**Психологический факультет**

**Специальность: психолог, преподаватель психологии**

**Курсовая работа**

Тема: Систематизация и обоснование основных психологических новообразований в возрастные периоды детского развития.

**«Допущена к защите»**

**Руководитель**

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

*(подпись)*

«\_\_\_\_\_»\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 2011 г.

**Студент**

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

*(подпись)*

«\_\_\_\_»\_\_\_января\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_\_ 2011г.

**Москва 2011г**

## Введение

Глава 1

Возрастно-психологические особенности детей дошкольного возраста

1.1 Возрастно-психологические новообразования детей дошкольного возраста

1.2 Общение со взрослыми и сверстниками

Глава 2

Эмпирическое исследование

2.1 Проблема исследования

2.2 Процедура проведения исследования

2.3 Описание результатов

2.4 Анализ результатов и выводы

Заключение

Список литературы

Приложение

**Введение**

***Актуальность***.В практической диагностике часто используются и нередко служат единственным средством развития общения между психологом и консультируемым специальные рисуночные задания – тесты: в рисунках содержится обилие «сигналов» для психолога, которые можно использовать для построения диалога с собеседником. Построение такого диалога часто оказывается более простым в тех случаях, когда обследуемый по просьбе специалиста-психолога использует в общении не только слова, но и образы, особенно – воспроизведенные самим обследуемым. Рисунки, как показывает опыт, имеют яркие индивидуальные различия. А это дает возможность построения на их основе естественных психологических классификаций и типологий, формируемых значительно быстрее, чем при применении других методов. Рисуночная деятельность детей издавна привлекала внимание исследователей как возможный метод изучения внутреннего состояния маленького человека, его способности отражать картину мира, мир своих переживаний.

***Объект***: трудности поведения детей дошкольного возраста

***Предмет:*** изобразительная деятельность как одна из основных видов деятельности детей дошкольного возраста.

***Цели:*** на основе углубленного теоретического анализа рассмотреть трудности поведения, встречающиеся у детей в дошкольном возрасте, обосновать применение методов арт-терапии для решения актуальных задач и оптимизации практической психологической службы в системе образования.

***Задачи:***

1. Осуществить теоретический анализ представлений о развитии изобразительной деятельности.
2. Описать основные направления использования рисуночных техник в практике детского психолога.
3. Отработать навыки работы с детьми дошкольного возраста

***Теоретической базой исследования стали****:*

* + представления об изобразительной деятельности и ее использовании в практике детского психолога
  + труды ученых, в которых рассматриваются особенности развития изобразительной деятельности детей (Дж. Селли, К. Бюлер, Л.С. Выготский).

***Практическая значимость работы:*** полученные навыки работы с детьми дошкольного возраста могут быть применены в психологической службе системы образования, выводы исследования могут использоваться в консультировании родителей детей дошкольного возраста.

***Объем и структура работы.*** Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы и приложения. Глава 1 раскрывает понятие изобразительной деятельности как одной из основных деятельности детей дошкольного возраста. В главе 2 представлены возрастно-психологические особенности детей дошкольного возраста. Глава 3 посвящена эмпирическому исследованию применения методов арт-терапии в работе с детьми дошкольного возраста.

**Глава 1**

**Возрастно-психологические особенности детей дошкольного возраста**

#### 1.1 Возрастно-психологические новообразования детей дошкольного возраста

Дошкольное детство является периодом первоначального фактического складывания личности, периодом развития личностных механизмов поведения, которые связаны с оформлением мотивационной сферы ребенка.

В дошкольном возрасте впервые обнаруживается ***устойчивое соотношение*** ***мотивов.*** Одни из них выходят на первый план и подчинят себе другие. По выражению А.Н. Леонтьева, в этот период складывается соподчинение, или иерархия мотивов.

Теперь ребенок может стремиться к достижению цели, которая сама по себе не слишком привлекательна для него, ради чего-нибудь другого. В результате его отдельные действия могут приобретать для него более сложный, как бы отраженный смысл, который определяется тем, в какой мотив они включены. Например, незаслуженная конфета приобретает смысл собственной неудачи, а неинтересное собирание пирамидки может быть осмыслено через радость малышей от их будущей игры с ней.

Говоря о личности человека, мы всегда подразумеваем определенную направленность, его ведущие жизненные мотивы, подчиняющие себе других. Когда такой соподчиненности нет, когда отдельные побуждения рядоположенны и вступают в простое взаимодействие, мы имеем картину распада личности, возвращение к чисто полевому поведению. Вот почему так важен период в развитии ребенка, когда происходит формирование первых соподчинений в его деятельности, когда вырабатываются сами «механизмы» этих соподчинений. Это период и падает на дошкольное детство. Если около 3 лет появляются лишь первые его признаки, то к 6-7 годам они уже достигают своего полного развития. Иерархия мотивов является той психологической основой, на которой формируются воля и произвольность дошкольников.

Дошкольный возраст – ***период интенсивного морального – нравственного*** ***развития*** ребенка. Именно в этот период складываются первичные этические инстанции, которые во многом определяют личностные особенности человека и его отношение к окружающим людям. Становление внутренних этических инстанций происходит по нескольким линиям. Во-первых, это развитие морального сознания, во-вторых – становление моральной саморегуляции поведения и, в-третьих – развитие социальных, нравственных чувств.ервичные этические инстанции, которые во многом опредяют личностые особеноости человека и его отношение к окружающим людям. ров

Важным свидетельством развития морального сознания являются этические оценки, на основании которых ребенок дифференцирует все поступки на хорошие и плохие. В ряде отечественных и зарубежных исследований показано, что моральное поведение ребенка во многом определяется его уровнем владения моральными понятиями (о справедливости, доброте и пр.).

Одним из наиболее эффективных методов формирования морального поведения является развитие представлений ребенка о собственном соответствии положительным моральным эталонам и способности к моральной оценке своих поступков.

***Самосознание*** – чрезвычайно важная, сущностная способность человека, позволяющая выделить самого себя из окружающего мира, осознать себя и найти свое место в действительности. Эта способность формируется в межличностных отношениях с другими людьми и проявляется в этих отношениях. Самопознание человека, как и его отношение к другим, основано на двух различных началах – субъектном и объектном. Субъектное начало соответствует целостному ощущению себя как источника сознания, собственной активности, своей воли, своих переживаний и прочее. Это – некоторый центр, ядро самосознания, в котором человеческое Я уникально и не имеет подобия, не подлежит сравнению и обладает абсолютной ценностью. Ему соответствует столь же непосредственное и безоценочное восприятие и переживание другого человека как целостной личности, что порождает внутреннюю связь с ним и различные формы сопричастности (сопереживание, сотрудничество).

