

Валявко С.М.,

канд. психол. наук, доц., доцент кафедры клинической и специальной психологии ГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва.

Князев К.Е.

аспирант кафедры клинической и специальной психологии ГБОУ ВО «Московский городской педагогический университет», г. Москва.

РИСУНОЧНЫЙ МЕТОД КАК ИНСТРУМЕНТ ИЗУЧЕНИЯ КОГНИТИВНОЙ И ЛИЧНОСТНОЙ СФЕРЫ: ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ

Аннотация. В статье описывается один из этапов исторического развития психодиагностики. Представленные материалы являются продолжением исторического анализа становления рисуночных тестов как отдельного и качественно отличного вида психодиагностических методик. Статья логически продолжает работы авторов предыдущих лет в рамках этой проблематики.

Ключевые слова: психоdiagностика, рисуночный метод, когнитивная сфера, личностная сфера.

Применение рисуночных психоdiagностических тестов имеет сравнительно недолгую историю: двадцатые годы прошлого века можно считать началом становления рисуночных тестов как отдельного, качественно отличного вида психоdiagностических методик, т.к. в это время впервые начали проводится клинические исследования с применением рисуночного метода. Описанные нами ранее исследования детских рисунков акцентировались на их использование для определения уровня развития интеллекта [7].

Одной из самых первых работ, используемых для качественной оценки рисунков детей, считается исследование, проведенное в Англии в 1913 г. E.L. Thorndike [27]. Он, используя свободные рисунки детей ввел бальную систему оценок, с помощью которой, по его мнению, было возможно ограничение умственной отсталости от нормы развития. C.L. Burt в 1921 г. использовал рисунок человека в качестве теста интеллекта, предложив вариант количественной обработки рисунка человеческой фигуры, выполненной детьми и подростками от 3 до 14 лет, и пришел к выводу, что рисунок имеет меньшую связь с интеллектуальными способностями ребенка, чем навыки чтения, письма или математики. Тем не менее, он видел преимущество использования детских рисунков в качестве диагностического метода для оценки интеллектуального развития, так как рисунки менее зависимы от полученных навыков, таких как счет или письмо [16].

F.L. Goodenough в своих исследованиях выделила возрастные нормы для рисования человеческой фигуры, опирающиеся на умственный, а не хронологический возраст (позже в 1963 г. эти нормы дополнил N.B. Harris). Ею в 1926 г. разработан тест Draw-A-Man (далее по тексту DAM, известный в России как методика «Нарисуй человека»), основанный на предположении, что определенные аспекты рисуночной деятельности коррелируют с умственным возрастом ребенка и, следовательно, могут быть использованы в качестве меры

интеллекта. Фигура человека как предмет рисования, была выбрана благодаря своей универсальности и большего предпочтения у детей, в отличие от рисунка дома, который, как считалось, более зависит от различных культуральных особенностей. Goodenough рассматривала такие критерии, как количество деталей рисунка, правильные пропорции между частями изображения тела и координацию движений, проявляющуюся в беглости линий и интеграции частей. В общей сложности она оценивала 51 элемент рисунка, Harris в дальнейшем рассматривал уже 71 элемент [22, 24].

Goodenough также заметила, что тест DAM кроме интеллектуального развития так же отображает и черты личности; это предположение позже защищали в своих работах J.N.Buck (1948), K.Machover (1949) и другие. Интуитивным консенсусом стал тот факт, что детские рисунки фигуры человека предоставляют важную информацию о них самих и об их восприятии других людей. В дополнение к использованию детских рисунков человеческих фигур в оценке интеллекта [16, 22, 24], другие теоретики и исследователи начали смотреть на детские рисунки как на показатель общего развития ребенка [25], а впоследствии и для исследования личностных характеристик [23, 25, 26].

Одним из первых в СССР исследования рисуночной деятельности начал проводить Л.С. Выготский, который называл рисование «графической речью». Его ученик А.Р. Лурия в 1930 г. описал методику пиктограмм соединив идеи об опосредованной природе запоминания и об исследовании этого с помощью рисуночного метода. Новым ключевым моментом, заложенным в интерпретации этой методики, в отличие от использованных ранее, был тот факт, что качество рисунка не влияет на образ, пригодный для запоминания [8].

