</u>	<u>11</u>
<u>Исследование эмоциональной сферы в детском возрасте.....</u>	<u>13</u>
<u>Особенности эмоциональной сферы младших школьников.....</u>	<u>18</u>
<u>Особенности эмоциональной сферы детей в состоянии семейной депривации</u>	
<u>.....</u>	<u>21</u>
<u>Выводы главы.....</u>	<u>26</u>
<u>Глава 2. Методы и организация исследования.....</u>	<u>28</u>
<u>2.1 Описание выборки исследования.....</u>	<u>28</u>
<u>2.2 Методы исследования.....</u>	<u>29</u>
<u>Опросник Ахенбаха.....</u>	<u>29</u>
<u>Шкала личностной тревожности А.Н. Прихожан.....</u>	<u>30</u>
<u>Модифицированный тест Струпа.....</u>	<u>31</u>
<u>Кинетический рисунок семьи.....</u>	<u>33</u>
<u>2.3 Процедура исследования.....</u>	<u>36</u>
<u>2.4 Математико-статистические методы обработки данных.....</u>	<u>37</u>
<u>Глава 3. Результаты исследования и их обсуждение.....</u>	<u>38</u>
<u>Анализ результатов опросника Ахенбаха.....</u>	<u>38</u>
<u>Анализ результатов эмоционального теста Струпа.....</u>	<u>39</u>
<u>Опросник А. Н. Прихожан.....</u>	<u>40</u>
<u>Кинетический рисунок семьи.....</u>	<u>41</u>
<u>Описание индивидуальных случаев.....</u>	<u>42</u>
<u>Корреляционный анализ внутри экспериментальной группы.....</u>	<u>48</u>
<u>Обсуждение.....</u>	<u>50</u>
<u>Выводы.....</u>	<u>53</u>
<u>Список использованной литературы.....</u>	<u>54</u>

Введение

По данным Росстата, численность детей, родители которых лишены родительских прав составляет 40025 человек, а детей, родители которых ограничены в родительских правах – 9375. Л.Я. Олиференко приводит данные за 2004 год, где указывается, что количество детей-сирот и детей, оставшихся без попечения родителей составляет 734 тыс. (Л. Я. Олиференко, 2008, с. 20). Количество детей, оказавшихся под временной опекой государственных учреждений социально-реабилитационного характера статистикой не учитывается. Насчитывается 22 учреждения, оказывающих поддержку семьям, и находящихся в ведении Комитета по социальной политике Санкт-Петербурга, что говорит о востребованности социальных услуг данного характера.

В соответствии с Федеральным законом от 21 декабря 1996 г. N 159-ФЗ: *«Защита прав и интересов детей в случаях смерти родителей, лишения их родительских прав, ограничения их в родительских правах, признания родителей недееспособными, болезни родителей, длительного отсутствия родителей, уклонения родителей от воспитания детей или от защиты их прав и интересов, в том числе при отказе родителей взять своих детей из образовательных организаций, ... или аналогичных организаций, при создании действиями или бездействием родителей условий, представляющих угрозу жизни или здоровью детей либо препятствующих их нормальному воспитанию и развитию, а также в других случаях отсутствия родительского попечения возлагается на органы опеки и попечительства».*

Основными задачами социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних является:

- 1) профилактика безнадзорности и беспризорности,
- 2) социальная реабилитация несовершеннолетних, оказавшихся в трудной жизненной ситуации.

Главной целью работы таких учреждений является:

- создание необходимых условий для успешной реабилитации и адаптации несовершеннолетних воспитанников, оказавшихся в трудной жизненной ситуации,
- коррекция и развитие личностных качеств воспитанников, повышение мотивации к образованию и самораскрытию, труду и самообслуживанию, реализации творческого потенциала,
- духовно - нравственное воспитание и формирование общечеловеческих культурных ценностей,
- сохранение и укрепление здоровья детей, развитие позитивной мотивации здорового образа жизни и занятий физкультурой и спортом.

Нельзя не отметить, что все цели, которые ставят перед собой социально-реабилитационные центры, содержат психологический компонент, что является сферой компетенции психологической науки. Поэтому изучение эмоциональной сферы ребенка, оказавшегося в социально-реабилитационном центре для несовершеннолетних является ключевой задачей для оптимального процесса реабилитации семейных отношений и психологической помощи семье.

Целью данного исследования является выявление особенностей эмоциональной сферы детей, временно оказавшихся без попечения родителей.

Объектом выступает эмоциональная сфера детей младшего школьного возраста, а **предметом** — особенности эмоциональной сферы у младшего школьного возраста, временно оказавшихся без попечения родителей.

В исследовании поставлены следующие **задачи**:

1. Анализ психологической литературы по проблеме исследования
2. Анализ признаков эмоциональных и поведенческих расстройств в зависимости от факта разлучения ребенка с семьей
3. Изучение особенностей эмоционального контроля в процессе восприятия
4. Оценка уровня тревожности
5. Изучение субъективной картины эмоциональных отношений детей с ближайшим окружением

Гипотеза данного исследования состоит в том, что факт передачи ребенка под опеку в социально-реабилитационный центр влияет на развитие его эмоциональной сферы и заключается в:

1. Наличие и преобладание эмоциональных и поведенческих проблем у детей, временно оказавшихся без опеки родителей
2. Снижении эмоционального контроля в процессе восприятия у детей, временно оказавшихся без опеки родителей
3. Повышенном уровне тревожности у детей, временно оказавшихся без опеки родителей
4. Своеобразии картины эмоциональных отношений детей с ближайшим окружением у детей, временно оказавшихся без опеки родителей

Глава 1. Изучение эмоциональной сферы ребенка

Определения понятий «эмоция» и «регуляция эмоций»

Многие авторы (Ильин, Веккер, Первушина) указывают на сложность определения понятия «эмоция». Например, Л.М. Веккер отмечает, что противопоставление эмоций как переживания когнитивным процессам как знанию об этих событиях недостаточно, потому что «не включает в себе родового признака» (Веккер, 1998, с.60). Левченко и Бергфельд, предполагают, что основная трудность познания эмоциональных явлений состоит в том, что их «качественное своеобразие не вербализуется, а вербализуемое (в определениях) не соотносится с внутренним опытом» (Левченко, Бергфельд, 1999, с. 20).

Левченко и Бергфельд, проанализировав определения эмоций из открытых источников, выделили различные когнитивные стратегии описания сущности эмоций: формальную, функциональную, категориальную, синкретическую. Авторы отмечают, что все перечисленные стратегии «порождают определения, которые вместо качественного своеобразия эмоций отображают адрес этого понятия в системе других психологических понятий» (Левченко, Бергфельд, 1999, с. 20).

О. Н. Первушина выделяет три аспекта для целостного определения эмоций:

- 1) переживание ощущения эмоции, которое является относительно субъективным;
- 2) наличие физиологической активации процессов, происходящих в нервной, эндокринной, дыхательной и других системах организма;
- 3) фиксацию выразительных комплексов эмоций, поддающихся наблюдению (Первушина, 1996, с. 26).

Один из современных авторов, К.Т. Strongman, разделяет теоретические подходы к изучению эмоций на ранние и современные. «Ранние» теории

названы по имени своих авторов, среди которых Darwin, McDougall, James, Lange; Cannon, Bard. Современным теориям автор дает такие названия: «феноменологическая», «поведенческая», «физиологическая», «когнитивная», «амбициозная», «теория дифференциальных эмоций», «теория эмоционального развития», «социальная» и «клиническая» (Strongman, 2003). Такое разнообразие подходов еще раз свидетельствует в пользу того, что изучение эмоций является непростой задачей для исследователей.

Е. П. Ильин избегает прямого определения понятия «эмоция», предлагая концепт «эмоциональное реагирование», делая акцент на динамическом компоненте. Эмоциональное реагирование, по Ильину, характеризуется знаком (положительные или отрицательные переживания), влиянием на поведение и деятельность (стимулирующее или тормозящее), интенсивностью (глубина переживаний и величина физиологических сдвигов), длительностью протекания (кратковременные или длительные), предметностью (степень осознанности и связи с конкретным объектом) (Ильин, 2001).

К. R. Scherer предлагает использовать следующее обобщенное определение: «*Эмоция* - это эпизод взаимосвязанных, синхронизированных изменений в состояниях всех или большинства из пяти организменных подсистем в ответ на оценку внешнего или внутреннего события стимула, относящегося к основным потребностям организма» (Scherer, 2005, с. 697). В данной таблице (Таблица 1) представлены соответствующие друг другу эмоциональные функции, организменные субсистемы с основным субстратом и компонент эмоции (Scherer, 2005).

Эмоциональная функция	Организмальная субсистема (субстрат)	Эмоциональный компонент
Оценка объектов и событий	Обработка информации (ЦНС)	Когнитивный компонент (оценка)
Системная регуляция	Поддержка (ЦНС, Нейро-эндокринная система, ВНС)	Нейрофизиологические компоненты (телесные проявления)
Подготовка и руководство действиями	Исполнительная (ЦНС)	Мотивационная составляющая (Тенденции действия)
Синхронизация реакции и поведенческих намерений	Действие (Соматическая нервная система)	Моторный компонент экспрессии (выражение лица и голоса)
Мониторинг внутреннего состояния и взаимодействия организма и окружающей среды	Мониторинг (ЦНС)	Субъективная чувственная составляющая (эмоциональный опыт)

Таблица 1

Регуляция эмоций, как компонент эмоции, включает в себя управление различными системами, такими как: физиологическое возбуждение, выражения лица и позы, мотивация на выполнение задачи, постановка межличностных и внутриличностных целей, когнитивная оценка (Thompson, 1994). Разнообразие таких систем приводит к сложности поиска общего определения регуляции эмоций, разработки и внедрения оптимальных методов ее оценки (Cole, Martin, & Dennis, 2004; Langlois, 2004). Измерение регуляции эмоций напрямую связано с теоретическим определением природы данного феномена. М. Adrian приводит следующее общепринятое определение регуляции эмоций (РЭ): «РЭ

— это внешние и внутренние процессы, ответственные за мониторинг, оценку и модификацию эмоциональных реакций (особенно их интенсивности и временных характеристик) для достижения своих целей» (Adrian, 2011).

Сложный характер научного исследования РЭ, даже при разумно разработанной методологической системе, отмечают Larsen и Prizmic-Larsen: «исследователи эмоций должны четко понимать, что конструкции никогда не измеряются в чистом виде. Теоретическое значение конструкции дается, отчасти, методами, используемыми для ее измерения» (Larsen and Prizmic-Larsen, 2006, с. 342). Из-за сложности систем, участвующих в РЭ, были предложены многоуровневые и многомодальные подходы к научному исследованию РЭ как для нормативных, так и для нетипичных выборок. Эмоция лучше всего определяется как многогранная конструкция, выведенная из нескольких показателей, фокусируя и изолируя один из аспектов эмоции, может возникнуть неполная картина системы эмоций (Larsen and Prizmic-Larsen, 2006). Также отмечается, что РЭ можно исследовать, обратившись к множеству различных феноменов из процессов центральной и периферической нервной системы, социокультурных влияний, биологических и поведенческих показателей (Thompson, Lewis, & Calkins, 2008).

Развитие эмоциональной сферы в онтогенезе

В подходе к изучению эмоций, выделяемом К.Т. Strongman как «Теория эмоционального развития», «делается акцент на феномене привязанности и взаимодействии между эмоциональным развитием, социально-когнитивным развитием и эмоциональной компетентностью» (Strongman, 2003, с. 174).

Е. И. Изотова и Е.В. Никифорова рассматривают развитие эмоциональной сферы «как сложный комплексный закономерный процесс усложнения и обогащения в контексте общей социализации ребенка», что является традиционным положением для отечественной психологии (Изотова, Никифорова, 2004, с. 8). В русле деятельностного подхода «нормативно-

возрастное поле эмоционального развития ребенка составляют *эмоциональные новообразования*» (Изотова, Никифорова, 2004, с. 76). Следовательно, понимание онтогенеза эмоционального развития прежде всего определяет его как «процесс последовательного и закономерного возникновения и функционирования новообразований, специфических и необходимых для данного возрастного этапа» (Психология: Словарь / Под ред. А. В. Петровского, 1990).

А.В. Запорожец выделял основные *новообразования* в области эмоциональной сферы, такие как чувство любви, привязанности к близким, взрослым, сочувствие и сопереживание им, затем распространение этих чувств на более широкий круг людей — взрослых и сверстников, наконец, формирование высших социальных чувств (Запорожец, 1986).

Е. И. Изотова и Е.В. Никифорова отмечают появление следующих изменений в детском возрасте: ситуативной вариативности эмоционального реагирования, расширения ряда эмоциональных модальностей (от базовых к социальным), опознания эмоциональных состояний по выражению лица, социального преобразования выражения эмоций, расширения и усложнения знаний об эмоциях, формирование структуры представлений об эмоциях, вербального обозначения эмоций. Ситуативная вариативность эмоционального реагирования состоит в его зависимости от конкретной ситуации. Расширение ряда эмоциональных модальностей появляется на основе перехода на новый уровень взаимодействия со взрослыми и сверстниками на основе обогащения эмоционального опыта. Опознание эмоциональных состояний по выражению лица основано на необходимости расширения средств коммуникации и сопровождения игровой деятельности. Социальное преобразование выражения эмоций развивается за счет произвольной регуляции эмоционального переживания. Расширение и усложнение знаний об эмоциях является следствием необходимого уровня когнитивного развития и объема эмоционального опыта. Формирование структуры представлений об эмоциях

появляется при образовании системы знаний об эмоциональном явлении, включающей причины, содержание, способы выражения и последствия определенного эмоционального переживания. Вербальное обозначение эмоций формируется на основе «словаря эмоций», обозначающего сущность и название эмоциональных проявлений (Изотова, Никифорова, 2004).

Отдельно стоит выделить становление *произвольной регуляции эмоций* у детей дошкольного возраста. Л. И. Божович отмечает, что к «моменту поступления в школу у детей возникает такой уровень развития мотивационной сферы, который позволяет им действовать согласно принятому намерению» (Божович, 2008, с. 273). Но данное новообразование автор определяет лишь как начальный этап формирования произвольности поведения и деятельности ребенка (Божович, 2008).

Исследование эмоциональной сферы в детском возрасте

Исследователи, изучающие эмоции в детском возрасте, измеряют этот психологический феномен главным образом четырьмя способами: с помощью методик самоотчета, отчета от другого информатора (родителя, учителя или сверстника), наблюдением и измерением физиолого-биологических показателей (Morris, Robinson, & Eisenberg, 2006; Zeman, Klimes-Dougan, Cassano, & Adrian, 2007).

По мнению Durbin, методы самоотчета обеспечивают оценку эмоционального реагирования, даже если испытуемый — маленький ребенок (Durbin, 2010). Индивидуумы являются единственными, кто способен оценивать и интегрировать различные уровни информации об их собственных эмоциях (например, информацию о когнитивных функциях и физиологических симптомах, таких как частота сердечных сокращений). Тем не менее методы самоотчета ограничены требованиями, предъявляемыми к детям, так как они требуют от детей осознания эмоций, способности отслеживать эмоции, вспоминать свой эмоциональный опыт ретроспективно, а затем эффективно

передавать эту информацию другим людям (Zeman et al. Al., 2007). Недавнее изобретение и использование электронных источников информации (например, электронных дневников) предлагает частичное решение некоторых из этих проблем, однако их возрастающая ценность по сравнению с другими подходами все еще сомнительна (Suveg, Payne, Thomassin, & Jacob, 2010).

Другие источники информации об эмоциональных особенностях ребенка (например, родители, учителя) также часто привлекаются для измерения компонентов эмоций, поскольку они дают возможность изучить эмоциональную сферу детей в различных социальных условиях. Хотя такая информация считается более достоверной, чем методы самооценки (Morris et al., 2006), другие исследования показали, что у других источников может существовать предубежденность насчет ребенка и другие факторы (например, родительская психопатология), которые могут повлиять на оценки поведения детей (Fergusson, Lynskey, & Horwood, 1993).

Наблюдательные методы часто считаются «золотым стандартом» в исследованиях в области развития (Cummings, Davies, & Campbell, 2000). Жесты тела, голоса и выражения лица передают важную информацию об эмоциональных переживаниях. Тем не менее, наблюдательный подход захватывает только некоторые из компонентов эмоциональной сферы и не учитывает внутренние ненаблюдаемые процессы. По мере того, как дети развиваются, улучшается их способность сглаживать эмоциональные проявления, что влияет на валидность этого метода (Saarni, 1984).