Объектное начало отражает представления человека обо всем, к чему приложимо местоимение «мое» : моих конкретных качествах, знаниях, умениях, возможностях, предметах, положении в группе, - их оценку и значимость. На основе этих представлений складывается самооценка (как отношение к своим конкретным качествам) и образ себя (как представление о своих способностях, возможностях, своем месте среди других). В таких представлениях происходит своего рода опредмечивание, определение своего Я, его фиксация. Эти представления о себе представляют периферию самосознания, которая опосредствует отношение человека к миру, людям и самому себе. Такое отношение порождает оценку и познание соответствующих качеств другого, их сравнение со своим и. При этом другой человек может стать средством самоутверждение или самореализации. Объектное (или предметное) отношение задает границы своего Я, свое отличие от других и обособленность.

В середине дошкольного возраста происходит серьезный перелом в отношении ребенка не только к сверстнику, но и к себе. Его суть заключается в оформлении периферических структур и объективных составляющих образа Я. Я ребенка опредмечивается, в нем выделяются и оцениваются отдельные качества, умения, способности и прочее. Но выделяться и оцениваться они могут не сами по себе, а только в сравнении с чьими-то другими, носителем которых может выступать равное, но другое существо – т.е. сверстник. Дошкольник начинает относиться к себе через другого ребенка, постоянно сравнивая себя с другими. Самооценка дошкольника имеет явно завышенный характер – ребенок 4-5 лет склонен преувеличивать свои достоинства и возможности и отстаивает их через сравнение с другими.

К старшему дошкольному возрасту (к 6-7 годам) отношение к себе снова существенно меняется. К этому возрасту дети начинают осознавать не только свои конкретные действия и качества, но и свои желания, переживания, мотивы, которые, в отличие от объективных характеристик, не являются предметом оценки и сравнения, но объединяют и консолидируют личность ребенка в целом (Я хочу, Я люблю, Я стремлюсь и прочее). Самосознание ребенка выходит за пределы своих объектных характеристик и открыто для переживания других. Другой ребенок становится уже не только противопоставленным существом, не только средством самоутверждения и предметом сравнения с собой, но и самоценной личностью, субъектом общения и обращения их целостного Я. Именно поэтому дети охотно помогают сверстникам, сопереживают им и не воспринимают чужие успехи как свое поражение.

Такова общая логика нормального возрастного развития межличностных отношений ребенка с другими детьми. Однако она далеко не всегда реализуется в развитии конкретных детей.

Так, агрессивные дети отличаются повышенным стремлением к самоутверждению, защите своего Я, доказательствам своей силы и превосходства; другие становятся для них средством самоутверждения и предметом постоянного сравнения с собой. Отличительной особенностью конфликтных дошкольников является напряженная потребность в признании и уважении сверстников, в поддержании и подкреплении положительной самооценки. В основе детской застенчивости лежит фиксированность на себе, постоянное сомнение в ценности своей личности; тревога о своем Я и страх перед оценкой других заслоняет содержание совместной деятельности и общения. Как можно видеть, в основе самых разных нарушений межличностных отношений лежат особенности самосознания ребенка.

Таким образом, самосознание и отношение к другим связаны и взаимообусловливают друг друга; на всех этапах возрастного развития отношение к другим отражает особенности становления самосознания ребенка и его личности в целом. (8)

Самооценка достаточно устойчива и часто, особенно у детей, неосознанна. Однако существует и такое качество, как уровень притязаний. Уровень притязаний зависит от ситуации, от выполняемой деятельности, так как в одних условиях человек может притязать на самую высокую оценку, а в других ни на что не претендует. Уровень притязаний почти всегда осознан и этим он также отличается от самооценки. (10)

Нередко дети гордятся качествами, которыми не обладают, рассказывают о вымышленных достижениях. Это происходит в силу нескольких причин. Р.Х. Шакуров показал, что ребенок, приписывая себе определенные качества, не всегда понимает значение соответствующего слова, а осознает только его оценочный смысл: таким быть хорошо. Отсюда и несовпадение его самооценки с реальностью. Кроме того, дошкольник не может в полной мере разобраться в своей психической жизни и осознать свои качества или свойства. Поэтому дети часто гордятся качествами, которыми обладают в незначительной степени. Оценивая себя, ребенок стремится в положительной самооценке, он хочет показать, что представляет нечто ценное для окружающих. И если взрослые и сверстники не замечают его положительных качеств, то он наделяет себя вымышленными.

В возрасте 3-4 лет ребенок завышенно оценивает свои возможности в достижении результата, мало знает о личностных качествах и познавательных возможностях, зачастую смешивает конкретные достижения с высокой личной оценкой. При условии развитого опыта общения ребенок в 5 лет не только знает о своих умениях, но имеет некоторое представление о познавательных возможностях, личностных качествах, внешнем облике, адекватно реагирует на успех и неудачу. В 6-7 лет дошкольник хорошо представляет свои физические возможности, оценивает их правильно, у него складывается представление о личностных качествах и умственных возможностях.

Постепенно у дошкольников возрастает способность мотивировать самооценку, причем изменяется и содержание мотивировок. В исследовании Т.А. Репиной показано, что 4-5-летние дети связывают самооценку в основном не с собственным опытом, а с оценочными отношениями окружающих: «Я хороший, потому что меня воспитательница хвалит». В 5-7 лет дошкольники обосновывают положительные характеристики самих себя с точки зрения наличия каких-либо нравственных качеств. Но даже в 6-7 лет не все дети могут мотивировать самооценку.

К 7 годам у ребенка происходит важное преобразование в плане самооценки. Она из общей становится дифференцированной. Ребенок делает выводы о своих достижениях в разных видах деятельности. Он замечает, что с чем-то справляется лучше, а с чем-то хуже.

До 5 лет дети обычно переоценивают свои умения. А в 5-6,5 лет редко хвалят себя, хотя тенденция похвалиться сохраняется. В то же время возрастает число обоснованных оценок. К 7 годам большинство детей правильно себя оценивают и осознают себя в разных видах деятельности.

На 7-м году жизни у ребенка намечается дифференциация двух аспектов самосознания – познание себя и отношение к себе. (11)

Процесс развития **воображения** подчиняется общему закону развития высших психических функций, т.е. воображение должно развиваться путем включения в управление овладением особых средств.

В процессе функционирования воображения дошкольника можно выделить два основных этапа:

- порождение некоторой идеи творческого продукта,

- создание некоторого плана-замысла реализации этой идеи.

Оба эти этапа появляются уже к концу дошкольного детства.

Можно выделить два вида воображения : аффективное и познавательное.

Основная задача *познавательного воображения* – это специфическое отражение объективного мира, преодоление возникших противоречий в представлениях ребенка о действительности, достраивание и уточнение целостной картины мира. С помощью воображения дети могут либо творчески овладевать схемами и смыслами человеческих действий, либо, отталкиваясь от отдельных впечатлений действительности, строить целостный образ какого-либо события или явления.

*Аффективное воображение* возникает в ситуациях противоречия, складывающегося у ребенка образа «Я» реальности и является в таких случаях одним из механизмов его построения. При этом, с одной стороны, воображение может выполнять регулирующую функцию в процессе усвоения норм и смыслов социального поведения. С другой – выступать в качестве защитного механизма личности. Защита может осуществляться двумя основными путями: во-первых, через многократную вариативную репрезентацию травмирующих воздействий, в процессе которой могут находиться способы разрешений конфликтных ситуаций; во-вторых, через создание воображаемой ситуации, снимающей фрустрацию.