Рисуночный метод также нашел отклик в исследовании E. De Greef. При работе с умственно отсталыми детьми он предлагал им дорисовать к трем кружочкам, которые обозначают самого испытуемого, его товарища и учителя, линии, отражающие «самого умного», в зависимости от длины линий. Обычно самую длинную линию умственно отсталые рисовали себе. Этот феномен назван симптомом De Greef. В дальнейшем Выготский объяснил это псевдокомпенсаторной переоценкой личности [4].

В конце 30-х – начале 40-х годов прошлого века идея о том, что рисунки могут быть использованы для определения эмоциональных и других аспектов личности овладела научным сообществом, и рисунки начали изучаться как наглядные представления о внутренних психологических состояниях. Появился термин «проективное рисование», и были разработаны проективные рисуночные тесты, базирующиеся на тезисе, что рисунки представляют внутренние психологические реалии и субъективные переживания человека.

Одним из наиболее известных рисуночных проективных тестов является House, Tree, Person (далее по тексту НТР) у нас известный как Дом-Дерево-Человек (ДДЧ) под авторством J.N.Buck [14, 15], который был создан для вспомогательных целей в скрининговой диагностике, которая формируется в это же время. Три объекта (дом, дерево и человек) были выбраны потому, что они знакомы даже очень маленьким детям и из-за их способности

стимулировать ассоциации и проективный материал. Buck утверждал, что НТР вызывает поток сознательных и бессознательных ассоциаций, например, через рисунок дома можно получить информацию по вопросам, связанным с домом и теми, кто живет в доме, а рисунок дерева считался отражением психологического развития ребенка и его чувств к окружающей среде. Оценивание рисунков дома, дерева и человека были основаны на наличии или отсутствии признаков, деталей, пропорций и перспектив, а также интерпретации выбора цветовой палитры. Беседа по содержанию рисунка рассматривалась как составная часть процедуры оценки.

Из всех рисуночных проективных тестов того времени «DAM» Machover [26] представляется нам, наиболее широко известным. Этот тест оказывал и продолжает оказывать значительное влияние большинство клинических исследований фигуры человека, в том числе исследование детей. Несмотря на отмеченные проблемные аспекты использования этого теста (Golomb, 1990), к нему и в настоящее время обращается множество исследователей в клинической и психологической практике. Прочно укоренились в психологической практике психоаналитическая концептуальная основа теста, предложенного Machover: «Фигура человека, нарисованная личностью с психологической установкой на «рисование фигуры человека» непременно вберет в себя импульсы, тревоги, конфликты, и сравнительные характеристики рисующей личности. В каком-то смысле нарисованная фигура – личность» [26, стр. 31, пер. наш – С.В., К.К.].

Как следует из приведенной цитаты, можно сделать заключение о том, что рисунки, особенно человеческих фигур, являются отображением конфликтных аспектов, защитных механизмов, неврозов, и патологических симптомов своих создателей. Автор придает определенные символические смыслы частям человеческой фигуры и другим деталям на рисунках, таким как, например, кнопки, карманы и курительные трубки. Machover утверждает, что общее содержание и конфигурация элементов на рисунках составляют основу интерпретации. Однако, ее работа не всегда последовательно поддерживает этот тезис. Хотя автор и настаивает на том, что не намерена разрабатывать перечень особых элементов, связанных с конкретными диагнозами, в ее работах часто делаются попытки связывать рисуночные элементы с определенными диагностическими характеристиками. Machover подчеркивает, что структурные свойства (размер, линия, затенение, и состав) в рисунке человеческой фигуры, являются более надежными, чем изображения частей тела, одежды, или других деталей, но в целом ее работа в области рисунков человека не была эмпирически проверена и базируется исключительно на основе клинических наблюдений, т.е. в ней на лицо интуитивно-эмпирический подход.

Е.М. Koppitz [25] отмечает, что независимо от пола нарисованной фигуры, ребенок рисует то, что является отражением внутреннего представления ребенка о себе: «Неспецифическая инструкция «нарисовать человека» в целом, кажется, подталкивает ребенка, заглянуть в себя и в свои чувства, когда он пытаются отобразить сущность человека. Человек ребенок знает лучше всего

себя; свою «картину человека», поэтому это портрет его внутренней сущности, его отношения» [20, стр. 38, пер. наш – С.В., К.К.].