Для исследования *регуляционного компонента* эмоциональной сферы используется модификация теста Струпа, так называемый «Эмоциональный тест Струпа». В исследованиях Nomack, Riccio, была доказана чувствительность данной методики при обследовании детей с нарушениями поведения, тревожными расстройствами, эмоциональной неустойчивостью, трудностями в учебе (Nomack, Riccio, 2004).

Суть данной методики заключается в предъявлении набора слов,

организованных также, как и в оригинальном тесте Струпа, но с измененным смысловым содержанием слов (вместо названий цветов — слова, потенциально вызывающие эмоциональный отклик). С точки зрения парадигмы «реактивности», в случае наличия аффективной патологии, происходит активация автоматических дисфункциональных «схем», искажающих процессы восприятия и мышления (MacLeod, 2004). Такая неспособность формировать и поддерживать в условиях специфического стресса временную систему когнитивной регуляции, обеспечивает избирательную направленность психических процессов. Системно-динамическая концепция предполагает иную интерпретацию возникающего эффекта в «Эмоциональном тесте Струпа». М.В. Зотов утверждает, что в условиях воздействия специфических стрессогенных стимулов испытуемые с эмоциональными расстройствами обнаруживают трудности формирования и/или устойчивого поддержания функциональной системы регуляции познавательных процессов. Одной из причин этих трудностей является недостаточный уровень активации в оперативной памяти целевой «настройки» на название цвета шрифта слов. Испытуемым трудно формировать или поддерживать целевую «настройку», что приводит к недостаточной модуляции протекающих когнитивных процессов в соответствии с произвольно поставленной целью деятельности (Анохин, 1975; Зотов, 2011).

Изучение *тревожности*, как показателя эмоциональной сферы, у детей и подростков носит ярко выраженный прикладной характер (Прихожан, 2011). Показатели тревожности на разных этапах детства важны для понимания возрастных закономерностей развития эмоциональной сферы человека, становления эмоционально-личностных образований. Захаров отмечает, что тревожность является основой для многих нарушений развития и целого ряда психологических трудностей детства (Захаров, 2000). Тревожность рассматривается как показатель «преневротического состояния», ее роль чрезвычайно высока и в нарушениях поведения, таких, например, как делинквентность и аддиктивное поведение подростков (Гарганеев, 2012).

Значение профилактики тревожности, ее преодоления важно при подготовке детей и взрослых к трудным жизненным ситуациям, при овладении новой деятельностью (Прихожан, 2011).

Как следствие внутриличностного конфликта исследователями отмечается связь тревожности с неудовлетворением ведущих потребностей (Н. В. Имедадзе, 1966). Столкновение различных компонентов «Я-концепции» приводит к разнонаправленности мотивационных тенденций, которые, в свою очередь, ведут к неудовлетворению фундаментальных потребностей. J. Reukowski включает в такие потребности потребность сохранения тождества (интегрального «Я»), потребность сохранения собственной ценности и потребность сохранения контроля над собой и окружающим (Reukowski, 1976). Л. И. Божович дополнительно указывает потребность в привычном, устойчивом отношении к себе и самооценке (Божович, 1995).

Л. И. Божович указывала на тесную связь развития эмоциональной и мотивационно-потребностной сфер личности и закономерности становления устойчивых функциональных структур эмоциональной жизни человека. Также автор отмечала, что процесс онтогенетического развития личности характеризуется формированием системных новообразований психики, в том числе новообразований аффективно-потребностной сферы. Особенностью таких новообразований является то, что они приобретают побудительную силу и характеризуются собственной логикой развития (Божович, 2008). По мнению Прихожан, тревожность как личностное образование проходит тот же путь развития. Можно полагать, что наличие конфликта в сфере «Я» ведет к неудовлетворению потребностей, напряженность, разнонаправленность которых и порождает состояние тревоги. В дальнейшем происходит ее закрепление, и она, становясь самостоятельным образованием, приобретает собственную логику развития (Прихожан, 2011).

Применение *проективных методов* для изучения эмоциональной сферы является перспективным подходом (Беллак, Абт, Оллпорт., 2000). Подобный

подход позволяет выявить собственно психологические причины тревожности и ввести данное явление в целостный контекст изучения закономерностей развития личности в онтогенезе (Oster, 2004). Многие авторы указывают на прочное место проективных методов в системе диагностики детского развития в качестве вспомогательных (Hammer, 1997; McNeilly & Gilroy, 2000; Safran, 2002; Silver, 1996). В батареях психологических методик проективные методы выполняют специальную функцию, предлагая минимальную степень вмешательства, но большой потенциал информативности. Рисунки служат легким мостом между исследователем и исследуемым и обеспечивают дополнительный невербальный вид коммуникации. Продукты творчества рассматриваются как язык сами по себе и могут быть проанализированы, как язык, с точки зрения структуры, качества и содержания (Koppitz, 1968). В повседневной практике психологам и психотерапевтам требуется глубокое понимание тонких особенностей проблем, с которыми они сталкиваются в процессе работы (Gabel, Oster, & Butnik, 1986; Oster, Caro, Eagen, & Lillo, 1988).

Например, задачи рисования позволяют изначально дискомфортные условия проведения обследования преобразовать в комфортные, без ощущения давления исследователя. Аналогичным образом, клиенты с эмоциональными проблемами могут быть легко переведены на вербальный уровень выражения с помощью «разминочных» проективных методик. Рисунки могут служить в качестве промежуточного звена в цепи облегчения формулирования эмоциональных и межличностных проблем. Изучение рисунков и их клиническое использование при оценке когнитивного развития, личности и эмоциональных характеристик зафиксировано в большом количестве источников (Hammer, 1967, 1997; Harris, 1963; Klepsch & Logie, 1982; Leibowitz, 1999). Рисунки могут быть основным источником для измерения текущего уровня функционирования и для выражения текущих проблем. Hammer утверждал, что рисунки служат «иллюстративным взглядом» на внутренний мир пациента, который представляет собой черты, отношения, характеристики

поведения, сильные и слабые стороны личности, включая способность мобилизовать внутренние ресурсы, чтобы справляться с межличностным и интрапсихическим конфликтом (Hammer, 1967). Важные диагностические показатели, такие как интеллектуальное развитие, можно оценить, подсчитав количество деталей на чертеже, а эмоциональность можно наблюдать через экспансивность, сужение или затенение нарисованной фигуры (Koppitz, 1984).

Применение проективной методики «Кинетический рисунок семьи» позволяет получить информацию об эмоциональном отношении ребенка к отдельным членам семьи, о том, как ребенок их воспринимает, о «Я-образе» ребенка, его половой идентификации. Особенности графических репрезентаций членов семьи могут объективировать то, что ребенку трудно высказать словами. Рисунок семьи позволяет открыто и искренне передать смысл изображенного, в отличие от вербальных средств язык. Особенно продуктивно применение методики в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте, так как полученные с помощью этого результаты мало зависят от способности ребенка вербализовать свои переживания, от его способности к интроспекции, от способности "вжиться" в воображаемую ситуацию (Фурманов, 1998).

Особенности эмоциональной сферы младших школьников

Начало обучения в школе — важный этап в развитии ребенка, при котором происходит множество изменений, связанных с изменением привычного уклада жизни, с «расширением содержания деятельности и увеличением количества эмоциогенных объектов» (Ильин, 2001, с. 401).

Ключевой способностью, появляющейся в этом возрасте, Л. И. Божович считает «способность подавлять волевым усилием нежелательные эмоциональные реакции» (Божович, 2008).

Д. И. Фельдштейн отмечает, что в группе детей 10-11 лет относятся к себе полностью отрицательно около 34 % мальчиков и 26 % девочек. Остальные 70 % детей отмечают у себя и положительные черты, однако отрицательные черты

все равно перевешивают. Из этого автор делает вывод, что детям данного возраста присущ отрицательный эмоциональный фон (Фельдштейн, 1988).

Ильин приводит следующий перечень отличительных характеристик эмоциональной сфера младших школьников:

- 1) легкая отзывчивость на происходящие события и окрашенность восприятия, воображения, умственной и физической деятельности эмоциями;
- 2) непосредственность и откровенность выражения своих переживаний — радости, печали, страха, удовольствия или неудовольствия;
- 3) готовность к аффекту страха; в процессе учебной деятельности страх ребенок переживает как предчувствие неприятностей, неудач, неуверенности в своих силах, невозможность справиться с заданием; школьник ощущает угрозу своему статусу в классе, семье;
- 4) большая эмоциональная неустойчивость, частая смена настроений (на общем фоне жизнерадостности, бодрости, веселости, беззаботности), склонностью к кратковременным и бурным аффектам;
- 5) эмоциогенными факторами для младших школьников являются не только игры и общение со сверстниками, но и успехи в учебе и оценка этих успехов учителем и одноклассниками;
- 6) свои и чужие эмоции и чувства слабо осознаются и понимаются; мимика других воспринимается часто неверно, так же как и истолкование выражения чувств окружающими, что приводит к неадекватным ответным реакциям младших школьников; исключение составляют базовые эмоции страха и радости, в отношении которых у детей этого возраста уже имеются четкие представления, которые они могут выразить вербально, называя пять синонимичных слов, обозначающих эти эмоции (Ильин, 2001, с.)

Т. Б. Пискарева отмечает, что младшие школьники легче понимают эмоции, возникающие в знакомых им жизненных ситуациях, но затрудняются

облечь эмоциональные переживания в слова. Лучше различают положительные эмоции, чем отрицательные., например трудность составляет различение страха и удивления (Пискарева, 1998).

В отличие от дошкольников, которые предпочитают воспринимать только веселые и радостные картины, у младших школьников возникает способность к сопереживанию при восприятии тягостных сцен и драматических конфликтов (Благонадежина, 1968). В младшем школьном возрасте особенно ярко видна социализация эмоциональной сферы. К третьему классу у школьников проявляется восторженное отношение к героям, выдающимся спортсменам. В этом возрасте начинают формироваться любовь к Родине, чувство национальной гордости, формируется привязанность к товарищам.

Е.П. Ильин и М. С. Пономарева (Ильин, Пономарева, 2001) приводят данные своего исследования на школьниках с 1-го по 11-й класс, в котором отмечается, что во всех возрастных группах склонность к проявлению радости явно преобладает над склонностью к проявлению гнева, страха и печали. Склонность к гневу выражена несколько больше, чем склонность к страху и печали, а склонность к печали выражена меньше всего. Для трех эмоций (радости, гнева и печали) динамика их изменения с возрастом практически одинаковая, а именно, наблюдается более выраженное их проявление в 12-13 лет, т. е. в период полового созревания.

В. С. Мухина отмечает, что гипервозбудимость, гипердинамика, выраженная заторможенность проявляются вследствие множества отклонений от прежнего пути развития из-за смены домашней обстановки на школьную. Такие отклонения являются предпосылкой развития детских страхов, снижения волевой активности (Мухина, 1985).

Общая сензитивность к воздействию окружающих условий жизни, свойственная младшим школьникам, содействует развитию адаптационных форм поведения к новой учебной ведущей деятельности. Помимо усвоения специальных умственных действий и действий, обслуживающих письмо,

чтение, рисование, труд и др., ребенок под руководством учителя начинает овладевать содержанием основных форм человеческого сознания (науки, искусства, морали и др.) и учится действовать в соответствии с традициями и новыми социальными ожиданиями людей (Мухина, 1985).

Развитие рефлексии распространяется на новые отношения со взрослыми и со сверстникам. Развитие воли к достижению учебных целей стимулируется притязаниями на признание. Развивающаяся способность к идентификации с другими помогает снять напор негативных образований и развить общепринятые позитивные формы общения (Мухина, 1985).

Особенности эмоциональной сферы детей в состоянии семейной депривации

Лангмейер, основоположник исследований в области психической депривации, так определяет понятие «эмоциональная депривация» (ЭД): "ЭД – это недостаточная возможность для установления интимного эмоционального отношения к какому-либо лицу или разрыв подобной эмоциональной связи, если таковая уже была создана" (Лангмейер, 1984, с.251).

Как частный случай эмоциональной депривации многими авторами рассматривается семейная депривация. А. К. Рубченко приводит следующее определение семейной депривации: «Семейная депривация - психическое переживание утраты эмоциональной связи в результате пространственного разделения или отчуждения со значимыми объектами, которое возникает при разлуке с семьей или одним из родителей и приводит к искажениям развития и адаптации ребенка» (Рубченко, 2012, с. 127). Как видно из данных определений, ключевым элементом депривации является лишение в области потребностей развивающейся эмоциональной сферы ребенка, которое может произойти внутри семьи, но обязательно происходит при физической разлуке с родителями.

Лангмейер разделяет причины депривации в семье на два вида: внешние и

внутренние (ко внешним относит обстоятельства влияющие на семью извне, либо отсутствие одного из родителей., а ко внутренним — причины, которые носят скорее психологический характер) (Лангмейер, 1984):

1. Внешние:

- 1) состав семьи;
- 2) социоэкономический и культурный уровень;
- 3) социальная изоляция семьи;
- 4) асоциальность семьи;

2. Внутренние:

- 1) эмоциональная незрелость и отклонения характера у родителей;
- 2) невротические и психотические расстройства родителей;
- 3) умственная ретардация и дефект органов чувств у родителей;
- 4) нежеланность ребенка.

Именно психическое переживание утраты влияет на текущее состояние ребенка и может проявляться в любой его активности, в соответствии с принципом проективности психики. Влияние семейной депривации особенно ярко проявляется в пред- и подростковом возрасте, сензитивном для формирования ценностно-смысловой и мотивационной сферы, самосознания и волевой регуляции.

Н. В.Федорова выделяет следующие характеристики семейной депривации: продолжительность разлуки, социокультурный уровень семьи, вредные привычки, наличие работы у родителей. Также автор приводит обобщенный портрет личности, формирующейся у ребенка, оказавшегося с рождения в условиях депривации (Федорова, 2016):

- 1) интеллектуальное отставание,
- 2) неумение вступать в значимые отношения с другими людьми,
- 3) вялость эмоциональных реакций,
- 4) агрессивность,
- 5) неуверенность в себе.

Особую сложность составляет корректирование состояния депривации: «Возникает ситуация заколдованного психологического круга: являясь источником, порождающим депривацию, нарушение общения со взрослым само оказывается под влиянием этого фактора, становясь одним из показателей (причем весьма ярким) материнской депривации» (Прихожан, 2005, с. 222).

А. М. Прихожан отмечает, что реакции на фрустрацию потребности по тесту Розенцвейга разнообразнее у детей из массовых школ, чем у детей из детского дома. У воспитанников школы-интерната преобладают экстрапунитивные реакции по самозащитному типу и фиксации на потребности, что выражается в жесткой привязанности к ситуации, неумении эмоционально отвлечься от фрустратора, самостоятельно найти выход из конфликта, неспособности взять на себя ответственность за его разрешение, стремление переложить эту ответственность на окружающих. «Воспитанники детского дома имеют негативную Я-концепцию, не уверены в себе» (Прихожан, 2005, с. 202).

По данным А. Л. Лихтарникова у младших подростков, лишенных родительского попечения, представления о счастливом человеке и счастье значительно отличаются от представлений детей из нормальных семей. Наиболее распространенными ответами подростков группы риска об основных показателях счастья являются: еда, сладости, игрушки, подарки, одежда. Среди таких подростков 43% отмечают минимум признаков счастливого человека, что можно интерпретировать как позицию «я несчастлив», и только 17% таких подростков обнаружено в нормальных семьях (А. Л. Лихтарников).

И. А. Фурманов выделяет несколько типов травматичных семейных ситуаций: алкоголизация родителей, смерть родителей, сексуальному насилию, физическому насилию, оскорблениям и унижениям. Такие семейные ситуации как специфически, так и неспецифически влияют на эмоциональную сферу ребенка. Автор подчеркивает особенную картину следующих психических проблем: агрессии, гнева, страха, горе, психосоматические симптомы, гиперактивность, замкнутость, чувство вины, чувство незащищенности

(Фурманов, 1998).