Первый этап в развитии воображения можно отнести к 2,5-3 годам. В этом возрасте как раз и происходит разделение воображения на познавательное и аффективное, связанные с двумя важнейшими новообразованиями возраста. С одной стороны, это отделение ребенком себя от предмета, от действия с предметом и отсюда – направленность его на овладение новыми действиями и предметами, а в случае невозможности прямого овладения обращение к предметам-заместителям. С другой – выделение своего личного «Я», переживание своей отделенности от окружающего мира.

Второй этап в развитии воображения – возраст 4-5 лет. В этом возрасте ребенок нацелен на усвоение норм, прежде всего социальных, а также правил и образцов деятельности. Взрослые, чувствуя новые возможности ребенка, ведут его обучение и воспитание в основном через образцы, которым ребенок должен следовать.

Познавательное воображение ребенка связано с бурным развитием в этом возрасте ролевой игры, рисования, конструирования. Но оно носит при этом без специального руководства в основном воспроизводящий характер, так как ребенок 4-5 лет нацелен на следование образцам. Отклонения от образцов в процессе овладения ими возможны, оно они носят обыгрывающий, часто случайный, ненаправленный характер. Особенности использования образа при порождении идеи продуктов воображения состоят в том, что образ, как и у более младших детей, строиться путем использования действий «опредмечивания», но затем уже дополняется разнообразными деталями. Слово может включаться в этот процесс, вызывая или фиксируя стоящую за ним цепочку представлений или обобщений.

К 4-5 годам в процесс воображения включается специфическое планирование, которое можно назвать ступенчатым. Ребенок планирует один шаг своих действий, выполняет их, видит результат и затем планирует следующий шаг. Это проявилось в экспериментах на дорисовывание, когда ребенка просили сначала рассказать, что он нарисует, а затем уже рисовать. Если в младшем возрасте такое предложение, как правило, разрушало деятельность, то к 4-5 лет дети переходят к ступенчатому планированию. Иногда такое ступенчатое планирование отражается в громкой речи ребенка: «Нарисую домик» - «А теперь трубу и окошечки», затем – «Рядом с домиком девочку нарисую» и т.п.

Третий этап в развитии воображения дошкольника – возраст 6-7 лет. В этом возрасте ребенок уже усваивает основные образцы поведения и деятельности и получает свободу в оперировании ими. В принципе он уже способен отходить от усвоенных стандартов, комбинировать их, используя при построении продуктов воображения.

Аффективное воображение ребенка направлено, с одной стороны, на изживание полученных психотравмирующих воздействий путем их многократного варьирования в игре, рисовании и других творческих видах деятельности. С другой стороны, в случае устойчивого конфликта с реальностью дети нередко обращаются к замещающему воображению. Именно в этом возрасте начинают обычно существовать выдуманные миры с воображаемыми друзьями и врагами. Возможности для этого создает и развитие умения действовать в образном плане, развитие интериоризованного воображения. Творчество ребенка, особенно в этом возрасте, часто носит проективный характер, символизирует устойчивые переживания.

Познавательное воображение в этом возрасте претерпевает качественные изменения. Дети 6 лет в своих произведениях не просто передают переработанные впечатления, но и начинают направленно и искать приемы для этой передачи. Возможности выбора таких приемов прямо связаны с особенностями обучения ребенка, прежде всего с овладением им на протяжении дошкольного детства культурой игры и элементами художественного творчества. Возможность выбора проявляется не только в подборе адекватных приемов реализации продуктов воображения, передачи идеи, но и в поиске самой идеи, замысла.

В этом возрасте появляется новая возможность использования образа при выполнении заданий на воображение. Целостный образ начинает строиться способом «включение»: он по-прежнему создается на основе отдельного элемента действительности, но этот элемент начинает занимать не центральное, а второстепенное место, становится отдельной деталью образа воображения. Например, при дорисовывании неоконченных изображений тот же квадрат превращается кирпич, который поднимает подъемный кран. Возможности использования при создании идей продуктов воображения именно так построенного образа обеспечивают многовариантность решения задач, что и перестраивает, направляет процесс воображения в сторону поиска, выбора оптимального решения.

Здесь также впервые появляется целостное планирование. Практически все дети этого возраста точно реализуют свои замыслы, обычно дополняя их в процессе исполнения разнообразными деталями.

Последний вопрос, на котором хотелось остановиться, - вопрос о педагогике развития воображения.

Без специального руководства развитие воображение может иметь неблагоприятные прогнозы. Аффективное воображение без достаточного, обычно стихийно возникшего изживания травм может приводить к патологическим, застойным переживаниям (навязчивые страхи, тревожность) или же вести ребенка к полной аутизации, к созданию замещающей воображаемой жизни, а не реальных творческих продуктов. Познавательное воображение имеет тенденцию к постепенному угасанию, так как его функционирование, как справедливо отмечает А.В. Петровский, связано с теми ситуациями, неопределенность которых весьма велика. Установка же обучения на определенность знаний, получаемых ребенком, однозначность его ответов на все вопросы, усвоение готовых схем преобразования действительности ведут к снижению роли воображения, а затем практически к полному его исчезновению у многих детей в системе школьного обучения.(9)

При исследовании структуры личности ребенка необходимо помнить и о разнице между индивидуальными особенностями и качествами личности. Можно говорить о коррекции, изменении структуры личности, но невозможно изменить индивидуальные особенности человека. Можно только попытаться помочь ребенку создать индивидуальный, основанный на его особенностях стиль деятельности и общения, который использует положительные стороны его индивидуальности, по возможности нейтрализуя отрицательные.

Какие же черты являются врожденными (психодинамическими)? Это ***импульсивность***, которая связана с неумением и нежеланием детей подумать, осознать условия и требования задачи, прежде, чем начать ее решать. Импульсивные дети сразу же начинают выполнять задание, часто даже не дослушав инструкцию, не давая себе время сориентироваться в обстановке. Противоположным качеством является ***рефлексивность***, которая выражается в том, что ребенку необходимо время для того, чтобы осмотреться, сориентироваться в ситуации и только после этого он сможет начать что-то сделать.

Важное значение имеет и такое качество, как ***пластичность***, которое связано с быстротой переключения с одной деятельности на другую, переходом от одного настроения к другому. Противоположное качество – ***ригидность*** – связано с невозможностью такого быстрого переключения, фиксацией на каком-то настроении или действии. Ригидные люди часто не могут начать новое дело до тех пор, пока на закончили старое.

***Эмотивность*** – качество, которое характеризует эмоции человека. Это качество проявляется в пороге эмоциональных реакций (высоких или низких) и форме их выражения (открытой или закрытой). Особенность эмоционального отношения к людям называется эмпатией. Существуют люди эмпатийные, которые мгновенно определяют эмоциональное состояние окружающих, неэмпатийные люди, наоборот, могут строить общение на основе разума.

