

Бурлакова Н.С., Федорова Ю.Н. Сравнительный анализ группового и индивидуального проведения методики «Рисунок семьи»: результаты и перспективы



English version: [Burlakova N.S., Fedorova Yu.N. The comparative analysis of a group and an individual way of conducting Family Drawing Test: results and prospects](#)

Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова, Москва, Россия

[Сведения об авторах](#)

[Литература](#)

[Ссылка для цитирования](#)

Излагается сравнительный анализ результатов проведения проективной методики «Рисунок семьи» в условиях ее группового и индивидуального предъявления детям дошкольного возраста. Показано, что проективный материал, который актуализируется в различных условиях предъявления методики, отличается по степени дифференцированности, выразительности, а также по своему качеству, уровню конфликтности и определенной глубины. Делается вывод, что условия предъявления методики определяют структуру и качество получаемого проективного материала. Отсюда следует, что условия предъявления данной методики важно каждый раз рефлексировать, и, учитывая их, квалифицировать полученные проективные содержания. Исследуются также индивидуальные вариации проективной продукции в рамках этих двух типов условий.

Ключевые слова: проективные методы для детей, проективная методика «Рисунок семьи», условия проведения проективного метода, детские рисунки

Сегодня графические проективные методики прочно заняли незаменимое место среди диагностического инструментария психологов. Проективные рисунки востребованы не только в работе со здоровыми испытуемыми, но и в решении диагностических задач в отношении детей и взрослых, имеющих низкий образовательный и социокультурный уровень, трудности в вербальной экспрессии и низкие показатели вербального интеллекта. Использование графических проективных методов также оправданно и применительно к людям, не говорящим на языке страны, где проводится обследование, болезненно робким и застенчивым, с трудностями в чтении, вербальном фантазировании. Проективные рисунки являются незаменимым средством диагностики, когда оказываются малоинформативными результаты содержательно-интерпретативных проективных методов (типа ТАТ, САТ и др.) и теста Роршаха – таково мнение подавляющего большинства профессионалов [Hammer, 1980; Bender, 1952; Falk, 1981; Malchiodi, 1998 и др.]. Некоторые авторы считают, что именно проективные рисунки обладают способностью раньше других проективных методов обнаруживать болезненные зоны личного опыта, конфликтные переживания, являются высокочувствительными к выявлению патологических изменений Я обследуемого субъекта, что обусловило их широкое распространение в клиничко-психологической практике [Махвер, 1996; Hammer, 1980]. Преимуществом графических проективных методик также является их компактность, они занимают относительно небольшое время и гораздо проще в проведении, чем «большие» проективные методы (ТАТ, Роршах и др.).

Вместе с тем, несмотря на широкое использование рисуночных проективных методик, особенно в детском возрасте, они по-прежнему нуждаются в рефлексии и понимании их диагностических возможностей. Это относится и к такой известной методике, как «Рисунок семьи», получившей признание в России начиная с конца 70-х гг. прошлого века и по-прежнему актуальной как для задач практической психологии, так и в научных исследованиях [Захаров, 1982; Хоментаскас, 1987, 1989;

Спиваковская, 1988 и др.]. Несмотря на то что данная методика изначально была ориентирована на применение в индивидуальном контакте, сегодня некоторые авторы предлагают ее проведение в условиях группы [Романова, 2001 и др.], что получило широкое распространение в нашей стране.

Обратимся к тем аргументам, которые делают привлекательным «групповой» способ проведения проективной методики. Существует достаточно большое количество работ, в которых содержится обсуждение группового проведения таких проективных методов, как тест Роршаха, тест Цуллигера, тест чернильных пятен Хольцмана, Рисунок «Дом-Дерево-Человек» Бука, тест Сонди и др. В целом приверженцами гораздо более экономичного группового варианта проведения любых методов (проективные методы в данном случае ничем не отличаются от прочих психодиагностических инструментов) неоднократно подчеркивалась достоверность и надежность получаемых данных, что выгодно отличает получаемые результаты от индивидуального проведения, в большей мере активизирующего эмоционально дестабилизирующие факторы, влияющие на результат. Однако отмечается, что в отношении сопоставления информативности результатов разных проективных методов, полученных в варианте группового проведения или же индивидуально, все же можно говорить о большей или меньшей чувствительности той или иной проективной методики и получаемых с ее помощью данных к условиям проведения. Например, существует точка зрения, что при групповом проведении информативность проективного рисунка «страдает» в меньшей мере, нежели при аналогичном проведении теста Роршаха. В условиях эмоциональной, физической дистанции с проводящим обследование психологом проективный материал в рисунках актуализируется более открыто, явно, с меньшим использованием защитных механизмов [Hammer, 1980].