Т. В. Корнилова и Е. Л. Григоренко обнаружили, что факторы семейного неблагополучия (состав семьи, отношения в семье) и нарушенной родительской практики (лишение родительских прав, проживание с другими взрослыми — неродителями) значимо влияют на показатель делинквентного поведения (Корнилова, Григоренко, 2005). Также закономерно усиливается социальная дезадаптация под воздействием факторов жестокого обращения, нарушенных отношений в семье и смерти родителей. Условия семьи влияют на показатель проблем мышления, агрессии, замкнутости, соматизации и тревожности по шкалам опросника Ахенбаха. Другие показатели свидетельствуют о серьезных симптомах школьной дезадаптации. Важен также тот факт, что в обычной беседе лишь незначительная часть подростков из групп риска признают, что имеют проблемы со школьным окружением. Таким образом, нарастание нарушений поведения имело разные сопутствующие изменения в показателях как психопатологического, так и непсихопатологического свойства (по методике Ахенбаха), возрастание индексов психопатии и злоупотребления курением в первую очередь отражали девиации поведения подростков в группе риска. То есть показатель СДВГ по методике Т. Ахенбаха в большой степени оказывается сопутствующим школьной дезадаптации. Показатели тревожности и агрессии у подростков также значимо изменялись под воздействием фактора отношения к школе. Отношения со сверстниками. Этот фактор условий социального окружения дал значимый эффект, как значимым был и эффект взаимодействия его с «принадлежностью к группе». Психологические переменные влияли на отношения со сверстниками, это отразилось в результатах шкал депрессии, заболевания на почве избегания, или социофобии, СДВГ, оппозиционное поведение и расстройства поведения, а также посттравматические стрессовые заболевания (Корнилова, Григоренко, 2005).

Е. В. Федорова и А. К. Рубченко, исследуя особенности отношения младших

школьников к себе на разных этапах детства при семейной депривации, обнаружили, что у «эпизодически депривированных мальчиков преобладает крайне негативное отношение к себе в более раннем детстве и негативное отношение, с тенденцией к амбивалентности – в настоящем, а эпизодически депривированные девочки отношение к себе в детстве менее позитивно, но в целом, т.е. при соотношении позитивных и негативных оценок оно позитивно. К младшему школьному возрасту позитивное отношение к себе в настоящем незначительно увеличивается, а негативное остается неизменным» (Федорова, Рубченко, 2014, с. 122). Также авторы отмечают, что у хронически депривированных мальчиков и девочек отношение к себе в детстве явно негативно, причем такое отношение к себе к младшему школьному возрасту достигает максимальных значений, а позитивное отношение к себе в настоящем по сравнению с детством наоборот уменьшается. Формирование у мальчиков отношения к себе как к слабому и плохому человеку вследствие родительской депривации приводит к формированию негативного смысла «Я». Авторы делают выводы, что конфликтная обстановка в семье, отсутствие душевной близости между ее членами и депривация часто лежат в основе нарушения отношения к себе (Федорова, Рубченко, 2014).

В другом исследовании Е. В.Федоровой и А. К. Рубченко демонстрируется, что эпизодически депривированные дети эмоционально неустойчивы к различным жизненным обстоятельствам, легко выводятся из душевного равновесия, зависимы от мнения других, часто имеют плохое настроение и полны предчувствия неудач. Мальчики характеризуются низким самоконтролем своего поведения, безответственностью и нерешительностью в своих действиях и поступках. У девочек наряду с постоянной внутриличностной конфликтностью, напряженностью и возбужденностью, наблюдается болезненная реакция на критику и замечания, покорность и эгоистичность. Отличительной особенностью хронически депривированных мальчиков, является пренебрежение своими обязанностями, непостоянство и неумение

контролировать свое поведение, они легко обижаются на замечания и бурно реагируют на малейшие неудачи, беспокойны, возбуждены. Особенности эмоционально-волевой регуляции хронически депривированных девочек, состоят в неумении владеть собственными эмоциями, неустойчивости, плохом самообладании и немотивированном беспокойстве. Такие девочки очень зависят от мнения окружающих и если их идеальный образ «Я» не соответствует мнению окружающих людей, особенно родителей эти девочки становятся робкими, замкнутыми, подавленными и испытывают глубокое чувство вины. Девочки полны предчувствия неудач, легко выводятся из душевного равновесия, часто имеют плохое настроение очень зависят от мнения окружающих, замкнутые и часто испытывают глубокое чувство вины. Таким образом, результаты исследования показали, что у детей подвергшихся семейной депривации отмечается вялость эмоциональных реакций, агрессивность, неуверенность в себе, неумение вступать в значимые отношения с другими людьми. Семейная хроническая и эпизодическая депривации способствуют развитию личности с жадой любви, высокой тревожностью и эмоциональной неустойчивостью, покорностью, зависимостью от мнения других, склонностью к чувству вины, непостоянству, уклонению от трудностей. (Федорова, Рубченко, 2014)

А. .К Рубченко и И. В. Гончар отмечают, что в зависимости от вида эпизодической семейной депривации (материнской, отцовской, родительской) у юношей и девушек впоследствии формируется либо негативное, либо конфликтное отношение к себе и дистанцированное отношение к родителям (Рубченко, Гончар 2013).

Выводы главы

1. Многоплановость исследований в области эмоциональной сферы у детей отражает теоретические сложности определения ключевых понятий и разнообразие практических подходов к изучению предмета.

2. Эмоциональная сфера младших школьников является компонентом специфической стадии развития человека, связанной со сменой ведущей деятельности с игровой на учебную.
3. Разлучение с родителями как элемент эмоциональной депривации приводит к изменениям в естественном ходе эмоционального развития. Семейная депривация оказывает влияние на устойчивость к различным жизненным обстоятельствам, способность к адаптации к изменяющимся условиям, уровень тревожности, возникновение поведенческих проблем.

Глава 2. Методы и организация исследования

Целью данного исследования является выявление особенностей эмоциональной сферы детей, временно оказавшихся без попечения родителей.

Объектом выступает эмоциональная сфера детей младшего школьного возраста, а **предметом** — особенности эмоциональной сферы у младшего школьного возраста, временно оказавшихся без попечения родителей.

В исследовании поставлены следующие **задачи**:

1. Анализ психологической литературы по проблеме исследования
2. Изучение эмоциональных отношений детей с ближайшим окружением
3. Оценка эмоционального компонента восприятия
4. анализ признаков эмоциональных и поведенческих расстройств

В процессе исследования планируется проверка следующих **гипотез**:

1. Наличие и преобладание эмоциональных и поведенческих проблем у детей, временно оказавшихся без опеки родителей
2. Снижении эмоционального контроля в процессе восприятия у детей, временно оказавшихся без опеки родителей
3. Повышенном уровне тревожности у детей, временно оказавшихся без опеки родителей
4. Своеобразии картины эмоциональных отношений детей с ближайшим окружением у детей, временно оказавшихся без опеки родителей

2.1 Описание выборки исследования

В исследовании приняли участие 36 детей, в возрасте от 9 до 12 лет.

Основанием для разделения на две группы выступил юридический параметр «форма устройства малолетних граждан», в данном случае представленная в двух вариантах: *временная опека*, органом опеки являлось Санкт-Петербургское бюджетное учреждение Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Воспитательный дом» и *проживание в семье*.

Экспериментальную группу составили воспитанники Санкт-Петербургского бюджетного учреждения Социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних «Воспитательный дом». Контрольную группу составили учащиеся Государственного бюджетного общеобразовательного учреждения Василеостровского района Санкт-Петербурга Гимназия №642 «Земля и Вселенная».

В группе детей, проживающих в семье, уточнялся факт отсутствия разлуки между родителями и ребенком, то есть передачи под временную опеку.

Группу детей, оказавшихся временно без попечения родителей составили 17 детей, из них 9 девочек и 8 мальчиков. Группу детей, проживающих в семье составили 19 детей, из них 8 девочек и 11 мальчиков.

Средний возраст детей, временно оказавшихся без попечения родителей составляет 10,5 лет (минимальный возраст 9 лет, максимальный — 12 лет), а детей, находящихся в семье — 10,4 года (минимальный возраст 9 лет, максимальный — 12 лет).

2.2 Методы исследования

Опросник Ахенбаха

Для исследования особенностей поведения, отклоняющегося от принятой социальной нормы, эффективным представляется метод экспертных оценок. В качестве экспертов могут выступать родители, педагоги, другие взрослые лица, непосредственно включенные в социальное взаимодействие с детьми и подростками. В основе метода лежит наблюдение за нерегламентированным поведением детей. Предполагается, что достаточный опыт взаимодействия с ними позволит эксперту достаточно объективно классифицировать и оценить отдельные проявления поведения. Такой методикой изучения экспертных оценок может быть опросник Ахенбаха. Данный Опросник позволяет выявить особенности отклоняющегося поведения детей и подростков по следующим

шкалам:

- 1) Замкнутость (Witholnaul);
- 2) Соматические проблемы (Somatization);
- 3) Тревожность (Anxiety/depression);
- 4) Нарушения социализации (Socialization);
- 5) Проблемы мышления (Thoght problems);
- 6) Проблемы с вниманием (Attestion problems);
- 7) Делинквентное поведение (Delinquency)
- 8) Агрессия (Aggression).

Опросник Ахенбаха переведен и адаптирован Т.В. Корниловой, Е.Л.

Григоренко, С.Д. Смирновым в НМЦ «ДАР» им. Л.С. Выготского (Москва) и Центром исследования проблем ребенка Йельского университета (Нью-Хевен, США), версия ЕГ – 1-2.

Шкала личностной тревожности А.Н. Прихожан

Настоящая шкала тревожности была разработана нами в 1980—1983 гг. по принципу «Шкалы социально-ситуационного страха, тревоги» О. Кондаша. Особенность шкал такого типа в том, что в них тревожность определяется по оценке человеком тревогogenicности тех или иных ситуаций обыденной жизни. Достоинствами шкал такого типа является, на наш взгляд, то, что, во-первых, они позволяют выделить области действительности, 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.

Предлагаемый вариант шкалы прошел стандартную отработку.

Публикуемый в данной книге вариант методики прошел всестороннюю

отработку и апробацию в 1995—1998 гг². Важным его отличием является то, что нормирование проходило не по классам, а по возрасту испытуемых, что связано с современной ситуацией в образовании, когда в одном классе могут учиться дети различных возрастов. Работа включала современную экспертную оценку пунктов шкалы, психометрическую проверку и апробацию на различных половозрастных и региональных выборках. Всего в психометрической проверке участвовали около 1400 человек.

Настоящий вариант дополнен шкалой мистических, магических страхов (магическую), поскольку она оказалась очень чувствительной и позволила отделить общую, генерализованную тревогу от вариантов частной, парциальной тревоги.

Методика относится к числу бланковых, что позволяет проводить ее коллективно. Бланк содержит необходимые сведения об испытуемом, инструкцию и содержание методики.

Модифицированный тест Струпа

Для исследования регуляционного компонента эмоциональной сферы используется модифицированный вариант так называемого «эмоционального теста Струпа» (Зотов, 2011). Данный методический прием, получивший название «Эмоциональный тест Струпа», впервые был предложен зарубежными психологами Mathews, MacLeod (Mathews, MacLeod, 1985; MacLeod, 2004). Классическая процедура теста такова: испытуемому предъявляют два бланка, на одном различным цветом напечатаны слова нейтрального содержания (например, «общество», «развитие», «управление»), на втором — слова, имеющие специфическое стрессогенное содержание для определенной группы больных. В статье Nomack и Riccio приводятся результаты метаанализа, демонстрирующие эффективность применения данного метода для детей с нарушениями поведения, тревожными расстройствами, эмоциональной неустойчивостью (Nomack, Riccio, 2004).

Основной сложностью применения данной методики является составление списка слов, имеющих специфическое стрессогенное содержание для данной группы детей.

Другие исследователи, применяющие данный метод часто руководствовались методом экспертных оценок. Совместно с психологами-педагогами СРЦ «ВД» были созданы три списка слов: нейтрального, негативного (специфического для детей, разлученных с родителями), позитивного содержания. Созданные списки приведены в таблице. Примеры стимульного материала находятся в приложении.

нейтральные	специфически негативные	позитивные
пожали	бросили	шутливо
раскрыли	ненавидят	отдыхать
сочиняют	наказали	радуют
отстроили	позорю	дарить
согнуться	унижали	светло
понятно	страшно	улыбаться
изрядно	одинок	веселиться
крутить	убежать	дружить
звонить	отказаться	смеяться
ступать	плевать	каникулы

Таблица 2

Данные слова выровнены по длине, частоте встречаемости в русском языке, различные части речи представлены в примерно равной пропорции

	Средняя длина слова	Средняя частота встречаемости слов (ipm)	Части речи
нейтральные	7,60	38,15	3 глагола прошедшее время 5 глагола настоящего времени 2 наречия
негативные	7,50	38,87	3 глагола прошедшее время 5 глагола настоящего времени 2 наречия
положительные	7,60	37,74	7 глаголов настоящего времени 2 наречия 1 существительное

Таблица 3

Полученный список слов был преобразован в соответствующие стимульные таблицы, в которых каждое слово употреблялось 6 раз (всего 60 слов), этот ряд из 60 слов был создан автоматической системой рандомизации элементов.

Полученный ряд был окрашен в четыре цвета: желтый, синий, красный, зеленый также в случайном порядке, но так, чтобы одно и то же слово один и тот же цвет не шли подряд.

Карточки предъявлялись в определенном порядке: нейтральные, негативные, позитивные.

Кинетический рисунок семьи

Существуют несколько модификаций данной проективной методики. В этом исследовании применяется модификация Фурманова.

Данная методика помогает выявить отношение ребенка к членам своей семьи.

Процедура проведения: используется лист белой бумаги, карандаш и ластик. Ребенку дается инструкция: «Нарисуй, пожалуйста, свою семью», при этом не уточняется, что обозначает слово «семья», так как это ключевой момент исследования. Если ребенок спрашивает, что ему рисовать, психолог должен просто повторить инструкцию. Время выполнения задания не ограничивается. После выполнения задания надо стремиться получить максимум информации вербальным путем. Обычно задаются следующие вопросы: Скажи, кто тут нарисован? Где они находятся? Что они делают? Им весело или скучно? Кто из нарисованных людей самый счастливый? Почему? Кто из них самый несчастный? Почему?

Последние два вопроса провоцируют ребенка на открытое обсуждение чувств, что не каждый ребенок склонен делать в обычной беседе. Поэтому, если ребенок не отвечает на них или отвечает формально, не следует настаивать на ответе.

Автор предлагает оценивать рисунок по данному списку «симптомов» и «симптомокомплексов» в рисунках

Симптомокомплекс	Симптом	Балл
Благоприятная семейная ситуация	Общая деятельность всех членов семьи	0,1
	Преобладание людей на рисунке	0,1
	Изображение всех членов семьи	0,1
	Отсутствие изолированных членов семьи	0,1
	Отсутствие штриховки	0,1
	Аккуратность и непрерывность линий	0,1
	Отсутствие изображенной враждебности	0,1
	Равномерное распределение людей на листе	0,1
Тревожность	Штриховка	0,1
	Линия основания - пол	0,1
	Линия над рисунком	0,1
	Линия с сильным нажимом	0,1
	Стирание	0,1
	Преувеличение внимания к детям	0,1
	Преобладание вещей	0,1
	Двойные или прерывистые линии	0,1
	Подчеркивание отдельных деталей	0,1
Конфликтность	Барьеры между фигурами	0,1
	Стирание отдельных фигур	0,1
	Отсутствие отдельных частей тела у некоторых фигур	0,1
	Выделение отдельных фигур	0,1
	Изоляция отдельных фигур	0,1
	Бросающаяся в глаза величина отдельных фигур	0,1
	Несоответствие вербального описания и рисунка	0,1
	Преобладание вещей	0,1
	Отсутствие на рисунке некоторых членов семьи	0,1
	Член семьи стоит спиной	0,1
Чувство неполноценности в семейной ситуации	Автор рисунка непропорционально маленький	0,1
	Расположение фигур на нижней части листа	0,1
	Линия слабая, прерывистая	0,1
	Изоляция автора от других членов семьи	0,1
	Маленькие фигуры	0,1
	Неподвижная по сравнению с другими фигура автора	0,1

Симптомокомплекс	Симптом	Балл
	Отсутствие автора	0,1
	Автор стоит спиной	0,1
Враждебность в семейной ситуации	Одна фигура на другой стороне листа	0,1
	Агрессивная позиция фигуры	0,1
	Зачеркнутая фигура	0,1
	Деформированная фигура	0,1
	Обратный профиль	0,1
	Руки раскинуты в стороны	0,1
	Пальцы длинные, подчеркнутые	0,1

Таблица 4

2.3 Процедура исследования

Исследование проводилось на базе Санкт-Петербургского бюджетного учреждения Социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних «Воспитательный дом». Процедура сбора данных представляла собой форму занятия со штатным психологом, содержание занятия зависело от степени знакомства ребенка и исследователя, но в общих чертах подчинялось схеме: разговор-приветствие, разминка для рисования, выполнение методики «Кинетический рисунок семьи», выполнение методики «Шкала личностной тревожности для учащихся 10-16 лет» А.Н. Прихожан, выполнение модифицированного теста Струпа. Для продуктивности занятия, каждые 15-20 минут делался перерыв на двигательную активность. Тест Струпа проводился с обязательной паузой минимум в один день, для снижения утомляемости и сохранения мотивации ребенка (многие дети сообщали о субъективной сложности выполнения задания). В среднем, с одним ребенком проводилось две встречи. Опросник Ахенбаха заполнялся совместно с воспитателями соответствующих детских групп в свободное для них время.