Говоря об агрессивности и тревожности, надо помнить о том, что неправильным является понимание этих качеств только в отрицательном плане. ***Агрессивность*** (как и тревожность) сама по себе – качество безоценочное, она может быть и плохой и хорошей. Например, агрессивность помогает человеку настоять на своем, добиться нужных результатов, организовать деятельность и свою, и других. Поэтому это качество является необходимым компонентом лидерства. В то же время агрессивное поведение оценивается как отрицательное, отклоняющееся поведение. При этом различают агрессивное поведение или агрессию (но не агрессивность), которое часто проявляется в конфликтности, в стремлении силой добиться желаемого, даже в жестокости, и агрессию от тревоги, которая является защитной реакцией, но проявляется точно также в конфликтности, драках, нарушении правил поведения. ***Тревожность*** также может стать тревогой, беспокойством, которые отравляют жизнь человека и его близких. Но тревожность может и помогать человеку, улучшая его реакции, повышая наблюдательность, организацию деятельности, способствуя формирования нужных знаний и умений.

К индивидуальным особенностям относятся и такие качества, как открытость или закрытость (экстравертность или интравертность).(10)

***Вспыльчивость*** – это ситуативное проявление бурного эмоционального реагирования, связанное с накоплением напряжения и необходимости его разрядки. Вспыльчивый ребенок склонен по любому, даже самому незначительному с точки зрения взрослого, поводу устроить истерику, расплакаться, разозлиться, но агрессии при этом не проявлять. Во взаимоотношениях со взрослым и сверстниками вспыльчивый ребенок часто капризничает, может кричатся и даже ругаться бранными словами. Основными причинами вспыльчивости детей 5-6 лет является тип темперамента ребенка (холерик) и неправильный метод воспитания родителей, что ведет к отклонениям в поведении старших дошкольников и проблемным взаимоотношениям с взрослыми и сверстниками. Если своевременно вспыльчивому ребенку не будет оказана квалифицированная психологическая помощь, то такой ребенок может стать агрессивным

***Агрессия*** *–* это индивидуальное и коллективное действие, направленное на нанесение физического или психологического вреда или ущерба другому человеку. Те или иные формы агрессии характерны для большинства дошкольников. Среди психологических особенностей, провоцирующих агрессивное поведение, обычно выделяют недостаточное развитие интеллекта и коммуникативных навыков, сниженный уровень произвольности, неразвитость игровой деятельности, сниженную самооценку, нарушения в отношениях со сверстниками. Однако остается неясным, какие именно из этих особенностей в наибольшей мере влияют на агрессивность детей. Проведенный Е.О. Смирновой сравнительный анализ данных показателей у агрессивных и неагрессивных дошкольников показал, что глобальные проблемы лежат в сфере отношений со сверстниками. Однако эти проблемы неоднородны в группе дошкольников. Смирнова выделила три основных группы агрессивных детей:

- агрессия используется как средство привлечения внимания сверстников (кричат, громко ругаются, разбрасывают вещи)

- агрессия как норма поведения и общения со сверстниками (для достижения какой-либо конкретной цели)

- нанесение вреда другому выступает как самоцель (удовольствие от самих действий, приносящих боль и унижение сверстникам) (12)

***Основные страхи в дошкольном возрасте***. *Младший дошкольный* *возраст*.Начиная с этого возраста, данные о страхах получены при непосредственном интервью с детьми. В 3 года у мальчиков наиболее часто по сравнению с последующим возрастом представлены страхи сказочных персонажей (50%), высоты (40%), крови (43%), уколов (50%), боли (47%) и неожиданных звуков (43%). Ряд других страхов, несмотря на свою меньшую выраженность, достигает у мальчиков максимума именно в рассматриваемом возрасте: в 3 года – темноты, замкнутого и открытого пространства, воды, врачей; в 4 года - одиночества и транспорта .

У девочек достигают возрастного максимума общие с мальчиками страхи: в 3 года - одиночества, темноты, боли, уколов, в 3 и 4 года - крови. Не достигает максимума, но достаточно выражен и страх замкнутого пространства в 4 года.

Следует сказать и о выделенной нами типичной для данного возраста триаде страхов: одиночества, темноты и замкнутого пространства.

*Старший дошкольный возраст.* Это возраст наибольшей выраженности страхов, что обусловлено не столько эмоциональным, сколько когнитивным развитием - возросшим пониманием опасности. Центральное место занимает страх смерти, максимально выраженный у мальчиков в 7 лет и у девочек - в 6 лет (90%). Увеличивается в старшем дошкольном возрасте, еще не достигая максимума, страх смерти родителей.

Максимально представлен страх животных (42 и 38% - в 6 и 7 лет у мальчиков и 62% - у девочек 7 лет), из сказочных - Змея Горыныча в 5 лет и в 3 года у мальчиков (у 27% в каждом возрасте), в 6 лет - у девочек (45,5%).

Из других типичных для возраста страхов следует отметить страх глубины, страшных снов, страх огня.

Нарастает в старшем дошкольном возрасте, сохраняясь на высоком уровне в дальнейшем, страх пожара, страх нападения, страх войны.

В отличие от мальчиков у девочек в рассматриваемом возрасте подчеркнуты страхи заболеть в 7 лет (46%), наказания в 7 лет (37%), перед засыпанием в 5-8 лет (16-17%) и сказочных персонажей в целом в 5 лет (65%). (14)

Насколько будет выражен тот или иной страх и будет ли он выражен вообще, зависит от индивидуальных особенностей психического развития и конкретных социальных условий, в которых происходит формирование личности ребенка.

Продолжающийся процесс урбанизации удаляет человека от естественной среды обитании, ведет к усложнению межличностных отношений, интенсификации темпа жизни. Прямо и косвенно, через родителей, это может неблагоприятно отражаться на эмоциональном развитии детей. В условиях большого города иной раз трудно найти друга и поддержать с ним постоянные отношения. К тому же отсутствует достаточная самостоятельность в организации свободного времени вне дома из-за излишней опеки со стороны взрослых.

Наиболее чувствительны к конфликтным отношениям родителей дети-дошкольники. Если они видят, что родители ссорятся, ругаются, то число и страхов выше, чем когда отношения в семье хорошие.

Девочки более эмоционально ранимо, чем мальчики, воспринимают отношения в семье.

Заслуживающим внимания фактом является обнаружение у дошкольников из конфликтных семей более частых страх животных (у девочек), стихии, заболевания, заражения и смерти, а также кошмарных снов и родителей (у мальчиков). Все эти страхи являются своеобразными эмоциональными откликами на конфликтную ситуацию в семье.

У девочек не только больше число страхов, чем у мальчиков, но и их страхи более тесно связаны между собой. Другими словами, страхи у девочек более прочно связаны с ее эмоциональной сферой.

На частоту появления страхов оказывает влияние количественный состав семьи. Как у девочек, так и у мальчиков старшего дошкольного возраста число страхов заметно выше в неполных семьях, что подчеркивает особую чувствительность этого возраста к разрыву отношений между родителями.