Сопоставляя результаты группового и индивидуального проведения рисуночной проективной методики «Дом, Дерево, Человек», ее автор Д.Бук, тем не менее, считает, что его методика «более продуктивна при индивидуальном тестировании, чем при групповом. Однако очевидно, что за этой методикой закрепилось определенное положение среди групповых тестов» [Бук, 2000, с. 288]. В этой связи он рекомендует использовать групповой вариант проведения в качестве отборочного этапа, высвечивающего своеобразную «группу риска»: выявления испытуемых, имеющих трудности в социальной адаптации и демонстрирующих отклонения от среднегрупповых результатов.

Одним из достоинств группового проведения проективной методики, в том числе и графической, по мнению ряда специалистов, является минимизация «загрязняющего» «чистоту» данных влияния личности экспериментатора на характер получаемой продукции. Ведь в индивидуальном контакте с обследуемым психолог-диагност не только является человеком определенного пола и внешности, но может обладать большей или меньшей чувствительностью к нюансам разворачивающихся отношений, демонстрировать разную манеру работы и т.п. В любом случае его присутствие не может быть «сведено к нулю». Именно к такому заключению с необходимостью приходили разные специалисты, обращавшиеся в разное время к проективным методам. В экспериментальных условиях факт различного влияния экспериментаторов на получаемые данные проективного теста был, прежде всего, показан применительно к тесту Роршаха [Klopper, Taulbee, 1976; Schafer, 1954 и др.], данным ТАТ [Bellak, Abrams, 1997] и к целому ряду других методик. Исходя из полученных данных исследований, можно предположить, что проективный рисунок, выполненный в группе, может редуцировать фактор влияния проводящего обследование, дать «чистую проективную продукцию». Правда, остается вместе с тем до конца непонятным, что содержательно скрывается в этой «чистоте» и в чем состоит разница в качестве получаемого проективного материала при групповом варианте проведения по сравнению с индивидуальным?

При размышлении над этим вопросом определенное значение имеет и то, что графические проективные методики по сравнению с тестом Роршаха и ТАТ обладают меньшей чувствительностью к ретестовым ситуациям [Hammer 1980]. Если при повторном проведении теста Роршаха, по мнению самого Г.Роршаха, на его результаты зачастую влияют результаты сознательной и бессознательной памяти, контаминируя с результатами актуального восприятия, то при использовании проективных рисуночных методов поставленная задача в меньшей мере требует от обследуемого воспоминаний предыдущих результатов, к тому же даже при наличии памяти о сделанном когда-то рисунке его гораздо сложнее повторить [Там же].

Итак, тема настоящей статьи имеет не только актуальное практическое значение, позволяя психологу

осознавать, какое качественное своеобразие проективной продукции возможно получить при групповом и индивидуальном проведении методики, но и может служить основанием для обсуждения важных методологических вопросов, касающихся работы проективного метода (например, обсуждение роли экспериментатора в получении проективного материала, влияния условий проведения метода на характер получаемой продукции, а также роли проективного стимула, который нельзя рассматривать в отрыве от «поля», «контекста» и пр. (Франк Л.)). В связи с этим сравнительный анализ различных способов проведения проективной методики (индивидуальный или групповой) имеет особое как методическое, так и теоретическое значение для более глубокого понимания проективного метода.

Данное исследование опирается на ранее разработанный методологический подход к анализу проективных методов (в том числе и детских), в результате которого были выделены принципы работы, параметры, конституирующие работу метода, обсуждены новые возможности и перспективы их использования в целях клинико-психологической диагностики и организации последующей психотерапии [Бурлакова, Олешкевич, 2001; Бурлакова, 2008, 2012; Burlakova, 2011].