Основанием для деления на группы был выбран именно факт помещения ребенка под временную опеку для исследования влияния длительной разлуки между ребенком и его родителями на особенности его эмоциональной сферы. Такие факторы, как тип воспитания, особенности семейных отношений и т. п.

не учитывались в процессе исследования по двум причинам. Во-первых, в основе данного исследования лежит допущение о том, что распространенность семейных проблем в обеих группах примерно одинакова, главное отличие состоит в том, что некоторые родители по собственному желанию или по рекомендации социального работника отдают своего ребенка в социально-реабилитационный центр. Во-вторых, получение объективных данных о семейном благополучии в случае учащихся гимназии является затруднительным.

2.4 Математико-статистические методы обработки данных

Полученные данные были проанализированы с помощью стандартных методов математической статистики, включенных в IBM SPSS Statistics Version 22.

Для статистической обработки данных применялись:

- 1) метод сравнения выборок (критерий t-Стьюдента) использовался для поиска статистически достоверных различий между двумя сформированными в ходе анализа независимыми группами.
- 2) Линейный коэффициент корреляции r-Пирсона применялся для исследования взаимосвязи различных параметров, измеренных в метрических шкалах на выборке детей, временно оказавшихся без опеки родителей

Глава 3. Результаты исследования и их обсуждение

Анализ результатов опросника Ахенбаха

С помощью опросника Ахенбаха, направленного на исследование особенностей поведения, отклоняющегося от принятой социальной нормы, с помощью экспертных оценок, были обнаружены статистически значимые различия на высоком уровне значимости ($p < 0,05$) в шкалах Тревожность, Нарушения социализации, Проблемы внимания, Агрессия.

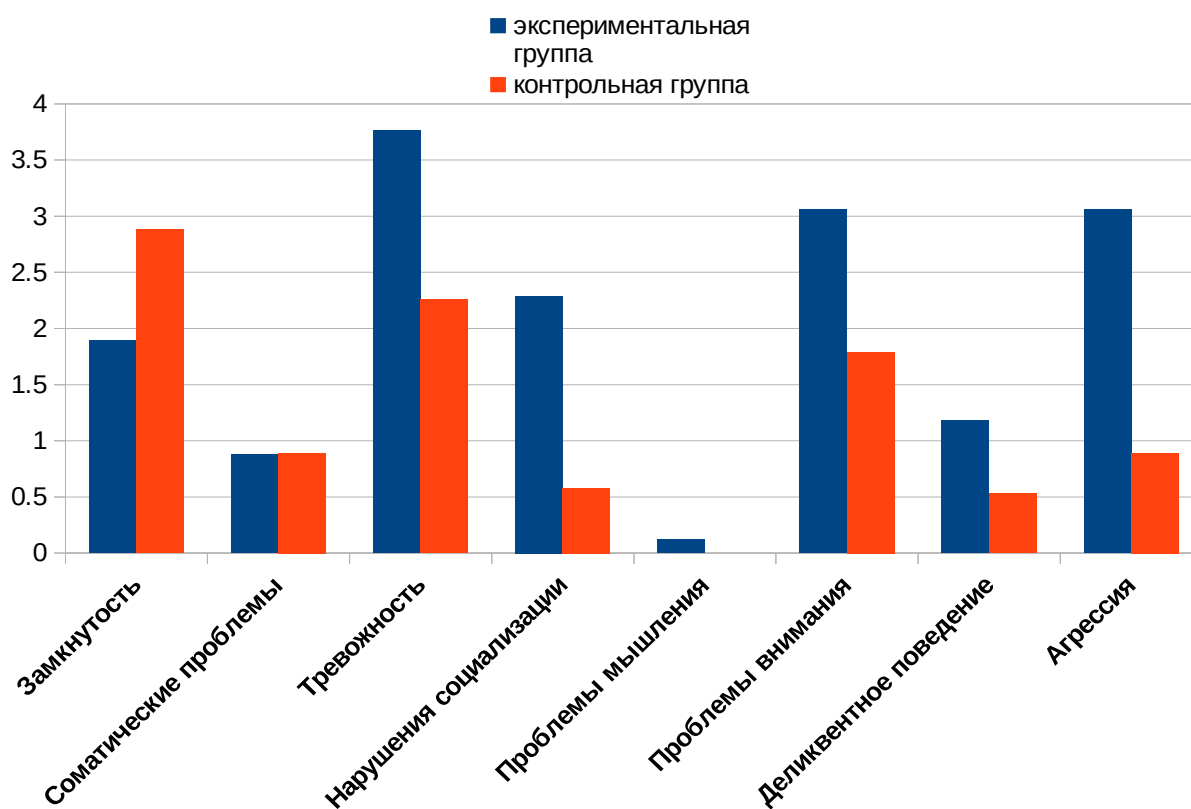


Рисунок 1

Для показателей тревожности значение t-критерия оказалось равным 2,6 на уровне значимости $p < 0,05$, с преобладанием значений для группы детей, временно оказавшихся без попечения родителей. Отличия в нарушении социализации характеризуются значением t-критерия=4,3 на высоком уровне значимости $p < 0,001$. Т-критерий различий в оценках проблем внимания равен 3,07 на уровне значимости $p < 0,01$. В показателях агрессии также были обнаружены различия на уровне значимости $p < 0,001$ при значении t-критерия

— 6,07.

Шкала	Уровень значимости	Значение t критерия
Замкнутость	,058	-1,959
Соматические проблемы	,977	-,030
Тревожность	,014	2,587
Нарушения социализации	,000	4,317
Проблемы мышления	,163	1,461
Проблемы внимания	,004	3,072
Деликвентное поведение	,071	1,862
Агрессия	,000	6,073

Таблица 5

Анализ результатов эмоционального теста Струпа

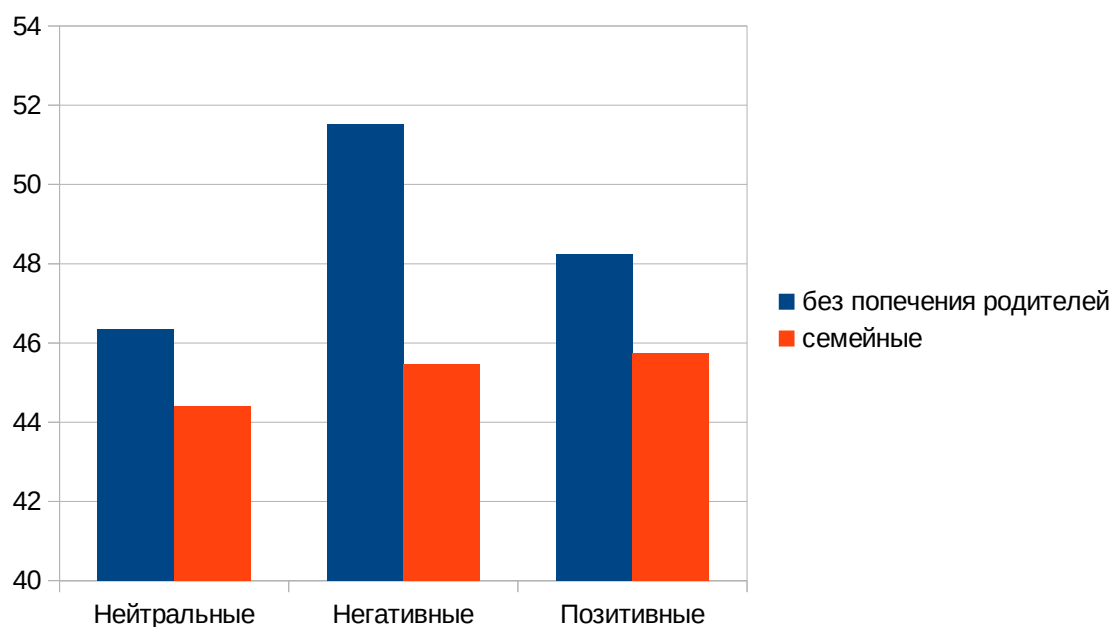


Рисунок 2

Результаты эмоционального теста Струпа, направленного на сравнительную оценку трудности формирования и/или устойчивого поддержания функциональной системы регуляции познавательных процессов, характеризуются статистически значимыми различиями только для стимулов имеющих негативную эмоциональную окраску. То есть значимые различия во времени выполнения эмоционального теста Струпа обнаружены только для

негативных стимулов (t -критерий=4,7 на уровне значимости $p<0,001$). Различий во времени выполнения нейтральных и позитивных стимулов не обнаружено.

	Уровень значимости	Значение t критерия
Нейтральные стимулы	,193	2,689
Негативные стимулы	,001	4,756
Позитивные стимулы	,187	2,687

Таблица 6

Опросник А. Н. Прихожан

Достоверные различия в показателях данной методики приходятся на шкалы межличностной и школьной тревожности, а также общей тревожности.

Межличностная тревожность выше у детей, оказавшихся без попечения родителей на уровне значимости $p<0,01$ (t -критерий=3,08). Школьная тревожность также выше у детей указанной группы на уровне значимости $p<0,001$. Как следствие сильных различий по двум шкалам и относительного равенства по двум другим показател общей тревожности также выше у детей, временно оказавшихся без попечения родителей на уровне значимости $p<0,01$, при значении t -критерия 3,6.

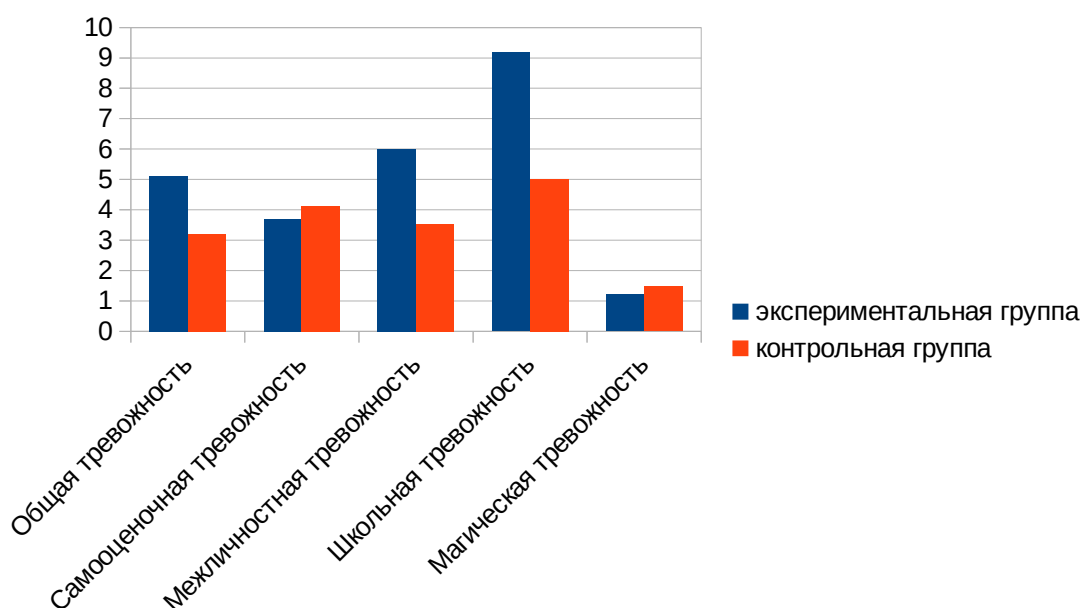


Рисунок 3

	Уровень значимости	Значение t критерия
Общая тревожность	,001	3,615
Самооценочная тревожность	,514	,659
Межличностная тревожность	,004	3,080
Школьная тревожность	,000	4,787
Магическая тревожность	,374	,901

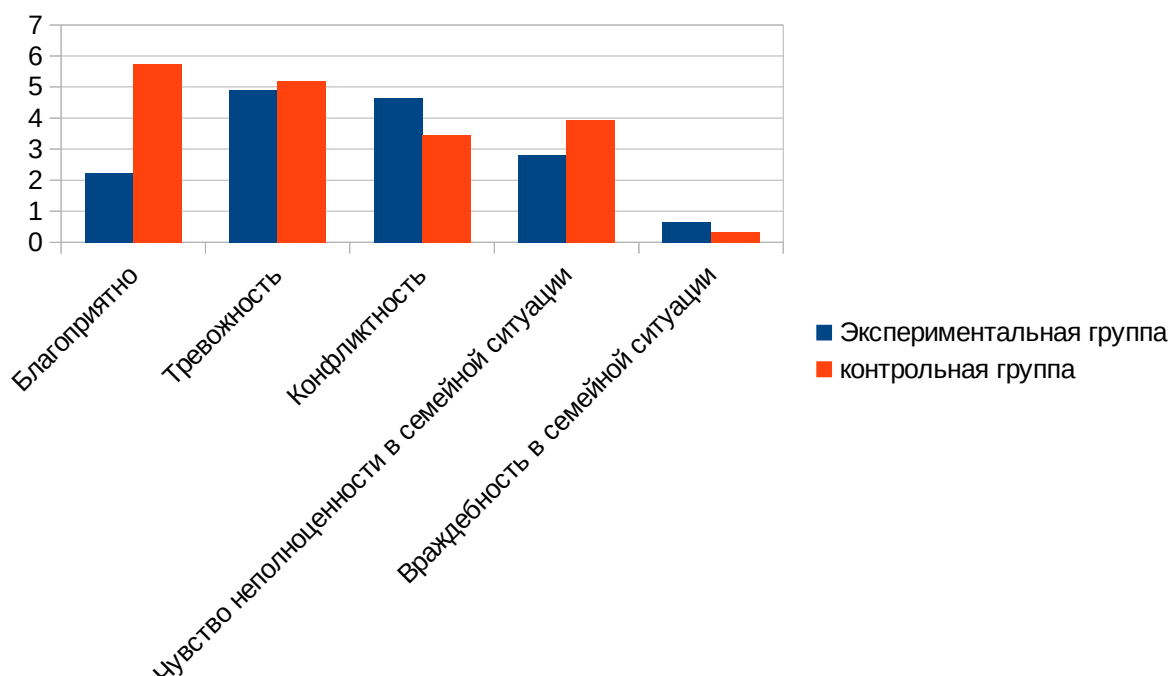
Таблица 7

Кинетический рисунок семьи

При анализе детских рисунков ключевым фактором, определяющим сложность статистической обработки, является условность, субъективность оценки того или иного параметра изображения. Если оценка содержательного компонента производится при учете информации от ребенка и влияние фактора субъективности несколько уменьшается за счет полученной вербально дополнительной информации от ребенка, то оценка и интерпретация изобразительного компонента рисунка, как, например, штриховки, силы нажима является весьма субъективной, зависящей не только от профессионализма исследователя, но и от его физиологических особенностей: зрения, внимания. Результаты статистического анализа приводятся на рис и в Таблице 8 ниже

Обнаружены статистически значимые различия в показателях «Благоприятная семейная ситуация» и «Чувство неполноценности в семейной ситуации».

Значения шкалы «Благоприятная семейная ситуация» различаются на уровне $p < 0,001$. Значения шкалы «Чувство неполноценности в семейной ситуации» выше у детей из контрольной группы и различаются на уровне значимости $p < 0,05$.



	Уровень значимости	Значение t-критерия
Благоприятная семейная ситуация	,000	-8,760
Тревожность	,582	,556
Конфликтность	,064	1,914
Чувство неполноценности в семейной ситуации	,021	2,427
Враждебность в семейной ситуации	,157	1,447

Таблица 8

Применение статистических методов было решено сочетать с анализом индивидуальных случаев, в виду широчайшей вариативности символизма в рисунке.