Наиболее подвержены страху единственные дети в семье, как эпицентр родительских забот и тревог. Как правило, единственный ребенок находится в более тесном эмоциональном контакте с родителями и перенимает их беспокойство, если оно есть.(15)

Боязнь темноты – один из наиболее распространенных страхов детей. Часто она начинается лет с трех и длится до предподросткового и даже подросткового возраста.

«Видение» чудовищ в темноте – явление настолько обычное, что может считаться почти всеобщим. Обладая высоким воображением дети зачастую не способны отличить фантазию от действительности. Для них чудовища, которых они якобы видят, так же реальны, как или я. Нередко чудовища являются проекцией злости, раздражения или дурного настроения ребенка. Они содержат в себе «дурные» чувства и эмоции, с которыми ребенку трудно справиться. Таким образом, предоставляя ребенку возможность изучить этих чудовищ и противостоять им, вы в то же время указываете ему на путь владения собой.

Можно так же порекомендовать вашему ребенку рисовать чудовищ, а затем рвать эти рисунки в клочья или лепить из глины, чтобы потом сплющить их в лепешки. Это позволяет вашему ребенку не только выразить свои «чудовищные» чувства и эмоции, но и меньше бояться чудовищ и в конечном итоге обрести власть над ними. (16)

**1.1 Развитие общения со взрослыми и сверстниками**

Отделение ребенка от взрослого к концу раннего возраста приводит к новым отношениям дошкольника с ним и к новой ситуации развития.

Впервые ребенок выходит за пределы своего семейного круга и устанавливает новые отношения с более широким миром взрослых людей.

Благодаря речевому развитию значительно расширяются возможности общения с окружающими. Теперь ребенок может общаться не только по поводу непосредственно воспринимаемых предметов, но и по поводу непосредственно воспринимаемых предметов, но и по поводу предметов только представляемых, мыслимых, отсутствующих в конкретной ситуации взаимодействия. Содержание общения становится внеситуативным, выходящим за пределы воспринимаемой ситуации.

М.И. Лисина выделяет две внеситуативные формы общения, характерные для дошкольного возраста, - познавательную и личностную.

В первой половине дошкольного возраста (3-5 лет) складывается ***внеситуативно-познавательная форма общения ребенка со взрослым.*** Обостренная познавательная потребность ребенка и расширение его познавательных интересов ведет к тому, что он начинает задавать взрослому многочисленные вопросы.

Все, что ребенок слышит от взрослого и что он видит сам, он пытается привести в порядок, установить закономерные отношения, в которые укладывается наш непостоянный и сложный окружающий мир. Ведущий для этой формы мотив общения – познавательный. Взрослый начинает выступать перед ребенком в новом качестве – как источник новых знаний, как эрудит, способный разрешить их сомнения и ответить на их вопросы. А поскольку в ходе «теоретического сотрудничества» обсуждаются темы, далекие от окружающей обстановки ,общение впервые приобретает внеситуативный характер.

Для внеситуативно-познавательной формы общения характерно стремление ребенка к уважению взрослого, которое проявляется в повышенной обидчивости детей. Очень важной для них становится оценка взрослого – любое замечание дети начинают воспринимать как личную обиду. Главным средством общения является речь, поскольку только она позволяет выйти за пределы ситуации.

К концу дошкольного возраста складывается новая и высшая для дошкольного возраста – ***внеситуативно-личностная форма общения***. В отличие от предыдущей, ее содержанием является мир людей, вне вещей. Ведущими мотивами становятся личностные. Взрослый выступает для ребенка как конкретный индивид и член общества. Ребенка интересуют не только его ситуативные проявления (его внимание, доброжелательность, физическая близость), но и самые различные аспекты его существования, которые не видны в конкретной ситуации и никак не касаются самого ребенка (где он живет, кем работает и прочее). Столь же охотно он рассказывает и о самом себе (о своих родителях, друзьях, радостях и обидах).

Потребность во взаимопонимании и сопереживании взрослого является главной для внеситуативно-личностного общения.

Внеситуативно-личностное общение ребенка со взрослым имеет важное значение для развития личности ребенка. Во-первых, в процессе такого общения он сознательно усваивает нормы и правила поведения, что способствует формированию морального сознания. Во-вторых, через личностное общение дети учатся видеть себя как бы со стороны, что является важным условием саморазвития и самоконтроля. В-третьих, в личностном общении дети начинают различать разные роли взрослых – воспитателя, врача, продавца и прочее и в соответствии с этим по-разному строить свои отношения с ними.

Кроме взрослого, в социальной ситуации развития ребенка в дошкольном возрасте все большую роль начинают играть сверстники. Общение и отношения с другими детьми становится не менее значимым для ребенка, чем его взаимоотношения со взрослыми.

На протяжении дошкольного возраста общение детей друг с другом существенно изменяется по всем направлениям: меняются содержание, потребности, мотивы и средства общения. Эти изменения могут протекать плавно, постепенно. Однако в них наблюдаются качественные сдвиги, как бы «переломы». От 2 до 7 лет отмечаются 2 таких перелома: первый происходит приблизительно в 4 года, второй – около 6 лет.

Переломные моменты можно рассматривать как временные границы трех этапов развития общения детей. Эти этапы, по аналогии со сферой общения со взрослым, были названы формами общения дошкольников со сверстниками.

Первая из них – ***эмоционально-практическая форма общения детей со сверстниками***  (2-4-й годы жизни). В младшем дошкольном возрасте ребенок ждет от сверстника соучастия в своих забавах и жаждет самовыражения. Ему необходимо и достаточно, чтобы сверстник присоединился к его шалостям и, действуя с ним вместе или попеременно, поддержал и усилил общее веселье. Каждый участник такого эмоционально-практического общения озабочен прежде всего тем, чтобы привлечь внимание к себе и получить эмоциональный отклик партнера. В сверстнике дети воспринимают лишь отношение к себе, а его самого (его действия, желания, настроения), как правило, не замечают. Он является для них как бы «невидимым зеркалом» (по образному выражения Р.И. Деревянко), в котором они видят только себя.

Следующая форма общения сверстников – ***ситуативно-деловая***. Она складывается примерно к 4 годам и остается наиболее типичной до 6-летнего возраста. После 4 лет у детей (особенно тех, кто помешает детский сад) сверстник по своей привлекательности начинает обгонять взрослого и занимать все большее место в их жизни. Напомним, что этот возраст является период расцвета ролевой игры. В это время сюжетно-ролевая игра становится коллективной – дети предпочитают играть вместе, а не в одиночку.

Общение с другими в ролевой игре разворачивается как бы на двух уровнях: не уровне ролевых взаимоотношениях (т.е. от лица взятых ролей: врач-больной, мама-дочка) и на уровне реальных, т.е. существующих за пределами разыгрываемого сюжета (дети распределяют роли, договариваются об условиях игры, оценивают и контролируют действия других).

Ребенок стремится привлечь внимание других. В детском общении в этом возрасте появляется конкурентное, соревновательное начало.