Эмпирическое исследование

Выборка и методы исследования

Исследование проводилось в группе детей, достигших возраста пяти лет. Обследовано 15 человек, среди которых 6 мальчиков и 9 девочек. Дети посещают логопедическую группу детского сада и имеют речевые расстройства в виде ОНР II (2 ребенка) и III (13 детей) уровня. Дети были обследованы логопедом и дефектологом, результаты обследования показали, что у большинства детей наблюдался нормативно-средний уровень развития, а у некоторых – высокий (эти дети справлялись хорошо практически со всеми заданиями, включая и те, которые направлены на оценку развития речи).

Обращение к данной группе детей было вызвано тем, что к этому возрасту в целом нормативно развивающийся ребенок способен создавать репрезентативные рисунки [Golomb, 2004; Lowenfeld, Brittain, 1987; Malchiodi, 1998], а также самим фактом особой востребованности рисуночных проективных методик в условиях осложненной вербальной экспрессии. Детям предлагалось выполнить «Рисунок семьи» с инструкцией: «Нарисуй, пожалуйста, свою семью» [Хоментаскас, 1987]. Ранее эта методика в детском саду с исследуемой группой детей не проводилась.

Первоначально проведение методики происходило в условиях группы в обычной обстановке помещения группы детского сада: все дети выполняли задание самостоятельно, сидя за отдельным столом, с личным набором необходимых принадлежностей. Затем через 2 недели методика проводилась вновь, но уже в условиях индивидуального контакта с психологом в находящемся рядом с помещением группы детского сада отдельном кабинете и ровной благожелательной атмосферы. Все дети посещали детский сад не менее полугода, находились в привычном для себя психологическом состоянии и выразили желание «пойти порисовать».

Процесс выполнения методики тщательно протоколировался. Использовался качественный анализ полученного материала, подвергнутый супервизии; имелась возможность обращения к данным о развитии ребенка, о семье, в которой он воспитывается, о характере взаимодействия между детьми в данной группе.

Результаты

Общее отношение к предложенному заданию

При выполнении рисунка индивидуально у всех детей возникало желание поскорее закончить рисунок, вернуться в группу, к игре (более приятной и желанной деятельности). Был один случай, когда рисунок получить не удалось (он будет подробнее обсуждаться ниже в описании индивидуальных вариаций).

При выполнении рисунка в группе ситуации сравнения «я рисую по заданию – а другие, возможно, играют» не возникало, и дети заканчивали рисовать тогда, когда рисунок был завершен. Задача принималась сразу, и дети приступали к ее выполнению. Был и случай исключения из общего правила. Он касался отказа от выполнения методики у избалованного мальчика, нередко игнорирующего авторитет взрослого, конкурентно и зачастую негативистично настроенного к детям, не пожелавшего приступить к выполнению задания по причине избегания ситуации неуспеха (графические умения ребенка развиты несколько хуже по сравнению с другими детьми). В сегодняшней социокультурной ситуации такие дети, избалованные и «приученные» к индивидуальному подходу, все чаще попадают в разряд нормативных. Отсюда можно сделать вывод о том, что для детей с разными характерологическими особенностями одни условия проведения методики (индивидуальные) могут быть более предпочтительными, в то время как групповой формат является неэффективным, а для других детей все может быть наоборот. Кроме того, информативность проведения методики будет зависеть также от принадлежности ребенка к определенной субкультурной группе (например, высокий социальный статус семьи и привычное требование сверхвнимательного и индивидуализированного подхода, на котором настаивают родители).

Различия между рисунками, выполненными в группе, и рисунками, выполненными в условиях индивидуального контакта

При сопоставлении двух групп рисунков – выполненных в условиях группы, с одной стороны, и выполненных в условиях индивидуального проведения, с другой стороны, были выявлены следующие особенности.

Сравнительный анализ качества рисунков

Результаты проведенного исследования свидетельствуют о большей детализированности, красочности и выразительности рисунков, полученных в результате группового предъявления методики, и меньшей детализированности и большей схематичности рисунков при индивидуальном предъявлении методики.

В целом рисунки, выполненные в группе, выглядят более живыми, насыщенными и яркими, чем рисунки, выполненные индивидуально. Также в нескольких случаях рисунок оказывался более масштабным, занимающим большую площадь листа по сравнению с индивидуальным. Контуры фигур более уверенные, четкие, завершенные, сами фигуры более пропорциональны. Отмечается по сравнению с индивидуальным рисунком и более четкая дифференцировка частей тела и элементов одежды.