Описание индивидуальных случаев

1. Для иллюстрации различного отношения к семейной ситуации приводится случай Саши (11-ти лет) и Милавы (9-ти лет) — брата и сестры, помещенных по просьбе мамы в социально-реабилитационный центр по причине трудной жизненной ситуации в семье. Мама Саши и Милавы жалуется на сложности воспитания большого количества детей (всего детей пятеро), тяжелое материальное состояние, папа имеет сложности с употреблением алкоголя,

практически самоустранился от семейных обязанностей и воспитания детей. В социально-реабилитационном центре ребята держатся вместе, помогают друг другу, заступаются друг за друга в случае возникновения конфликтов.

Первый рисунок принадлежит Саше, а второй Милаве. Рисунок, выполненный Сашей, обращает на себя внимание прежде всего однообразием мимики и позы всех членов семьи. Они характеризуются практически одинаковым размером, выражением лица, одеждой. У изображенных фигур широко расставлены руки и пальцы на них, явно выделены зубы на напоминающих улыбку ртах.



Рисунок 4

Можно заметить несколько (человечки вверху, написание своего имени по центру) попыток приступить к заданию. После того, как Саше было предложено задание нарисовать свою семью, Саша сказал, что не умеет рисовать. Не отказываясь от задания, Саша внезапно начал рисовать сначала маленьких

человечков, сам, как бы поправляя себя, что нужно сделать задание лучше и подробнее, прервался. Затем начал рисовать свое имя, никак не комментируя свои действия. После непродолжительного рисования своего имени обратился в экспериментатору с немимым вопросом. Получив одобрение и напоминание о том, что умение рисовать не оценивается, что он может рисовать как ему угодно, Саша приступил, нарисовав фигуру себя, затем голову сестры, но, оценив пропорции, понял, что расположил ее слишком близко, поэтому приступил к новой фигуре. Не рассчитав расстояние, последнего члена семьи (маму), нарисовал ниже остальных, «как бы во второй строчке».

Теперь перейдем к описанию рисунка Милавы. Первое, что бросается в глаза при анализе рисунка — это его деление на шесть частей (Маша сделала это первым делом, затем поочередно начала заполнять каждую из получившихся клеток). Стоит обратить внимание, что единственный неподписанный член семьи, как потом выяснилось из расспроса — мама, изображенная в самом ненасыщенном деталями «отделе» рисунка внизу слева.

Фигуры членов семьи можно поделить на три группы: сестры, мама и младший брат, старший брат. У всех сестер одинаковая поза — стоя, с руками за спиной, а также выражение лица — схематичное, улыбчивое. Мама и младший брат изображены также в одинаковой позе — лежа, но у мамы из элементов лица нарисованы только глаза. Старший брат (Саша) единственный изображен на улице, в то время как остальные находятся дома, и также единственный имеет занятие — играет с мячом. Все остальные члены семьи, как потом рассказала Милава, обычно ничем не занимаются, поэтому она так их изобразила.

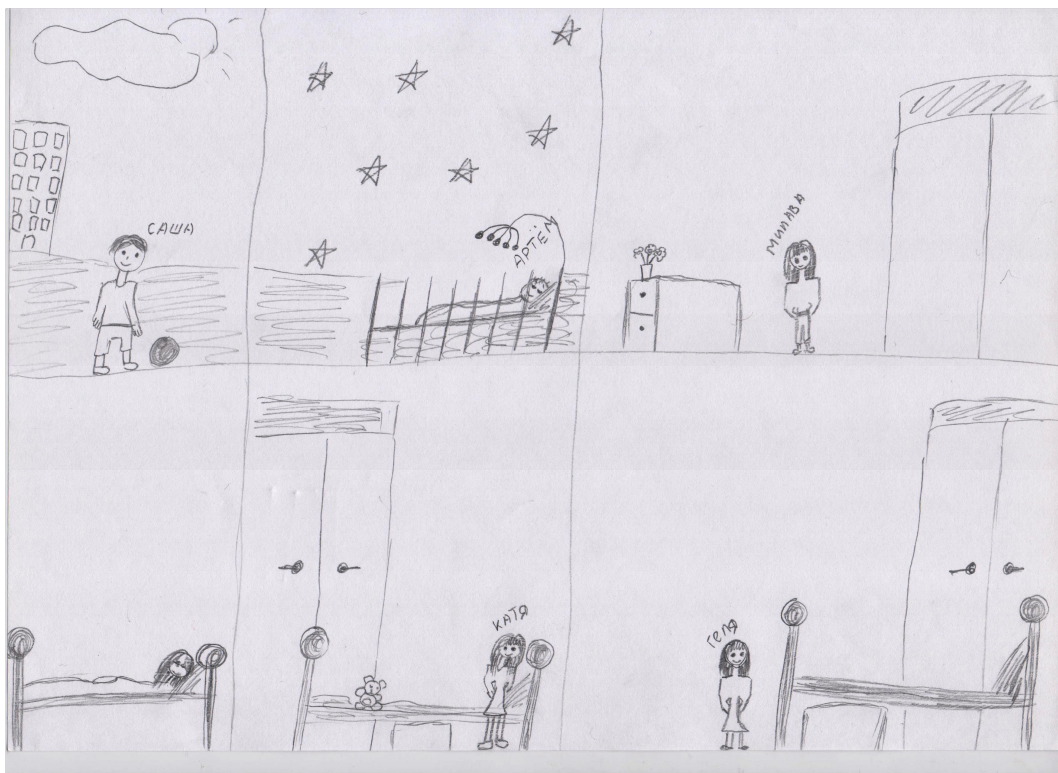


Рисунок 5

2. Следующий рисунок принадлежит Егору, 10 лет. Родители в воспитательных целях отдали Егора в социально-реабилитационный центр. Как говорит мама, воспитывающая Егора в одиночку: «Последней каплей стало то, что он однажды не ночевал дома». Основной же проблемой семейных трудностей мама видит свою загруженность на работе крановщицей, что ведет к тому, что ребенок по большей части после школы предоставлен сам себе. Невозможность смены работы, в том числе режима работы, мама считает основной причиной для передачи Егора под временную опеку в «Воспитательный дом».

Рисунок, выполненный Егором характеризуется четкой линией разделения между ним и мамой. Его фигура выглядит уставшей, с отсутствующим выражением лица. По размерам его фигура сопоставима с размерами крана, на котором работает мама, но никак не с самой мамой. У мамы улыбка на лице, как говорит Егор: «Ну, она радуется, что работает».

3.

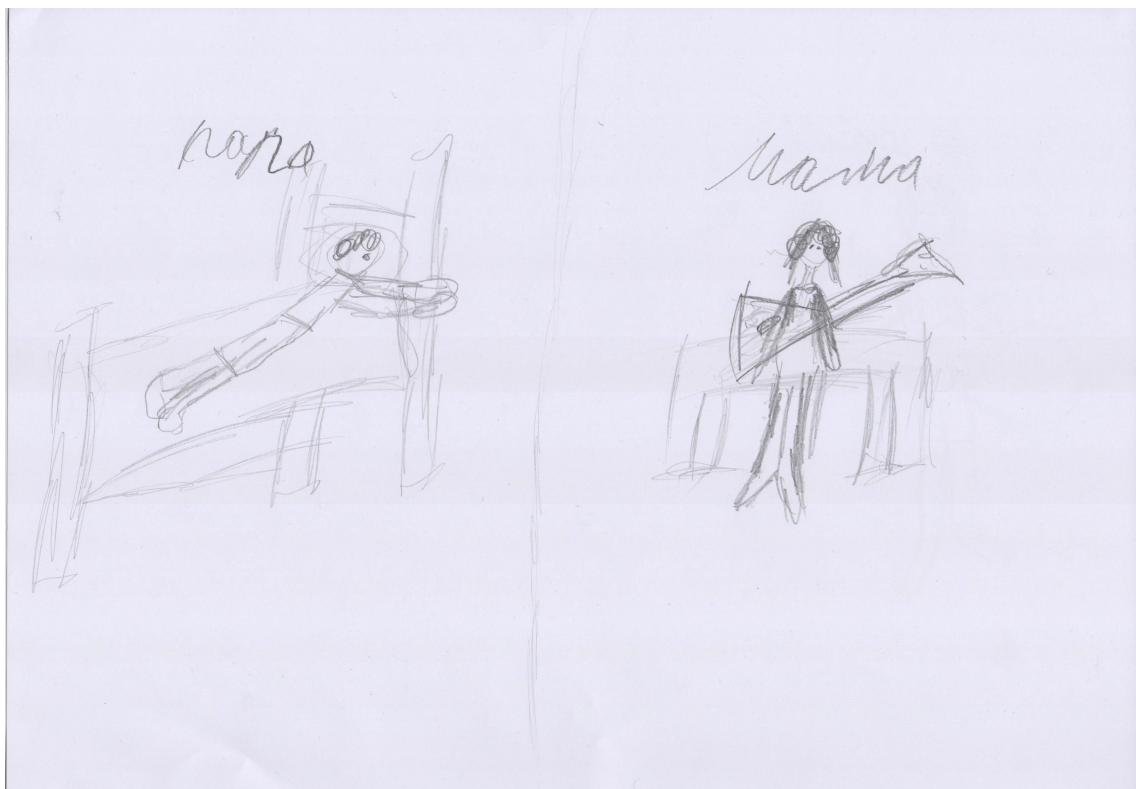


Рисунок 6

Следующие два рисунка — это две стороны одного листа. Дима, 11 лет, живет вместе с родителями, семья, по отзывам учителей, обыкновенная, никакой особенной информации о них нет. Папа работает посменно, мама — домохозяйка.

Дима продемонстрировал схожий способ организации пространства на листе — кроме разделительной линии между мамой и папой, ребенок предпочел изобразить себя на другой стороне листа. Также следует отметить наличие только глаза (из-за изображения в профиль) на лице у папы или глаз на лице у мамы, в отличие от, пусть и схематичного, но изображения полноценного лица на фигуре самого себя. Обращает на себя внимание одинаковая деятельность мамы и сына — игра на музыкальных инструментах.

4.

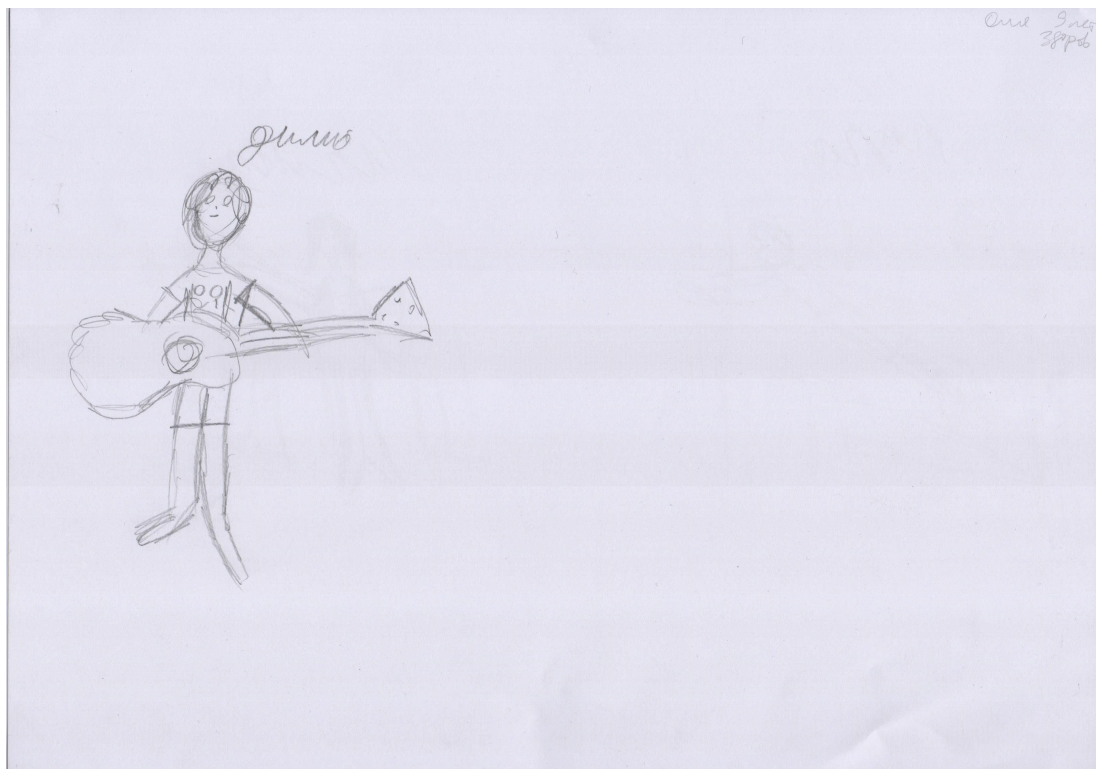
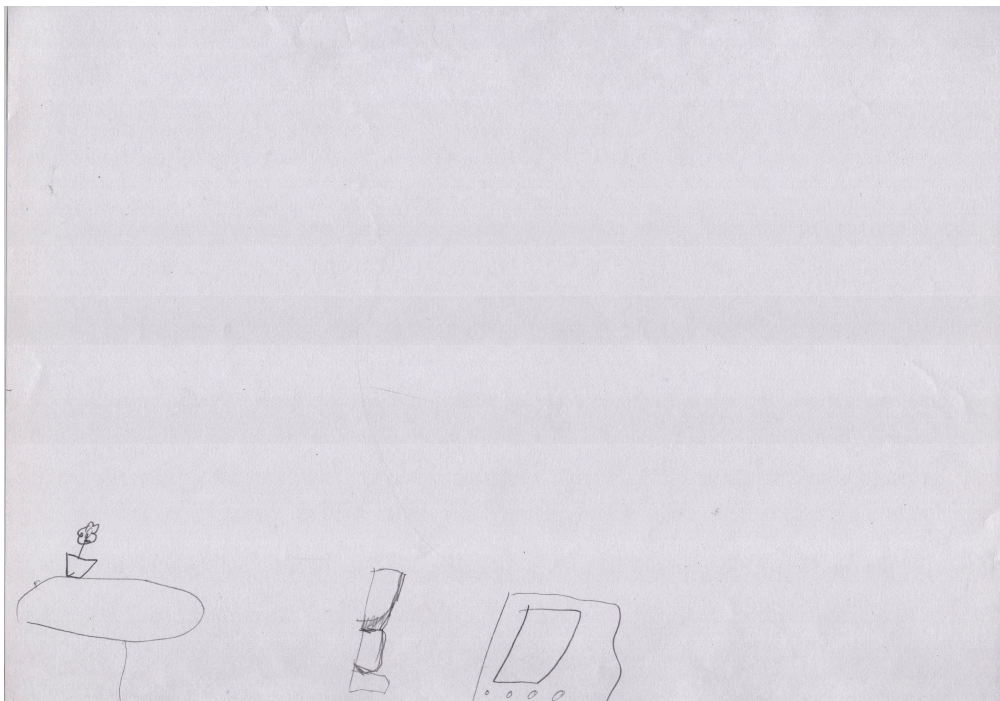


Рисунок 7

Представленный рисунок нарисовала Даша, 9 лет. Помещается мамой в социально-реабилитационный центр во второй раз по просьбе мамы. Даша является приемной дочерью (обследуемая не знает об этом, была усыновлена в возрасте одного года) у одинокой женщины среднего возраста, имеющей среднее образование и работающей на подсобной должности. Проживают втроем с бабушкой, неработающей пенсионеркой. Бабушка, в виду преклонного возраста, почти принимает участия в воспитании ребенка. В виду того, что инициатором помещения Маши в СРЦ является сама мама, точных данных о негативных факторах семейного воспитания не имеется. Причиной помещения оба раза в социально-реабилитационный центр мама называет сложности воспитания: Маша отказывается помогать в быту, капризна, плохо учится в школе. Мама признается, что иногда не сдерживается себя и бьет Машу. Высказывает сомнения в том, что справится со своими родительскими обязанностями и думает отказаться от опеки. Навещает Машу примерно раз в две недели.

Несложно заметить, что рисунок семьи не содержит людей, а только предметы мебели дома. Малое количество деталей и маленький размер. Также обращает на себя внимание несоответствие нарисованного и задания. В рисунке семьи Маша не нарисовала людей, а только три предмета: стол, телевизор и лампу, что соответствует количеству членов ее семьи. Несответствие вербального описания и рисунка (на вопрос «Что ты нарисовала?», обследуемая ответила «свою семью», а на вопрос «А где же люди?» — «не знаю»).