В конце дошкольного возраста у многих (но не у всех) детей складывается новая форма общения, которая была названа ***внеситуативно-деловой***. К 6-7 годам значительно возрастает число внеситуативных контактов. Дети рассказывают друг другу о том, где они были и что видели, делятся своими планами или предпочтениями, дают оценки качествам и поступкам других. В этом возрасте становится возможным «чистое общение», не опосредованное предметами и действиями с ними. Дети могут достаточно продолжительное время разговаривать, не совершая при этом никаких практических действий.

Развитие внеситуативности в общении детей происходит по двум линиям: с одной стороны, увеличивается число внеситуативных, речевых контактов, а с другой – сам образ сверстника становится более устойчивым, не зависящим от конкретных, ситуативных обстоятельств взаимодействия. Ребенок начинает выделять и чувствовать внутреннюю сущность другого, которая хотя и не представлена в ситуативных проявлениях сверстника (в его конкретных действия, высказываниях, игрушках), но становится все более значимой для ребенка. (8)

**Выводы**

На первое место в системе психических функций в дошкольном возрасте выходит память. Появляется возможность мышления в представлениях, освобожденного от связанности наглядной ситуацией. Возникает абрис мировоззрения – схематическая картина мира, природы и общества. Ребенок стремиться объяснить и упорядочить окружающий мир и воображение.

Новое отношение между ребенком и взрослым, при котором образ взрослого ориентирует действия и поступки ребенка, служит основой всех новообразований в личности ребенка. Дошкольное детство – прежде всего период первоначального фактического складывания личности, период развития личностных механизмов поведения.

На протяжении дошкольного детства происходит развитие мотивационно-потребностной сферы. В начале дошкольного детства мотивы имеют характер неосознанных, аффективно окрашенных желаний, связанных с наличной ситуацией. Регуляторами поведения ребенка на рубеже раннего и дошкольного возраста выступают «можно» и «нельзя», «хорошо» или «плохо» взрослого.

К концу дошкольного детства обнаруживаются самые разнообразные виды мотивов: игровые мотивы; мотивы, связанные с интересом детей к миру взрослых; мотивы установления и сохранения положительных взаимоотношений со взрослыми и другими детьми; познавательные, соревновательные, общественные, нравственные мотивы; мотивы самолюбия и самоутверждения. Мотивы приобретают характер обобщенных намерений, начинают осознаваться. Появляется возможность исполнения обещания.

Деятельность в дошкольном возрасте побуждается и направляется уже не отдельными, не связанными между собой мотивами, а их системой. Возникают первичные этические инстанции – происходит усвоение этических норм, моральных чувств, следование идеальным образцам во взаимоотношениях с другими людьми. Потребность быть признанным способствует позитивному личностному развитию. Однако реализация одной и той же потребности может привести и к негативным образованиям – лжи, зависти, хвастовству, а при неправильном, систематически неодобрительном отношении взрослого – и к «комплексу неполноценности», заниженной самооценке ребенка.

К концу дошкольного возраста впервые наблюдается феномен «горькой конфеты» (А.Н. Леонтьев).

Произвольность поведения также связана с подчинением поступков ориентирующему образцу. Умение осмысленно ориентироваться на позицию другого человека, опирающееся на воображение, становится основой многих конкретных умений и навыков, в частности школьно-учебных. Непосредственное, импульсивное поведение перерастает в опосредованное определенными внутренними нормами и правилами.

К концу дошкольного возраста у детей формируется самосознание и самооценка, в содержание которой входят оценка собственных умений выполнять практическую деятельность и моральных качеств, выражающихся в подчинении правилам, принятым в данной социальной группе.

Складывается тенденция к осуществлению деятельности неигрового характера. Эта тенденция в современных исторических условиях выражается в желании стать школьником, учиться, т.е. выполнять деятельность общественно значимую и оцениваемую. (13)

**Глава 2**

**Эмпирическое исследование применения методов арт-терапии в работе с детьми 4-7 лет**

**2.1 Проблема исследования**

Рисунки как вид творчества являются преломлением в сознании ребенка окружающей его действительности. У дошкольников отражение реальности скорее символично, чем натуралистично, так как они изображают предметы и людей в соответствии со своими возрастными представлениями. Практическая ценность рисования состоит в предоставлении ребенку дополнительных возможностей для невербального выражения идей. В качестве особого языка познания рисование выступает как своеобразный вид коммуникации ребенка с окружающей его социальной действительностью. Рисование как творческий акт позволяет ребенку лучше отреагировать фантазии и переживания, безболезненно соприкоснуться с волшебным миром сказок и преданий, развить свои творческие потенции. В изучаемых семьях родители нередко считают игру и рисование несерьезными занятиями, односторонне заменяя их вербальным научением. Поэтому рисунки, сделанные детьми во время занятий, помогают им увидеть творческие возможности ребенка и оценить его спонтанную созидательную активность. Рисование — не только невербальный способ коммуникации, но и средство развития самостоятельности. Рисуя, ребенок может остаться один на один со своими мыслями и лучше разобраться в своих переживаниях. (4)

Сейчас подчеркивается полезность рисунка в процессе познания пациента. Интерес к этой технике появляется в момент, когда диагносты ничего не могут сделать из-за малой пользы, которую дают тесты, цель которых подкреплять психометрические процедуры, необходимые для понимания сложных и часто необычайно утонченных проблем, с какими нам приходится встречаться в повседневной практике. Однако независимо от вышеизложенного факта многие психологи верят, что рисунок – это неповторимая, личностная экспрессия внутреннего опыта, и что его умело использовать, то он даст ценную информацию не только с точки зрения диагностики, но и с терапевтической точки зрения. (5)

Целью исследование является отработка навыка применения методов арт-терапии в работе с детьми дошкольного возраста.

Для этого решались следующие задачи:

1. используя методику «Нарисуй человека» установить контакт с ребенком психологический контакт
2. провести методики «Человек под дождем», «Дом-Дерево-Человек», «Несуществующее животное» с последующей интерпретацией
3. проанализировать полученный опыт работы с детьми
   1. **Процедура проведения исследования**

В исследовании приняло участие 3 детей дошкольного возраста

* + - * Девочка 6 лет 8 месяцев, идет в 1 класс
      * Мальчик 4 года 9 месяцев, ходит в детский сад
      * Мальчик 6 лет 11 месяцев, идет в первый класс

Для эмпирического исследования были отобраны следующие хорошо известные и зарекомендовавшие себя методики:

* «Нарисуй человека»
* «Человек под дождем»
* «Дом-Дерево-Человек»
* «Несуществующее животное»

***«Нарисуй человека».*** Тест был создан Карен Маховер на основе раннего опыта интеллектуальных способностей ребенка при использовании техники Гуденау. Уже ранее в поисках значительных диагностических указаний использовали многочисленные средства и художественные техники, однако больше всего внимания посвящали рисунку человека, который считался формой изучения динамики личности. Существовало убеждение, что черты нарисованного персонажа отражают самого автора. Были выдвинуты гипотезы, что такой рисунок можно принимать, как бессознательную проекцию того, как данный человек воспринимает себя.