Исследование Koppitz рисунков детей обычно считается инструментом для оценки интеллекта, хотя автор также была заинтересована в изучении развитии личности. Она предложила более совершенную, чем использованные ранее, систему балльных оценок детских рисунков, анализ детских рисунков отличается прежде всего созданием отдельных шкал для определения уровня развития и введением показателей эмоциональных реакций. Koppitz составила список «предметов развития», т.е. визуальных аспектов, которые появляются сравнительно редко у детей раннего возраста, но проявляются более часто по мере взросления. Эти элементы основаны на ранней работе Goodenough [22]; по Koppitz, они появляются на рисунках всех детей в возрасте около 10 лет.

Первоначальные исследования Koppitz ориентированы на детей в возрасте от 5 до 12 лет, этот диапазон дал возможность выявить нормы специфических особенностей рисуночной деятельности детей разных возрастных периодах. Позже она расширила возрастные границы исследования, чтобы включить рисунки человеческой фигуры подростков в возрасте до 14 лет, заметив, что количество деталей у человеческой фигуры не систематически увеличивались с 11 лет.

Koppitz искала черты детских рисунков, которые были наполнены признаками эмоциональных проблем. Она описывает 30 специфических особенностей рисунков, которые могли бы быть отображением эмоциональных конфликтов, сосредоточив своё внимание на таких аспектах, как качество отрисовки (симметрия, затенение и интеграции) и наличием необычных черт или отсутствия ожидаемых признаков у различных возрастов. Однако, в отличие от Machover, Koppitz не ограничивалась рамками бессознательного. В качестве методологической основы ею использовались теории межличностного отношения Салливана; философия, опирающаяся на эго-психологию, а также упор на осознаваемые процессы. В отличие от взглядов Machover, Koppitz была больше заинтересована в точке зрения ребенка на себя и значимых других и на его отношение к проблемам и конфликтам. Этот подход была более "центрирован на настоящее" потому, что он рассматривал в динамике детское текущее состояние и соответственно чувства «были», «здесь и сейчас», «будут» под влиянием межличностных и эмоциональных факторов.

Другие ученые, и психологи в частности, также пытались определить и уточнить проективные аспекты детских рисунков и других выражений через деятельность [20]. Несмотря на то, что было много таких исследователей, стоит отметить работу Alschuler и Hattwick [13]. Они наблюдали взаимосвязь между установкой бумаги на мольберте, выбором краски и кисточки и личностными характеристиками дошкольников и пытались связать опыт взаимодействия дошкольников с кистями, краской и бумагой с контролем произвольным контролем над мелкой и крупной моторикой и навыками межличностного общения с выражением озабоченности и чувств. Их работа значительна тем, что они подчеркнули аспекты развития детской живописи и отраженных в них личности ребенка, была ограничена задачами исследования и пострадала от

недостатков своей методологии. DiLeo [17 ,18, 19] также считал, что детские рисунки могут помогать в диагностике психологических проблем. Выводы, предложенные DiLeo, менее специфичны, чем у Buck, и Koppitz, но они заслуживают внимания тем, что в работах DiLeo сделаны попытки связать детские рисунки с теориями искусства, вопросами развития потенциала интеллекта и личности.

Само использование рисунков в качестве проекции испытуемого, особенно работы Machover и Koppitz, попало под огонь критики многих исследователей, в первую очередь клиницистов, которые считали, что рисунки не легко классифицировать по характеристикам, и что проективные рисуночные тесты не принимают во внимание все многомерные аспекты развития детей; буквальное же толкование знаков и символов уменьшают понимание рисунков. Golomb в 1990 г. также отмечал, что в исследованиях мало внимания уделяется аспектам динамики рисунков, которые позволяют терапевту понять, какие характеристики являются нормой, а какие могут быть дифференциальными. Им же выражено беспокойство о преимущественно психоаналитическом анализе большинства проективных методик. Интерпретация рисуночных тестов только с психоаналитической точки зрения может привести к редукционизму и директивизму, ограничивая диагностические возможности тестов. Рассматривая детские рисунки с других точек зрения, по его мнению, можно дать более полную и менее предвзятую «картину ребенка» [21].

В современной клинической психологии рисунок фигуры человека используется для изучения особенностей пространственных представлений связанных с собственным телом, как дифференциально-диагностический симптом [5, 12]. Рисуночные методики являются одним из основных, а порой и единственных инструментов изучения детей, подвергшихся физическому и сексуальному насилию [6, 9, 10].