Корреляционный анализ внутри экспериментальной группы

С помощью линейного коэффициента корреляции r -Пирсона были обнаружены следующие взаимосвязи в изменениях переменных (в основе лежит допущение линейной связи между измеряемыми величинами):

Между изменениями значений шкалы «Агрессия» опросника Ахенбаха и шкалы «Нарушения социализации» опросника Ахенбаха обнаружена средняя положительная корреляция r -Пирсона $=0,58$ на уровне статистической значимости $p < 0,05$

Между изменениями значений шкалы «Агрессия» опросника Ахенбаха и

шкалой «Самооценочная тревожность» опросника А. М. Прихожан обнаружена сильная отрицательная корреляция r -Пирсона $=-0,7$ на высоком уровне статистической значимости $p<0,01$ /

Между изменениями значений шкалы «Общая тревожность» и временем выполнения листа с негативными словами «Эмоционального теста Струпа» обнаружена средняя положительная корреляция r -Пирсона $=0,53$ на уровне значимости $p<0,05$.

Обсуждение

Целью данного исследования является выявление особенностей эмоциональной сферы детей, временно оказавшихся без попечения родителей.

Обнаруженные с помощью приведенных методик различия между детьми, временно оказавшимися без попечения родителей и детьми, проживающих в семье свидетельствуют в пользу утверждения, что только факт физической разлуки между ребенком и его семьей оказывает сильное влияние на развитие эмоциональной сферы ребенка.

Результаты опросника Ахенбаха, судя по всему, указывают на определенные различия двух групп детей в поведенческих проявлениях. Однако стоит отметить, что процедура проведения данной методики несколько отличалась в сравниваемых группах. Воспитатели, взаимодействующие с детьми из экспериментальной группы во второй половине дня и ночующие с ними в одном помещении, конечно, обладают информацией о поведенческих и эмоциональных отклонениях у детей в большей степени, чем учителя, заполнявшие опросник Ахенбаха на детей из контрольной группы.

Воспитатель, даже самый ненаблюдательный, не может пропустить мимо себя нарушения социализации, вспышки агрессии, ошибки в выполнении домашних заданий по невнимательности. В отличие от учителей, взаимодействующих с детьми в основном в рамках урока. Тем не менее, например результат по шкале тревожности согласуется с результатами другой методики — шкалы тревожности А. Н. Прихожан, что приводит к выводу о надежности полученных различий в данном компоненте. Отличия в шкалах «Нарушения социализации», «Проблемы внимания» согласуются с данными, полученными Корниловой и Григоренко о том, что под воздействием факторов нарушенных отношений в семье усиливается социальная дезадаптация, а также агрессия, соматизация и тревожность по шкалам опросника Ахенбаха (Корнилова, Григоренко, 2005). Также полученные результаты по опроснику Ахенбаха свидетельствуют в пользу предположения, что такие дети являются группой риска развития

расстройств психологического спектра.

Результаты опросника А. М. Прихожан свидетельствуют о том, что ситуация разлуки с родителями влияет на развитие эмоциональной сферы ребенка. Такая ситуация оказывает влияние, как показывают результаты, на компоненты тревожности, связанные со взаимодействием с другими людьми (различия обнаружены в межличностной и школьной тревожности, а отсутствуют различия в самооценочной и магической шкалах). Отсюда следует вывод, что способ построения взаимоотношений с родителями в детском возрасте влияет на построение взаимоотношений с другими людьми впоследствии. Сложности взаимодействия с другими людьми закономерно влияют и на общий уровень тревожности

Результаты выполнения теста Струпа свидетельствуют о том, что условия даже частичной семейной депривации влияют на эффективность когнитивной деятельности. Эмоциональный тест Струпа, главная сложность которого заключается в конкуренции интерферирующих когнитивных задач, включающих процесс автоматического чтения напечатанного слова выявляет особенности эмоциональной сферы у детей, оказавшихся временно без попечения родителей. В данном случае под воздействием стрессогенных стимулов, связанных с актуальной жизненной ситуацией, снижается эффективность процесса восприятия. Важным моментом является отсутствие снижения эффективности в случае со стимульным материалом, не имеющим отношения к эмоционально значимой ситуации. Трудность формирования и/или устойчивого поддержания функциональной системы регуляции процесса восприятия является признаком эмоциональных нарушений (Зотов, 2011), пациенты с суицидальными намерениями и тенденциями, страдающие депрессией, с посттравматическим синдромом примерно в 1,5-2 раза дольше называют цвет стрессогенных слов по сравнению с нейтральными (MacLeod, 2004). В данном случае время называния цвета стрессогенных слов выше всего на 8%, что не позволяет сделать вывод о наличии эмоциональных нарушений у

детей. Но статистически значимые различия с группой детей, проживающих в семье, позволяет рассуждать о повышенном риске возникновения эмоциональных нарушений у детей, оказавшихся временно без попечения родителей в будущем.

Результаты выполнения методики «Кинетический рисунок семьи» представляются наиболее достоверными в шкале «Благоприятная семейная ситуация», результаты которой выше у детей из контрольной выборки.

Противоречивыми кажутся результаты другой шкалы - «Чувство неполноценности в семейной ситуации», результаты которой также выше у детей из контрольной выборки. Скорее всего это связано с несовершенством критериев, приводимых автором методики и возможной неоднозначностью процесса оценивания рисунка по критериям. Так или иначе, рисуночный метод, применяемый в данном исследовании носит вспомогательный характер, позволяет взглянуть на индивидуальную историю ребенка о своей семье, рассказанную символически. Анализ индивидуальных случаев позволяет говорить о том, что многие дети, как из экспериментальной, так и из контрольной группы, отражают в своих рисунках неидеальность семейных взаимоотношений. Например, разделение рисунка на части с помощью вертикальных и горизонтальных линий, проходящих через весь лист бумаги, наблюдалось в обеих группах. К сожалению, современный уровень методологии интерпретации рисунков не позволяет делать однозначные выводы о внутренней картине переживаний. Главной функцией рисуночных тестов на данный момент является установление контакта с психологом, возможность опосредованно обсуждать свои переживания и сложности.

Таким образом, большинство обнаруженных различий между двумя группами детей согласуется с данными литературы. Впервые проведенный Эмоциональный тест Струпа с детьми, временно оказавшимися без попечения родителей обнаружил отличия от группы здоровых сверстников в назывании слов стрессогенного содержания.

Выводы

1. Анализ психологической литературы по проблеме исследования показал, что дети, временно оказавшиеся без попечения родителей отличаются от сверстников, проживающих в семье.
2. Анализ признаков эмоциональных и поведенческих расстройств в зависимости от факта разлучения ребенка с семьей продемонстрировал различия в уровне тревожности, нарушений социализации, проблем внимания, агрессии
3. Изучение особенностей эмоционального контроля в процессе восприятия выявило наличие у экспериментальной группы трудности формирования и/или устойчивого поддержания функциональной системы регуляции процесса восприятия, не достигающего уровня эмоциональной патологии, но позволяющей относить таких детей к группе риска развития эмоциональных расстройств
4. Измерение уровня тревожности продемонстрировало статистически значимые различия в области межличностной и школьной тревожности.
5. Изучение субъективной картины эмоциональных отношений детей с ближайшим окружением привело к выводу о несовершенстве данных методов для статистического анализа

Заключение

Исследование эмоциональной сферы детей является перспективной областью. Распространенность случаев лишения или приостановления опеки над детьми позволяет говорить об актуальности проблемы изучения влияния фактора семейной депривации на развитие ребенка. Методическая база исследований эмоций позволяет найти применение многим методам для исследования развития эмоциональной сферы ребенка и выделить существенные особенности различных групп детей. Дети, временно оказавшиеся без попечения родителей, являются мало исследованной группой, ввиду невыраженности различных особенностей. Тем не менее, при детальном рассмотрении, выявляется специфическая картина развития в том числе эмоциональной сферы у таких детей.

Список использованной литературы

1. *Анохин П.К.* Очерки по физиологии функциональных систем. М.: Медицина, 1975. — 448 с.
2. *Беллак Л., Абт Л.Э., Оллпорт Г.У. и др.* Проективная психология. — М.: 2000. — 528 с.
3. *Бергфельд А.Ю., Вакурова А.Н.* Психологическая структура эмоции в контексте проблемы восприятия эмоций / А.Ю.Бергфельд, А.Н.Вакурова // Психология XXI века. Тезисы Международной научно-практической конференции студентов и аспирантов / Под ред. В.Б.Чеснокова. — СПб.: Изд-во СПбГУ, 2005. — С 200-205.
4. *Благонадежина Л.В.* Отношение детей к искусству и его возрастное развитие // Вопросы психологии. — 1968. — № 4. — С. 96-104.
5. *Божович Л.И.* Личность и ее формирование в детском возрасте. — СПб.: Питер, 2008. — 398 с.
6. *Божович Л.И.* Проблемы формирования личности: избранные психологические труды / Под ред. Д. И. Фельдштейна. — Москва; М. : МПСИ, 1995. — 349 с.
7. *Веккер Л.М.* Психика и реальность. Единая теория психических процессов. — М.: Смысл, 1998. — 685 с.
8. *Гарганеев С.В.* Прогнозирование развития зависимостей у подростков с расстройствами поведения // Практическая медицина . — 2012. — №2 (57). — С. 85-88.
9. *Запорожец А.В.* Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. 1. Психическое развитие ребенка. — М.: Педагогика, 1986. — 320 с.
10. *Захаров А.И.* Происхождение детских неврозов и психотерапия — М.: ЭКСМО-Пресс, 2000. — 427 с.
11. *Зотов М. В.* Механизмы регуляции познавательной деятельности в условиях эмоционального стресса. — СПб.: Речь, 2011. — 304 с.

12. *Изотова Е.И., Никифорова Е.В.* Эмоциональная сфера ребенка: Теория и практика. — М.: Издательский центр «Академия», 2004. — 288 с.
13. *Ильин Е.П.* Эмоции и чувства. — СПб: Питер, 2001. — 752 с.
14. *Ильин Е. П., Пономарева М. С.* Возрастно-половая динамика базовых эмоций // *Ананьевские чтения-2001: Тезисы научно-практической конференции.* — СПб., 2001.
15. *Имедадзе Н. В.* Тревожность как фактор учения в дошкольном возрасте // *Психологические исследования.* — Тбилиси, 1966. — с.54-57.
16. *Корнилова Т. В., Григоренко Е. Л., Смирнов С. Д.* Подростки групп риска. — СПб.: Питер, 2005. — 336 с.
17. *Лангмейер Й.* Психическая депривация в детском возрасте. - Прага : Авиценум. Мед. изд-во, 1984. — 334 с.
18. *Левченко Е. В., Бергфельд А. Ю.* Когнитивные стратегии описания сущности эмоций // *Ананьевские чтения-99: Тезисы научно-практической конференции.* — СПб., 1999.-С. 51-52.
19. *Мамайчук И.И., Смирнова М.И.* Психологическая помощь детям и подросткам с расстройствами поведения. — СПб.: Эко-Вектор, 2014. — 311 с.
20. *Мухина В.С.* Детская психология / Под ред. Л.А. Венгера . — 2-е изд., перераб. и доп. — М.: Просвещение, 1985
21. *Олиференко Л. Я.* Социально-педагогическая поддержка детей группы риска. — 3-е изд., испр. и доп. — М.: Издательский центр «Академия», 2008. — 256 с.
22. *Первушина О. Н.* Общая психология: Методические указания. — Новосибирск: Научно-учебный центр психологии НГУ, 1996. — 423 с.
23. *Пискарева Т. Б.* Развитие эмоций у учащихся с нарушением интеллекта // *Ананьевские чтения-98: Тезисы научно-практической конференции.* — СПб., 1998. — С. 199-200.
24. *Прихожан А.М.* Тревожность у детей и подростков: психологическая

- природа и возрастная динамика. — М.: Московский психолого-социальный институт; 2000. — 304 с.
25. *Прихожан А.М.* Психология сиротства. 2-е изд. — СПб.: Питер, 2005. — 400 с
26. Психология: Словарь / Под ред. А. В. Петровского, М. Г. Ярошевского. — М., 1990
27. *Рубченко А. К.* Семейная депривация как детерминанта формирования субъектности человека // Вестник психотерапии. — 2012. — № 41. — С. 125-138.
28. *Рубченко А.К., Гончар И.В.* Роль эпизодической семейной депривации в формировании самоотношения и отношения к родителям в поздней юности // Психологическая наука и образование. — 2013. — № 2. — С. 43-50.
29. *Семаго Н. Я., Семаго М. М.* Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. — СПб.: Речь, 2005. — 384 с.
30. *Федорова Н. В.* Депривация в семье как фактор делинквентного поведения подростков. — Омск: Изд-во ОмГПУ, 2016. — 243 с.
31. *Федорова Е.В., Рубченко А.К.* Особенности отношения младших школьников к себе на разных этапах детства при семейной депривации // Наука и технологии в современном обществе. Материалы Международной научно-практической конференции: в 2 частях. — 2014. — С. 118-123.
32. *Федорова Е.В., Рубченко А.К.* Последствия семейной депривации при формировании личности младших школьников // Проблемы и достижения современной науки. — 2014. — С. 207-212.
33. *Фельдштейн Д. И.* Психологические особенности развития личности в подростковом возрасте // Вопросы психологии. — 1988. — № 6. — С. 31-41.

34. *Фурманов И.А., Аладьин А.А., Фурманова Н.В.* Психологическая работа с детьми, лишенными родительского попечительства. — Мн.: Тесей, 1998. — 224 с.
35. *Фурманов И.А., Аладьин А.А., Фурманова Н.В.* Психологические особенности детей, лишенных родительского попечительства. — Мн.: Тесей, 1999. — 160 с.
36. *Campos J.J., Frankel C.B., Camras L.* On the nature of emotion regulation. *Child Development*, 7 (2004), pp. 377–394.
37. *Cole P., Martin S., Dennis T.* Emotion regulation as a scientific construct: Challenges and directions for child development research *Child development*, 75 (2004), pp. 317–333.
38. *Durbin C.E.* Validity of young children's self-reports of their emotion in response to structured laboratory tasks *Emotion*, 4 (2010), pp. 519–535.
39. *Fischer K.W., Tangney J.P.* Self-conscious emotions and the affect revolution: Framework and overview J.P. Tangney, K.W. Fischer (Eds.), *Self-conscious emotions: The psychology of shame, guilt, embarrassment, and pride*, Guilford, New York (1995), pp. 3–22.
40. *Gabel S., Oster, G. D., & Butnik, S.* (1986). *Understanding psychological testing in children: A guide for health professionals.* New York: Plenum.
41. *Hammer E.F.* *Advances in projective drawing interpretation.* Springfield, IL: Charles C. Thomas, 1997
42. *Hammer E. F.* *Clinical applications of projective drawings* (2nd ed). Springfield, IL: Charles C. Thomas, 1967
43. *Harris D. B.* *Children's drawings as measures of intellectual maturity.* New York: Harcourt, Brace, & World., 1963
44. *Homack S.* A meta-analysis of the sensitivity and specificity of the Stroop Color and Word Test with children / S. Homack, C. Riccio// *Archives of clinical Neuropsychology.* – 2004. – № 19. – P. 725–743.

45. *Klaus R. Scherer* What are emotions? And how can they be measured?
46. *Klepsch M., & Logie, L.* Children draw and tell. An introduction to the projective uses of children's human figure drawings. New York: Brunner/Mazel., 1982
47. *Koppitz E. M.* Psychological evaluation of children's human figure drawings. Orlando, FL: Grune & Stratton, 1968
48. *Koppitz E. M.* Psychological evaluation of human figure drawings by middle school pupils. Orlando, FL: Grune & Stratton, 1984
49. *Langlois J.H.* Emotion and emotion regulation: From another perspective *Child Development*, 75 2004, pp. 315–316.
50. *Larsen R.J, Prizmic-Larsen Z.* Measuring emotions: Implications of a multimethod perspective M. Eid, E. Diener (Eds.), *Handbook of multimethod measurement in psychology*, American Psychological Association, Washington, DC (2006), pp. 337–351.
51. *Leibowitz M.* Interpreting projective drawings: A self psychological approach. New York: Brunner/Mazel, 1999
52. *MacLeod C.* The Stroop Task in Clinical Research. In *Cognitive methods and their application to clinical research* / Ed. by A. Wenzel, D. C. Rubin. APA: Washington, 2004. P. 41-62.
53. *McNeilly, G., & Gilroy, A.* (Eds.). . *The changing shape of art therapy: New developments in theory and practice*. London: Jessica Kingsley Publishers, 2000.
54. *Morris A.S., Robinson L.R., Eisenber N.* Applying a multimethod perspective to the study of developmental psychology. M. Eid, E. Diener (Eds.), *Handbook of multimethod measurement in psychology*, American Psychological Association, Washington, DC (2006), pp. 371–384.
55. *Oster G. D., Caro J., Eagen D. R., & Lillo, M. A.* *Assessing adolescents*. New York: Pergamon.