***«Человек под дождем».*** Интересной версией теста «Нарисуй человека», является задание «Нарисуй человека под дождем». Это простая модификация основной инструкции дает необыкновенно богатый материал. Создатели этой техники (вероятно, Арнольд Абрамс или Абрахам Эмчин) пытались обработать процедуру, приоткрывавшую взгляд на человека, находящегося под действием символического стрессогенного фактора, в этом случае – дождя. Методика ориентирована на диагностику силы Эго человека, его способности преодолевать неблагоприятные ситуации, противостоять им. Она также позволяет осуществить диагностику личностных резервов и особенностей защитных механизмов. (5)

***«Дом-Дерево-Человек».***  Эта проективная методика иссле­дования личности была предложена Дж. Буком в 1948 году. Суть методики заключается в следующем. Обследуемому предлагается нарисовать дом, дерево и человека. Выбор названных пред­метов для рисования автор обосновывает тем, что они знакомы каждому обследуемому, наиболее удобны как объекты для ри­сования и, наконец, стимулируют более свободные словесные высказывания, нежели другие объекты. По мнению Дж. Бука, по рисункам можно судить об аффективной сфере личности, ее потребностях, уровне психосексуального развития и т. д.

Рисунок дома всегда отражает вопросы, связанные с семьей обследуемого, испытанную им в этой среде интерперсональную динамику.

Рисунок дерева связан с жизненной ролью рисующего и его способностями принимать награды от окружения. Считается, что рисунок дерева дает особо богатый материал о «содержании жизни», т.е. открывает конкретные ситуации прошлого или отражает черты личности тестируемого. Дерево, по всей видимости, показывает долговременные, неосознанные чувства по отношению к своему «Я», которые главным образом существуют на базовом, первичном уровне. Кроме того, на дерево легче, чем на дом, проецировать негативные чувства к самому себе; одновременно оно пробуждает меньше непосредственных ассоциаций, чем рисунок человека.

Можно допустить, что рисунок человека возбуждает сознательные чувства, касающиеся образа собственного тела и образа «Я» как с физической точки зрения, так и с психологической. Терапевты считают, что рисунок человека стимулирует также эмоции, связанные с интерперсональными отношениями, а также чувства, направленные к идеальному «Я». (5, 6)

«***Несуществующее животное».*** Методика, разработанная М.З.Дункаревич. Тест построен на теории психомоторной связи. Для регистрации состояния психики используется исследование состояние моторики (в частности, моторики рисующей руки). Согласно учению Павлова, «всякая мысль заканчивается движением». Как известно, тенденция движения имеет направление в простран­стве: удаление, приближение, притягивание к себе, наклон, выпрямление, подымание, падение и т. д. При выполнении рисунка лист бумаги представляет собой модель пространства и, кроме состояния мышц, фиксирует отношение к простран­ству, то есть возникшую тенденцию. Пространство в свою очередь связано с эмоциональной окраской переживаний. (6)

Э*тапы исследования.* Первоначально проводилась краткая беседа с родителями с просьбой охарактеризовать ребенка. Затем экспериментатор вступал в контакт с ребенком. Перед началом рисования ребенка просили рассказать о себе:

* как зовут
* сколько лет
* любит ли рисовать
* чем любит заниматься

далее перед ребенком клался белый лист бумаги, пара простых карандашей и давались инструкции к рисункам:

* 1. «Нарисуй мне, пожалуйста, человека»
  2. «Представь, что за окном идет дождь. Нарисуй человека под дождем»
  3. «Каждый человек имеет свой дом, а рядом с домом люди любят сажать деревья. Нарисуй мне дом, дерево и человека»
  4. «Сейчас я попрошу тебя немного пофантазировать. Придумай и нарисуй мне, пожалуйста, несуществующее животное. Назови его несуществующим именем.»

После каждого рисунка ребенка задавались вопросы, чтобы получить дополнительную информацию о нарисованном.

* 1. **Описание и обсуждение результатов**

***Первый испытуемый.***

*Характеристика от родителей*: живой, общительный ребенок, ничего не боится, самостоятельная.

*Ход занятия*: девочка спокойно зашла в комнату, села за предложенное ей место для занятия. Не задумываясь отвечала на ознакомительные вопросы. Не перебивая и не задавая вопросов, выслушивала инструкции. Сразу начинает рисовать. Рисует не произнося ни слова. Но при этом наблюдается выразительная мимика на лице. Сильный нажим на карандаш. Когда задавались пояснительные вопросы по рисунку, повисала небольшая пауза при ответе. Когда давалась положительная оценка рисункам (Здорово!, Мне нравится!, Ты рисуешь лучше меня!), появлялась улыбка на лице ребенка и следовала просьба нарисовать что-нибудь еще. После занятия ребенок спросил, можно ли прийти к экспериментатору в свободное время порисовать и поиграть.

*Рассказ о рисунках*: человек под дождем хмурый, он больше любит солнышко, чем дождь. Несуществующее животное зовут Фантик, он живет в лесу в дупле, у него в лесу есть друзья, питается он червячками, ему 8 лет – это много, он взрослый.

***Второй испытуемый.***

*Характеристика от родителей:* ребенок стеснительный (мама не была уверена, что сможет уговорить ребенка прийти на занятие), любит гулять на улице со старшим братом (школьник).

*Ход занятия:* ребенка привела мама за ручку. Ребенок осмотрел «все углы» в комнате. На приветствия и ознакомительные вопросы не отвечал. Спокойно согласился сесть за рабочее место. Выслушал инструкции, но рисовать не хотел. Ребенок начал рисовать только после того, как в процесс был включен экспериментатор. При этом наблюдалась следующая тенденция: на каждое новое задание ребенок отвечал: «Я не умею» или «Я не знаю как», «Начни ты, а потом буду рисовать я». Ребенок самостоятельно давал пояснения к каждому рисунку, особенно к тем изображениям, «которые он не умеет рисовать». Между рисунками ребенок просил поиграть с ним в прятки или догонялки. После занятия ребенок попросил поиграть с ним завтра на улице.

*Рассказ о рисунках:* человек под дождем – зонт у меня будет внизу, это шапка, я нарисую два бубенчика, красивые тучи я рисовать не умею, это земля. ДДЧ – здесь у меня будет куст, идет снег, здесь (слева от дома) должна быть церковь. Несуществующее животное – я хочу нарисовать бегемота, он сильный; его зовут Васька, он живет в доме с мамой.

***Третий испытуемый***

*Характеристика о родителей:* ребенок идет в первый класс, в сад не ходил, вместо этого проводил целый день на детской площадке; гуляет в основном один; самостоятельный, послушный; рисует плохо.

*Ход занятия:* ребенок быстро зашел, сел за стол. Четко, не задумываясь отвечал на вступительные вопросы. Выслушав инструкции, приступал к рисованию. Много раз исправлял каждый рисунок, при этом, поясняя, что он хочет исправить. На каждом рисунке считал количество прорисованных пальцев. Все должно быть по правилам. Не мог придумать и нарисовать несуществующее животное; предлагал нарисовать тигра, леопарда.

*Рассказ о рисунках:* человек под дождем радуется (сам дождь не любит). Несуществующее животное – снежный человек, живет в лесу зимой на ветках (где он живет летом не знает), живет один («семьи у него нет!»), питается мясом, сколько лет не ответил, но сказал, что он взрослый.