Таким образом, к концу прошлого века в психодиагностике оформился новый инструмент для изучения когнитивной и личностной сферы – рисуночные методики. Они стали использоваться в детской и взрослой клинико-психологической практике и постепенно из чисто «разведывательного» метода стали самостоятельным психодиагностическим методом. С переходом психологии на личностный этап развития они получили широкое распространение и стали применяться для исследования смысловой сферы личности включающую в себя триаду потребности, ценности, мотивация [1, 2, 3].

Список литературы:

1. Валявко С.М., Князев К.Е. Исследование потребностной сферы дошкольников с нарушениями речевого развития // Специальное образование. 2014. № 2. С. 5-13.
2. Валявко С.М., Князев К.Е. Возможности использования проективных методик для диагностики особенностей личностного развития дошкольников с общим недоразвитием речи // Экспериментальная психология. 2014. Т. 7. № 4. С. 110-122.
3. Валявко С.М., Князев К.Е., Емельянова А.А. О возможности диагностики некоторых особенностей личностного развития дошкольников с речевым дизонтогенезом рисуночными тестами // Системная психология и социология. 2013. № 8. С. 72-78.

4. Выготский Л.С. Детская психология // Педагогика/ М. 2006, С.201.
5. Иванов М.В. Пространственные представления у детей и юношей с расстройствами шизофренического спектра. Диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук. Москва, 2012. 175 с.
6. Иванов М.В., Козловская Г.В., Крылатова Т.А., Кремнева Л.Ф., Платонова Н.В., Марголина И.А. Актуальные вопросы профилактики жестокого обращения с детьми // Психиатрия и психофармакотерапия. 2013. Т. 15. № 6. С. 51-54.
7. Князев К.Е. Научные предпосылки появления рисуночных методик: исторический экскурс // Вестник Московского городского педагогического университета. Научный журнал. Серия «Педагогика и психология», № 1 (31), 2015.
8. Лурия А. Р. Этюды по истории поведения: Обезьяна. Примитив. Ребёнок. М., 1930
9. Марголина И.А. Психический дизонтогенез у детей из условий хронического внутрисемейного физического насилия. Диссертация на соискание ученой степени кандидата медицинских наук. Москва, 2006.
10. Платонова Н.В. Клиническая картина психических расстройств и особенностей психического развития детей, подвергшихся сексуальному насилию. Диссертация на соискание ученой степени кандидата медицинских наук. Москва, 2014.
11. Романова Е.С., Потемкина О.Ф. Графические методы в психологической диагностике. М., 1992. М.: Дидакт, 1992.
12. Семенович А.В. Введение в нейropsихологию детского возраста. М.: Генезис. 2013.
13. Alschuler, R. and Hattwick, La Berta W. Painting and personality, Chicago: The University of Chicago Press, 1947
14. Buck. J.N. The H-T-P technique: A qualitative and quantitative scoring manual. Journal of Clinical Psychology. 4. 317- 396, 1948
15. Buck. J.N. The House- Tree-Person technique: Revised manual. Los Angeles: Western Psychological Services, 1966
16. Burt, C.L. Mental and Scholastic Tests . London: P. S. King, 1921
17. Di Leo, J. H. Young children and their drawings. New York: Brunner/Mazel, 1970
18. Di Leo, J. H. Children's drawings as diagnostic aids. New York: Brunner/ Mazel, 1974
19. Di Leo, J. H. Interpreting children's drawings. New York: Brunner/Mazel, 1983
20. Drachnik, C. Interpreting metaphors in children's drawings: A manual. Burlingame, CA: Abbeygate Press., 1995
21. Golomb, C. The child's creation of a pictorial world, Berkeley, CA: University of California, 1990.
22. Goodenough, F.L. Measurement of Intelligence by Drawings. N.Y, 1926.
23. Hammer, E. F. The clinical application of projective drawings. Springfield, IL: Charles C Thomas, 1958
24. Harris, D.B. Children's drawings as Measures of Intellectual Maturity: A Revision and Extension of the Goodenough Draw-a-Man Test. N.Y, 1963
25. Koppitz, E. M. Psychological evaluation of children's human figure drawings. Orlando, FL: Grune & Stratton, 1968
26. Machover, K. Personality projection in the drawing of the human figure: A method of personality investigation. Springfield, 1949
27. Thorndike. E. L. Education Psychology: briefer course, New York: Routledge, 1913