56. *Oster G., Crone P.* Using drawings in assessment and therapy : a guide for mental health professionals. — Brunner-Routledge 2nd ed., 1988
57. *Safran, D. S.* Art therapy and AD/HD: Diagnostic and therapeutic approaches. London: Jessica Kingsley Publishers, 2002
58. *Silver, R. .* Silver drawing test of cognition and emotion. Sarasota, FL: Ablin Press, 1996
59. *Strongman, K. T.* The psychology of emotion : from everyday life to theory.— 5th ed. 2003 329 c.
60. *Suveg C., Payne M., Thomassin K., Jacob M.* Electronic diaries: A feasible method of assessing emotional experiences in youth. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32 2010, pp. 57–67.
61. *Thompson R.A.* Emotion regulation: A theme in search of definition *Monographs for the Society for Research in Child Development*, 59 1994, pp. 25–52.
62. *Thompson R.A., M.D. Lewis, S.D. Calkins* Reassessing emotion regulation. *Child Development Perspectives*, 2 2008, pp. 124–131
63. *Zeman J. Klimes-Dougan B., Cassano M., Adrian M.* Measurement issues in emotion research with children and adolescents *Clinical Psychology: Science and Practice*, 14 (2007), pp. 377–401.

Приложение А

Опросник Ахенбаха

Для исследования особенностей поведения, отклоняющегося от принятой социальной нормы, эффективным представляется метод экспертных оценок. В качестве экспертов могут выступать родители, педагоги, другие взрослые лица, непосредственно включенные в социальное взаимодействие с детьми и подростками. В основе метода лежит наблюдение за нерегламентированным поведением детей. Предполагается, что достаточный опыт взаимодействия с ними позволит эксперту достаточно объективно классифицировать и оценить отдельные проявления поведения. Одним из вариантов конкретных методик изучения экспертных оценок может быть опросник Ахенбаха. Данный Опросник позволяет выявить особенности отклоняющегося поведения детей и подростков по 2 группам шкал:

1) Первичные шкалы:

- Замкнутость (Withdrawn);
- Соматические проблемы (Somatization);
- Тревожность (Anxiety/depression);
- Нарушения социализации (Socialization);
- Проблемы мышления (Thought problems);
- Проблемы с вниманием (Attention problems);
- Делинквентное поведение (Delinquency)
- Агрессия (Aggression).

2) Производные шкалы (Second-order factors):

- Показатель внутренних проблем (Internalization);
- Показатель внешних проблем (Externalization).

Опросник Ахенбаха переведен и адаптирован Т.В. Корниловой, Е.Л. Григоренко, С.Д. Смирновым в НМЦ «ДАР» им. Л.С. Выготского (Москва) и Центром исследования проблем ребенка Йельского университета (Нью-Хевен, США), версия ЕГ – 1-2.

Инструкция. Ниже следует список утверждений, описывающих по-

ведение детей и подростков. Если данный пункт соответствует поведению данного подростка (ученика) в настоящее время полностью, то обведите, пожалуйста, в графе ответов цифру 2. Если данным пункт описывает его/ее поведение только в некоторой степени или только иногда, обведите цифру 1. И, наконец, если данное утверждение вообще не соответствует поведению подростка, обведите цифру 0.

0 – вообще не соответствует (насколько мне известно)

1 – в некоторой степени (иногда) соответствует

2 – полностью (всегда) соответствует

1	Ведет себя как маленький (поведение не соответствует возрасту)	0 1 2
2	Бормочет, мямлит, издаст странные звуки во время урока	0 1 2
3	Огрызается, спорит	0 1 2
4	Не доводит до конца начатое	0 1 2
5	Ведет себя как ребенок противоположного пола. Опишите, пожалуйста	0 1 2
6	Ведет себя вызывающе	0 1 2
7	Хвастает, задается	0 1 2
8	Не может сконцентрироваться, удержать свое внимание на чем-то одном	0 1 2
9	Не может отделаться от навязчивых мыслей. Опишите, пожалуйста	0 1 2
10	Не может усидеть на месте, неутомим, излишне активен	0 1 2
11	Слишком зависим от взрослых, несамостоятелен	0 1 2
12	Жалуется на одиночество	0 1 2
13	Неорганизован, рассеян	0 1 2
14	Много плачет	0 1 2
15	Вертится, ерзает	0 1 2
16	Жесток, задирист и злобен по отношению к другим	0 1 2
17	Много фантазирует и выдумывает, погружен в свои мысли	0 1 2
18	Намеренное членовредительство или попытка самоубийства	0 1 2
19	Любит, чтобы на него обращали внимание	0 1 2
20	Намеренно ломает и уничтожает свои игрушки, книги, вещи	0 1 2
21	Нарочно ломает и уничтожает вещи, принадлежащие семье, родителям и другим людям	0 1 2
22	С трудом следует указаниям и инструкциям	0 1 2
23	Непослушен в школе	0 1 2
24	Отвлекает других детей	0 1 2
25	Не ладит с другими детьми	0 1 2
26	Не чувствует себя виноватым, даже если сделал что-нибудь плохое	0 1 2
27	Ревнив	0 1 2
28	Ест и пьет то, что не является пищей. Опишите, пожалуйста	0 1 2
29	Бойся некоторых животных, ситуаций или мест (кроме школы). Опишите, пожалуйста	0 1 2
30	Бойся школы	0 1 2

31	Боится, что может подумать или сделать что-нибудь плохое	0 1 2
32	Считает, что всегда должен быть безупречным	0 1 2
33	Ему кажется, что его никто не любит	0 1 2
34	Ему кажется, что другие люди хотят ему досадить или причинить вред	0 1 2
35	Чувствует себя неполноценным, никчемным	0 1 2
36	Часто получает ушибы, физические травмы	0 1 2
37	Ввязывается в драки	0 1 2
38	Его часто дразнят	0 1 2
39	Водится (входит в компании) с другими детьми, которые часто попадают в неприятные истории или даже затевают их	0 1 2
40	Слышит звуки или голоса, которые, кроме него, никто не слышит. Опишите, пожалуйста	0 1 2
41	Несдержан, импульсивен, действует необдуманно	0 1 2
42	Предпочитает одиночество	0 1 2
43	Обманывает, мошенничает, списывает в школе	0 1 2
44	Грызет ногти	0 1 2
45	Нервный, чувствительный, напряженный	0 1 2
46	Нервные движения или тики (подергивание век, покусывания губ, постукивания ногой по полу и т. д.).	0 1 2
47	Безоговорочно подчиняется правилам и инструкциям	0 1 2
48	Нелюбим другими детьми	0 1 2
49	Имеет трудности с усвоением материала	0 1 2
50	Слишком боязлив и тревожен	0 1 2
51	Частые головокружения	0 1 2
52	Считает себя виноватым во всем	0 1 2
53	В разговоре или на уроке перебивает других	0 1 2
54	Переутомлен	0 1 2
55	Имеет избыточным вес	0 1 2
56	Имеет проблемы, связанные со здоровьем, медицинская причина которых неясна	
	я) Телесные боли (не включая головные)	0 1 2
	б) Головные боли	0 1 2
	в) Тошнота, недомогание	0 1 2
	г) Проблемы с глазами. Опишите, пожалуйста	0 1 2
	д) Сыпи или другие кожные заболевания	0 1 2
	с) Боли в животе или судороги	0 1 2
ж) Рвота	0 1 2	
з) Другие физические проблемы. Опишите, пожалуйста	0 1 2	
57	Физически агрессивен	0 1 2
58	Ковыряет в носу, часто касается некоторых частей тела, чешется. Приведите примеры	0 1 2
59	Спит на уроках	0 1 2
60	Апатичен, ни в чем не заинтересован	0 1 2
61	Плохо учится	0 1 2
62	Движения плохо скоординированы/неуклюжи	0 1 2
63	Предпочитает играть и проводить время с детьми более старшего возраста	0 1 2
64	Предпочитает играть и проводить время с детьми более младшего возраста	0 1 2

65	Отказывается разговаривать	0 1 2
66	Снова и снова повторяет одни и те же действия, движения (например, теребит пуговицу, проверяет, закрыты ли двери и т. п.). Опишите, пожалуйста	0 1 2
67	Нарушает дисциплину во время урока	0 1 2
68	Крикливый	0 1 2
69	Скрытен, держит все в себе	0 1 2
70	Видит что-то, что, кроме него, не видит никто. Опишите, пожалуйста	0 1 2
71	Стеснителен, легко смущается	0 1 2
72	Неаккуратный, кляксы и грязь в тетрадах и книгах	0 1 2
73	Безответственный. Опишите, пожалуйста	0 1 2
74	Выставляет себя, паясничает	0 1 2
75	Застенчив или робок	0 1 2
76	Ведет себя непредсказуемо	0 1 2
77	Предполагает, что его требования должны немедленно выполняться, легко расстраивается и выходит из себя	0 1 2
78	Невнимателен, легко отвлекаем	0 1 2
79	Трудности с речью. Опишите, пожалуйста	0 1 2
80	Безучастно (с отсутствующим видом) смотрит куда-то или на что-то	0 1 2
81	Болезненно реагирует на критику	0 1 2
82	Ворует	0 1 2
83	Складывает, собирает, сохраняет вещи, которые ему не нужны (не включая предметы из коллекций). Опишите, пожалуйста	0 1 2
84	Ведет себя странно. Опишите, пожалуйста, в чем это проявляется	0 1 2
85	Имеет странные идеи. Опишите, пожалуйста, какие	0 1 2
86	Упрям, угрюм и раздражителен	0 1 2
87	Внезапные перемены настроения	0 1 2
88	Дуется, обидчив	0 1 2
89	Подозрителен	0 1 2
90	Ругается матом, употребляет неприличные слова	0 1 2
91	Говорит о самоубийстве	0 1 2
92	Учится не в полную силу, не реализует свои способности	0 1 2
93	Слишком разговорчив	0 1 2
94	Дразнится	0 1 2
95	Вспыльчив, легко выходит из себя	0 1 2
96	Слишком много думает о сексе	0 1 2
97	Угрожает людям	0 1 2
98	Часто опаздывает на уроки	0 1 2
99	Слишком озабочен чистоплотностью и аккуратностью	0 1 2
100	Не выполняет домашних заданий	0 1 2
101	Прогуливает школу	0 1 2
102	Недостаточно активен и энергичен	0 1 2
103	Несчастлив, грустен, угнетен	0 1 2
104	Слишком шумный, говорит слишком громко	0 1 2
105	Употребляет спиртное или наркотики. Опишите, пожалуйста, что (какие) именно	0 1 2

106	Все время старается угодить, подлизывается	0 1 2
107	Не любит школу	0 1 2
108	Постоянно боится ошибиться	0 1 2
109	Хнычет	0 1 2
110	Неопрятен	0 1 2
111	Замкнут, не вступает в контакты с другими	0 1 2
112	Склонен к взволнованности, обеспокоенности	0 1 2
113	Перечислите, пожалуйста, другие особенности поведения данного ученика, которые не были упомянуты	0 1 2

Пожалуйста, проверьте, на все ли вопросы вы ответили. Пожалуйста, подчеркните все вопросы (утверждения), которые вам непонятны, вызвали сомнения или раздражение.

Ключ к опроснику Ахенбаха:

Для каждой шкалы перечислены номера пунктов опросника, баллы по которым суммируются.

Первичные шкалы:

- Замкнутость (Withdrawn) – 42, 65, 69, 75, 80, 88, 102, 103, 111.
- Соматические проблемы (Somatization) – 51, 54, 56 а, б, в, г, д, е, ж, з.
- Тревожность (Anxiety/depression) – 12, 14, 31, 32, 33, 34, 35, 45, 47, 50, 52, 71, 81, 89, 103, 106, 108, 112.
- Нарушения социализации (Socialization) – 1, 11, 12, 14, 25, 33, 34, 35, 36, 38, 48, 62, 64.
- Проблемы мышления (Thought problems) – 9, 18, 29, 40, 66, 70, 84, 85.
- Проблемы с вниманием (Attention problems) – 1, 2, 4, 8, 10, 13, 15, 17, 22, 41, 45, 49, 60, 61, 62, 72, 78, 80, 92, 100.
- Делинквентное поведение (Delinquency) – 26, 39, 43, 63, 82, 90, 98, 101, 105.
- Агрессия (Aggression) – 3, 6, 7, 16, 19, 20, 21, 23, 24, 27, 37, 53, 57, 67, 68, 74, 76, 77, 86, 87, 93, 94, 95, 97, 104.

Производные шкалы (Second-order factors):

- Показатель внутренних проблем (Internalization) – 12, 14, 31, 32, 33, 34, 35, 42, 45, 47, 50, 51, 52, 54, 56 *a-з*, 65, 69, 71, 75, 80, 81, 88, 89, 102, 103, 106, 108, 111, 112.

- Показатель внешних проблем (Externalization) – 3, 6, 7, 16, 19, 20, 21, 23, 24, 26, 27, 37, 39, 43, 53, 57, 63, 67, 68, 74, 76, 77, 82, 86, 87, 90, 93, 94, 95, 97, 98, 101, 104, 105.

Общий показатель проблем (Total): суммируются баллы с 1-го по 112-й пункты.

В случае, если опросник заполняется двумя и более взрослыми (учителя, родители), подсчитываются средние баллы по первичным данным каждого эксперта.

Литература:

1. Корнилова Т.В., Григоренко Е.Л., Смирнов С.Д. Подростковая группа риска. – СПб.: Питер, 2005. – 336 с. (Серия «Практическая психология»).
2. Кроник А., Кроник Е. В главных ролях: вы, мы, он, ты, я: психология значимых отношений. М.: Мысль, 1989.
3. Робер М., Тильман А. Психология индивида и группы. М.: Прогресс, 1988.

Приложение Б

ШКАЛА ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ 10—16 ЛЕТ

Краткая характеристика шкалы

Настоящая шкала тревожности была разработана нами в 1980—1983 гг. по принципу «Шкалы социально-ситуационного страха, тревоги» О. Кондаша. Особенность шкал такого типа в том, что в них тревожность определяется по оценке человеком тревоженности тех или иных ситуаций обыденной жизни. Достоинствами шкал такого типа является, на наш взгляд, то, что, во-первых, они позволяют выделить области действительности, 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.

Предлагаемый вариант шкалы прошел стандартную отработку. Поскольку первый вариант настоящей шкалы, опубликованный нами в 1984 г. (см. Диагностическая и коррекционная работа школьного психолога / Под ред. И. В. Дубровиной), без ведома автора и без ссылки на него был опубликован в книге Е. И. Рогова «Настольная книга практического психолога в образовании»¹, а затем воспроизведен в ряде других изданий, обращаем внимание читателей на то, что первый вариант был нормирован в 1980—1982 гг. и соответственно не может быть использован в настоящее время. Публикуемый в данной книге вариант методики прошел всестороннюю отработку и апробацию в 1995—1998 гг.² Важным его отличием является то, что нормирование проходило не по классам, а по возрасту испытуемых, что связано с современной ситуацией в образовании,

243

когда в одном классе могут учиться дети различных возрастов. Работа включала современную экспертную оценку пунктов шкалы, психометрическую проверку и апробацию на различных половозрастных и региональных выборках. Всего в психометрической проверке участвовали около 1400 человек.

Первый вариант методики содержал три субшкалы, определяющих соответственно тревожность, связанную со школьными ситуациями (школьную), с ситуациями общения (межличностную) и с отношением к себе (самооценочную). Настоящий вариант дополнен шкалой мистических, магических страхов (магическую), поскольку она оказалась очень чувствительной и позволила отделить общую, генерализованную тревогу от вариантов частной, парциальной тревоги.

Описание методики

Методика относится к числу бланковых, что позволяет проводить ее коллективно. Бланк содержит необходимые сведения об испытуемом, инструкцию и содержание методики.

Методика разработана в двух формах. Форма «А» предназначена для школьников 10—12 лет, форма «Б» — для учащихся 13—16 лет. Инструкция к обеим формам одинакова.

Инструкция (на первой странице бланка). На следующих страницах перечислены ситуации, обстоятельства, с которыми ты встречаешься в жизни. Некоторые из них могут быть для тебя неприятными, так как могут вызвать тревогу, беспокойство или страх.