* 1. **Анализ результатов и выводы**

***Первый испытуемый***

Проинтерпретировав и проанализировав полученные данные можно выделить следующие качества и черты ребенка:

* внутренняя тревога, напряжение
* чувство покинутости
* агрессивность
* импульсивность
* наслаждение от фантазий
* поиск успокаивающих и вознаграждающих ощущений
* стремление сохранить свой внутренний мир
* нестабильность в эмоциональной жизни
* неприятности мобилизуют, делают личность более сильной и уверенной

В качестве обратной связи для родителей, хотелось бы порекомендовать уделять ребенку хотя бы по полчаса в день и заниматься в то время тем, что хочет ребенок. Ребенок весьма активен, поэтому не рекомендуется защемлять его активность. В проблемной ситуации ориентировать ребенка на позитив (говорить не только как не надо, но и как надо), раскрывать и показывать ее положительные стороны.

***Второй испытуемый***

Было трудно интерпретировать рисунки, так как у ребенка еще не достаточно развита изобразительная деятельность. Тем не менее после интерпретации удалось выделить следующие черты ребенка:

* незащищенность, потребность в заботе
* поиск самоутверждения, контакта, но при этом есть трудности при стремлении раскрыться перед другими
* стремление к действию, движению
* при проблемной ситуации сможет справиться сам, если будет чувствовать внешнюю поддержку, например от родителей

Ребенку необходимо давать самостоятельности. Если он просит помощи, то зачастую достаточно словесного одобрения, чтобы ребенок смог справиться с действием сам. Взрослому в основном следует идти за ребенком, только ориентируя его в мире на ценности, которые он хочет воспитать в ребенке.

***Третий испытуемый***

Не удалось во многом разговорить ребенка, поэтому приходиться опираться на графическую информацию. Общая характеристика ребенка по рисункам:

* тревога, чувство дискомфорта, скованности
* недовольство собой
* стремление к независимости
* стремление к действию, контакту
* хорошо социализирован
* при влиянии неблагоприятных факторов ищет защиты и покровительства у других, но при этом сможет постаять за себя
* отрицание поддержки со стороны родителей в трудной ситуации, не сформировано чувство домашнего тепла

В преддверии первого класса и во избежании конфликтов со сверстниками, рекомендация родителям обратить внимание на эмоциональную жизнь ребенка: ребенок нуждается не только в питании, одежде, но и в общении. Лучше объяснить ребенку элементарные вещи, «что такое хорошо и что такое плохо», чем этому он будет учиться методом проб и ошибок. Необходимо поддерживать ребенка в трудной ситуации, а принижать его личность.

**Заключение**

В ряду диагностических методов современной психологии графические методы оказались где-то на периферии: они рассматривались либо как забавные фокусы, либо как любопытные развлечения, либо как некий совершенно несамостоятельный вспомогательный прием. Насколько нам известно, почти полностью отсутствует систематическое научное изучение графических методов как особых методов психодиагностики – со своей собственной общенаучной основой, с технологичной специфичностью, особенностями конструирования и применения. Более того, и среди специалистов они в основном расцениваются как весьма слабые и ненадежные процедуры.

В то же время история и наш собственный опыт психологического анализа этой группы методов убеждают в том, что в рисунках на «заданную» тему, т.е. в ситуации стандартного и изобразительного задания содержится значительно больше информации о психологических особенностях рисовавшего их человека, чем это принято считать. По нашему мнению, в таких рисунках полезной информации для психолога даже больше, чем в рукописном тексте (и в почерке, и в самом содержании текста). Сказанное означает, что рисунок на заданную тему мы рассматривает как весьма мощное психодиагностическое средство.

Графические методы – это работа с невербальным материалом, что и позволяет существенно расширить как возрастной диапазон их применения, так и возможности межкультурного использования. Эти методы оказались интересными для наших консультируемых, что позволило установить коммуникативные контакты между сторонами, включенными в диагностический процесс. В силу проективного характера большинства графических процедур их результаты, как показывает наш опыт, менее подвержены контролю сознания, а это весьма важный аргумент в пользу их применения.

Они оказались простыми и быстрыми по процедуре, что, во всяком случае, допускает их эффективное применение в качестве методов предварительной экспресс-диагностики.

При составлении портрета личности на основе информации, полученной методами арт-терапии, необходимо помнить об их особенностях.

Во-первых, следует крайне осторожно относиться к их использованию в статистических научных исследованиях. Необходимым условием такого использования является привлечение нескольких (как минимум, двух) независимых экспертов, хорошо владеющих интерпретацией применяемых тестов.

Во-вторых, делать окончательные выводы о психологических особенностях субъекта на основе одних лишь рисуночных тестов не рекомендуется. Эти тесты дают основания для обоснованных предположений, но не для безапелляционных суждений. Окончательное заключение может быть вынесено лишь при сопоставлении особенностей рисунков с другими данными (например, с результатами наблюдений, данными клинической беседы или дополнительных, более строгих тестов).

И, наконец, заключение ни в коем случае не должно основываться на отдельных признаках рисунка, взятых изолировано, вне их связи друг с другом. Интерпретация может быть относительно надежной лишь в том случае, если она базируется не на одном отдельном признаке, а поддержана, по меньшей мере, двумя-тремя признаками, обнаруживающимися в рисунках.

Мы руководствуемся тем, что правильное освоение техники – как и любого полезного инструмента – требует большого опыта и постоянного накопления знаний, полученных от других людей, знакомых с этой процедурой. Конечно всегда необходимо пользоваться несколькими параллельными способами сбора информации, прежде чем сформулировать некое утверждение о личности данного человека.

**Список литературы**

1. В.С. Мухина Изобразительная деятельность как форма усвоения социального опыта. М., 1981 год, стр 22-40
2. Л.Ф. Обухова Детская психология: теории, факты, проблемы. М., 1995г.
3. А.И. Захаров Происхождение детских неврозов и психотерапия
4. Хрестоматия по психологии художественного творчества. 1998 год
5. Д. Остер Рисунок в психотерапии. М., 2005 год, стр 17-50
6. Е.С. Романова Графические методы в практической психологии. СПб., 2002 год, стр 278, 390-399
7. Журнал «Психологическая диагностика» 2004 год №4
8. Е.О. Смирнова Детская психология. М., 2003 год, стр 297-338
9. Г.А. Урунтаева Психология дошкольника. М., 2000 год, стр 144-152
10. Детская практическая психология. М., 2000 год
11. Дошкольная психология под ред. Г.А. Урунтаевой. М., 1996 год, стр 216-223
12. Журнал «Психолог в детском саду» 2004 год
13. И.В. Шаповаленко Возрастная психология. М., 2004 год, стр 218-220
14. А.И. Захаров Неврозы у детей и подростков. Анамнез, этиология и патогенез.
15. А.И. Захаров Как помочь нашим детям избавится от страха. СПб., 1995год, 12-57
16. Д. Бретт Боязнь темноты. М., 1996 год, стр 38-39