Внимательно прочти каждое предложение, представь себя в этих обстоятельствах и обведи кружком одну из цифр справа — 0, 1, 2, 3 или 4 — в зависимости от того, насколько эта ситуация для тебя неприятна, насколько она может вызвать у тебя беспокойство, опасения или страх.

Если ситуация совершенно не кажется тебе неприятной, обведи цифру 0. Если она немного тревожит, беспокоит тебя, обведи цифру 1. Если беспокойство и страх достаточно сильны, и тебе хотелось бы не попадать в такую ситуацию в обведи цифру 2. Если ситуация очень неприятна и с ней связаны сильные беспокойство, тревога, страх, обведи цифру 3. При очень сильном беспокойстве, очень сильном страхе обведи цифру 4.

Проверни страницу.

(На второй странице инструкция продолжается).

244

Твоя задача — представить себе каждую ситуацию (себя в этой ситуации), определить, насколько она может вызвать у тебя тревогу, беспокойство, страх, опасения, и обвести одну из цифр, определяющих, насколько она для тебя неприятна.

Что означает каждая цифра написано сверху и внизу страницы.

(Далее следует текст методики).

Форма «А»¹

		Нет	Немного	Достаточно	Значительно	Очень
	Пример. Перейти в новую школу	0	1	2	3	4
1.	Отвечать у доски	0	1	2	3	4
2.	Оказаться среди незнакомых ребят	0	1	2	3	4
3.	Участвовать в соревнованиях, конкурсах, олимпиадах	0	1	2	3	4

4.	Слышать заклęcia	0	1	2	3	4
5.	Разговаривать с директором школы	0	1	2	3	4
6.	Сравнивать себя с другими	0	1	2	3	4
7.	Учитель смотрит по журналу, кого спросит	0	1	2	3	4
8.	Тебя критикуют, в чем-то упрекают	0	1	2	3	4
9.	На тебя смотрят, когда ты что-нибудь делаешь (наблюдают за тобой во время работы, решения задачи)	0	1	2	3	4
10.	Видеть плохие сны	0	1	2	3	4
11.	Писать контрольную работу, выполнять тест по какому-нибудь предмету	0	1	2	3	4
12.	После контрольной, теста — учитель называет отметки	0	1	2	3	4
13.	У тебя что-то не получается	0	1	2	3	4
14.	Смотреть на человека, похожего на мага, колдуна	0	1	2	3	4
15.	На тебя не обращают внимания	0	1	2	3	4
16.	Ждешь родителей с родительского собрания	0	1	2	3	4
17.	Тебе грозит неуспех, провал	0	1	2	3	4
18.	Слышать смех за своей спиной.	0	1	2	3	4

245

		Нет	Немного	Достаточно	Значительно	Очень
	Пример. Перейти в новую школу	0	1	2	3	4
19.	Не понимать объяснений учителя	0	1	2	3	4
20.	Думаешь о том, чего ты сможешь добиться в будущем	0	1	2	3	4
21.	Слышать предсказания о космических катастрофах	0	1	2	3	4
22.	Выступать перед зрителями	0	1	2	3	4
23.	Слышать, что какой-то человек «напускает порчу» на других	0	1	2	3	4
24.	С тобой не хотят играть	0	1	2	3	4
25.	Проверяются твои способности	0	1	2	3	4
26.	На тебя смотрят как на маленького	0	1	2	3	4
27.	На экзамене тебе достался 13-й билет	0	1	2	3	4
28.	На уроке учитель неожиданно задает тебе вопрос	0	1	2	3	4
29.	Оценивается твоя работа	0	1	2	3	4
30.	Не можешь справиться с домашним заданием	0	1	2	3	4
31.	Засыпать в темной комнате	0	1	2	3	4
32.	Не соглашаешься с родителями	0	1	2	3	4
33.	Берешься за новое дело	0	1	2	3	4
34.	Разговаривать со школьным психологом	0	1	2	3	4
35.	Думать о том, что тебя могут «сглазить»	0	1	2	3	4
36.	Замолчали, когда ты подошел (подошла)	0	1	2	3	4

37	Слушать страшные истории	0	1	2	3	4
38	Спорить со своим другом (подругой)	0	1	2	3	4
39	Думать о своей внешности	0	1	2	3	4
40	Думать о призраках, других страшных, «потусторонних» существах	0	1	2	3	4

246

Форма «Б»¹

		Нет	Немного	Достаточно	Значительно	Очень
	Пример. Перейти в новую школу	0	1	2	3	4
1.	Отвечать у доски	0	1	2	3	4
2.	Требуется обратиться с вопросом, просьбой к незнакомому человеку	0	1	2	3	4
3.	Участвовать в соревнованиях, конкурсах, олимпиадах	0	1	2	3	4
4.	Слышать заклятия	0	1	2	3	4
5.	Разговаривать с директором школы	0	1	2	3	4
6.	Сравнивать себя с другими	0	1	2	3	4
7.	Учитель делает тебе замечание	0	1	2	3	4
8.	Тебя критикуют, в чем-то упрекают	0	1	2	3	4
9.	На тебя смотрят, когда ты что-нибудь делаешь (наблюдают за тобой во время работы, решения задачи)	0	1	2	3	4
10.	Видеть плохие или «вещие» сны	0	1	2	3	4
11.	Писать контрольную работу, выполнять тест по какому-нибудь предмету	0	1	2	3	4
12.	После контрольной, теста учитель называет отметки	0	1	2	3	4
13.	У тебя что-то не получается	0	1	2	3	4
14.	Мысль о том, что неосторожным поступком можно навлечь на себя гнев потусторонних сил	0	1	2	3	4
15.	На тебя не обращают внимания	0	1	2	3	4
16.	Ждешь родителей с родительского собрания	0	1	2	3	4
17.	Тебе грозит неуспех, провал	0	1	2	3	4
18.	Слышать смех за своей спиной	0	1	2	3	4

247

		Нет	Немного	Достаточно	Значительно	Очень
	Пример. Перейти в новую школу	0	1	2	3	4
19.	Не понимать объяснений учителя	0	1	2	3	4

20.	Думаешь о своем будущем	0	1	2	3	4
21.	Слышать предсказания о космических катастрофах	0	1	2	3	4
22.	Выступать перед большой аудиторией	0	1	2	3	4
23.	Слышать, что какой-то человек «напускает порчу» на других	0	1	2	3	4
24.	Ссориться с родителями	0	1	2	3	4
25.	Участвовать в психологическом эксперименте	0	1	2	3	4
26.	На тебя смотрят, как на маленького	0	1	2	3	4
27.	На экзамене тебе достался 13-й билет	0	1	2	3	4
28.	На уроке учитель неожиданно задает тебе вопрос	0	1	2	3	4
29.	Думаешь о своей привлекательности для девочек (мальчиков)	0	1	2	3	4
30.	Не можешь справиться с домашним заданием	0	1	2	3	4
31.	Оказаться в темноте, видеть неясные силуэты, слышать непонятные шорохи	0	1	2	3	4
32.	Не соглашаешься с родителями	0	1	2	3	4
33.	Берешься за новое дело	0	1	2	3	4
34.	Разговаривать со школьным психологом	0	1	2	3	4
35.	Думать о том, что тебя могут «сглазить»	0	1	2	3	4
36.	Замолчали, когда ты подошел (подошла)	0	1	2	3	4
37.	Общаться с человеком, похожим на мага, экстрасенса	0	1	2	3	4
38.	Слушать, как кто-то говорит о своих любовных похождениях	0	1	2	3	4

248

		Нет	Немного	Достаточно	Значительно	Очень
	Пример. Перейти в новую школу	0	1	2	3	4
39.	Смотреться в зеркало	0	1	2	3	4
40.	Кажется, что нечто непонятное, сверхъестественное может помешать тебе добиться желаемого	0	1	2	3	4

Обработка результатов

Распределение пунктов шкалы по указанным выше субшкалам представлено в таблице 1. Ключ является общим для обеих форм.

Таблица 1

Ключ к шкале личностной тревожности¹

Субшкала	Пункты шкалы
Школьная тревожность	1 5 7 11 12 16 19 28 30 34
Самооценочная тревожность	3 6 8 13 17 20 25 29 33 39
Межличностная тревожность	2 9 15 18 22 24 26 32 36 38
Магическая тревожность	4 10 14 21 23 27 31 35 37 40

При обработке ответ на каждый из пунктов шкалы оценивается количеством баллов, соответствующим округленной при ответе на него цифре. Подсчитывается общая сумма баллов по шкале в целом и отдельно по каждой субшкале.

Полученная сумма баллов представляет собой первичную, или «сырую», оценку.

Первичная оценка переводится в шкальную (см. таблицы 2—6). В качестве шкальной оценки используется стандартная десятка (стены). Для этого данные испытуемого сопоставляются с нормативными показателями группы учащихся соответствующего возраста и пола. Результат, полученный по всей шкале, интерпретируется как показатель общего уровня тревожности,

по отдельным субшкалам — отдельных видов тревожности.

Перевод «сырых» баллов в стандартные оценки (стены)

Таблица 2

Общая тревожность

Половозрастные группы (результаты в баллах)								
	10—11 лет		12 лет		13—14 лет		15—16 лет	
Стены	девоч.	мальч.	девоч.	мальч.	девоч.	мальч.	девуш.	юноши
1	0—33	0—26	0—34	0—26	0—34	0—37	0—33	0—27
2	34—40	27—32	35—43	27—32	35—43	38—45	34—39	28—34
3	41—48	33—39	44—50	33—38	44—52	46—53	40—46	35—41
4	49—55	40—45	51—58	39—44	53—61	54—61	47—53	42—47
5	56—62	46—52	59—66	45—50	62—70	62—69	54—60	48—54
6	63—70	53—58	67—74	51—56	71—80	70—77	61—67	55—61
7	71—77	59—65	75—81	57—62	81—88	78—85	68—74	62—68
8	78—84	66—71	82—89	63—67	89—98	86—93	75—80	69—75
9	85—92	72—77	90—97	68—73	99—107	94—101	81—87	76—82
10	93 и более	78 и более	98 и более	74 и более	108 и более	102 и более	88 и более	83 и более

Таблица 3

Школьная тревожность

Половозрастные группы (результаты в баллах)								
	10—11 лет		12 лет		13—14 лет		15—16 лет	
Стены	девоч.	мальч.	девоч.	мальч.	девоч.	мальч.	девуш.	юноши
1	0—8	0—7	0—2	0—7	0—8	0—7	0—7	0—6
2	9—11	8—10	3—5	8—9	9—10	8—9	8—9	7
3	12—13	11—12	6—7	9—10	11—13	10—12	10—11	8
4	14—16	13—14	8—10	11—12	14—15	13—15	12—13	9
5	17—18	15—16	11—12	13	16—18	16—17	14	10
6	19—20	17—18	13—15	14—15	19—20	18—20	15—16	11
7	21—22	19—20	16—17	16	21—22	21—22	17—18	12—13
8	23—25	21—22	18—20	17—18	23—25	23—25	19—20	14
9	26—27	23—24	21—22	19—20	26—27	26—28	21—22	15
10	28 и более	25 и более	23 и более	21 и более	28 и более	29 и более	23 и более	16 и более

Таблица 4

Самооценочная тревожность

Половозрастные группы (результаты в баллах)								
---	--	--	--	--	--	--	--	--

Стены	10—11 лет		12 лет		13—14 лет		15—16 лет	
	девоч.	мальч.	девоч.	мальч.	девоч.	мальч.	девуш.	юноши
1	0—10	0—7	0—9	0—5	0—8	0—7	0—6	0—7
2	11	8—9	10—11	6—7	9—10	8—10	7—8	8—9
3	12—13	10	12—13	8	11—13	11—13	9—11	10—12
4	14	11—12	14—16	9—10	14—16	14—16	12—13	13—15
5	15—16	13	17—18	11—12	17—18	17—19	14—16	16—17
6	17—18	14—15	19—20	10—11	19—21	20—22	17—18	18—20
7	19	16—17	21—22	13—14	22—24	23—25	19—21	21—23
8	20—21	18	23—24	15	25—26	26—28	22—23	24—25
9	22—23	19—20	25—27	16—17	27—29	29—31	24—26	26—28
10	24 и более	21 и более	28 и более	18 и более	30 и более	32 и более	27 и более	29 и более

Таблица 5

Межличностная тревожность

Половозрастные группы (результаты в баллах)								
Стены	10—11 лет		12 лет		13—14 лет		15—16 лет	
	девоч.	мальч.	девоч.	мальч.	девоч.	мальч.	девуш.	юноши
1	0—8	0—7	0—8	0—8	0—6	0—8	0—6	0—7
2	9	8	9—10	9	7—9	9—11	7—8	8—9
3	10	9	11—12	10	10—12	12—14	9—11	10—12
4	11	10	13—14	11—12	13—15	15—17	12—13	13—15
5	12—13	11—12	15	13	16—17	18—20	14—15	16—17
6	14	13	16—17	14—15	18—20	21—23	16—18	18—20
7	15	14	18—19	16	21—23	24—26	19—20	21—23
8	16—17	15	20—21	17—18	24—26	27—29	21—23	24—26
9	18	16	22—23	19	27—29	30—32	24—25	27—28
10	19 и более	17 и более	24 и более	20 и более	30 и более	33 и более	26 и более	29 и более

Таблица 6

Магическая тревожность

Половозрастные группы (результаты в баллах)								
Стены	10—11 лет		12 лет		13—14 лет		15—16 лет	
	девоч.	мальч.	девоч.	мальч.	девоч.	мальч.	девуш.	юноши
1	0—7	0—6	0—7	0—4	0—5	0—6	0—6	0—5

251:

Половозрастные группы (результаты в баллах)								
Стены	10—11 лет		12 лет		13—14 лет		15—16 лет	
	девоч.	мальч.	девоч.	мальч.	девоч.	мальч.	девуш.	юноши
2	8	7	8—9	5—6	6—7	7—8	7—9	6—7
3	9—10	8—9	10—11	8—10	9—10	10—11	8—9	4
4	11—12	10	12—13	8—9	11—13	11—12	12—14	10
5	13—14	11—12	14—15	10	14—15	13—14	15—16	11—12
6	15—16	13	16—17	11—12	16—18	15—16	17—19	13
7	17—18	14	18—20	13	19—21	17—18	20—22	14—15
8	19—20	15—16	21—22	14—15	22—23	19—20	23—24	16—17
9	21—22	17	23—24	16	24—26	21—23	25—27	18
10	23 и более	18 и более	25 и более	17 и более	27 и более	24 и более	28 и более	19 и более

На основании полученной шкальной оценки делается вывод об уровне тревожности испытуемого. Для этого может быть использована таблица 4

приложения 1.

Приложение В

пожали	раскрыли	сочиняют	отстроили	согнуться	понятно
изрядно	крутить	звонить	ступать	сочиняют	пожали
ступать	понятно	согнуться	раскрыли	крутить	сочиняют
изрядно	раскрыли	отстроили	пожали	сочиняют	понятно
крутить	изрядно	звонить	раскрыли	согнуться	ступать
отстроили	ступать	понятно	звонить	изрядно	крутить
звонить	понятно	пожали	изрядно	согнуться	ступать
звонить	сочиняют	отстроили	крутить	раскрыли	согнуться
отстроили	пожали				

бросили	ненавидят	наказали	позорю	унижали	страшно
одинокю	убежать	отказаться	плевать	позорю	наказали
ненавидят	плевать	унижали	страшно	отказаться	бросили
плевать	унижали	убежать	отказаться	страшно	позорю
наказали	ненавидят	одинокю	страшно	бросили	плевать
позорю	наказали	унижали	убежать	плевать	бросили
наказали	отказаться	ненавидят	плевать	убежать	унижали
одинокю	бросили	страшно	ненавидят	позорю	отказаться
убежать	одинокю				

шутливо	отдыхать	радуют	дарить	светло	улыбаться
веселиться	дружить	смеяться	каникулы	дарить	отдыхать
радуют	шутливо	веселиться	светло	дружить	шутливо
дарить	радуют	смеяться	улыбаться	светло	дружить
веселиться	каникулы	отдыхать	дружить	радуют	светло
улыбаться	дарить	шутливо	смеяться	светло	улыбаться
веселиться	смеяться	улыбаться	отдыхать	каникулы	дарить
смеяться	шутливо	светло	каникулы	радуют	дружить
веселиться	отдыхать				