В случае индивидуального проведения методики по сравнению с проведением методики в группе отмечалось общее снижение качества выполняемого рисунка: рисунки оказывались по большей части не закрашенными или скудными по цветовому оформлению (использовался один или два цвета), иногда выполнялись бледным карандашом, что создавало ощущение призрачности и неуверенности; они оказались более схематичными, незавершенными, более мелкими, существенно «упрощались», в большинстве случаев также происходило уменьшение площади, которую занимал рисунок. Отмечалось и увеличение диспропорциональности изображаемых фигур.

В ряде случаев в рисунке, выполненном при индивидуальном контакте с психологом, изображение становилось более сгруппированным, расстояние между членами уменьшалось, в то время как в групповом рисунке фигуры были большего размера, располагались более свободно. В целом исполнение рисунка при индивидуальном способе проведения позволяет говорить о переживании ребенком противоречивых чувств, напряжении и об актуализации более конфликтно окрашенного материала, появление которого стало возможным в особой социально-диалогической ситуации, в которую помещен ребенок. Об этом же свидетельствует и стремление детей побыстрее закончить рисунок, вернуться в группу без ориентации на доступный по их инструментальным возможностям результат.

Из этого следует, что в целом разные условия проведения метода (проведение в группе или

индивидуально) способствуют актуализации разного типа проективных содержаний, что позволяет ставить вопрос о том, для решения каких задач стоит прибегнуть к тому или иному формату проведения метода.

Усилия, затрачиваемые на создание рисунков

Рисунки, выполненные в группе, по сравнению с рисунками, выполненными в условиях индивидуального контакта, выглядят более аккуратно и старательно, выполнены четко, несколько рисунков занимают две стороны одного листа, в некоторых случаях отмечалось стремление уместить всех членов семьи и дорисовать дополнительных персонажей, в них гораздо большее количество усилий затрачено на закрашивание рисунков.

«Содержание» рисунка (количество членов семьи, а также соответствие нарисованных членов семьи реальной семейной ситуации)

В условиях проведения методики в группе большинство рисунков окрашено положительным эмоциональным содержанием. На 10 из 14 рисунков (по причине особого реагирования двух детей в одном случае не удалось получить рисунок в условиях группы, в другом – индивидуально) присутствует образ самого ребенка, который изображен в окружении значимых близких – обоих родителей или одного из родителей, а также других родственников. Но пока речь шла об общих тенденциях структуры и содержания рисунков, полученных в разных условиях. Однако при каждом конкретном сопоставлении рисунка, выполненного в группе и индивидуально в присутствии психолога, вместе с тем наблюдалось широкое многообразие различных вариантов, по-разному раскрывающих свое значение в зависимости от индивидуальности ребенка.

Индивидуальные вариации рисунков семьи, полученных в разных условиях

Были выделены следующие индивидуальные вариации.

1. «Благополучно-стереотипный рисунок в группе – выражено-конфликтный индивидуальный рисунок». В рисунке, выполненном в группе, у троих детей (2 девочки и 1 мальчик) количество изображаемых членов семьи соответствовало реальному составу семьи, фигура самого ребенка была включена в изображение, рисунки выглядели как благополучные и в чем-то стереотипные. В индивидуальном варианте проведения в рисунках девочек появлялась выраженная конфликтность. В одном случае происходило уменьшение количества членов семьи, причем изображение себя ребенок оставлял, но располагал его в отдалении от матери, и в целом рисунок приобретал более драматические черты (появлялся акцентированный кусок черного неба, дорисовывались особые детали в виде корон и т.п.); в другом случае создание рисунка оказалось окрашено конфликтными переживаниями, возникшими в процессе рисования, в результате произошло уменьшение количества членов семьи, ребенок посредством стирания исключил себя. Важно, что в этих случаях рисование сопровождалось спонтанными комментариями и представляло собой динамическое взаимодействие собственной высказанной реплики и отклика на нее рисунком, затем ребенок вновь проговаривал нарисованное, обозначая его, и переходил к новому отклику в рисунке и т.д. Такое дополнительное проговаривание существенно углубило проективное содержание, привело к актуализации глубоких конфликтных переживаний, вынесенных вовне.

В еще одном случае (для семьи мальчика характерен прессинг нравоучений, ребенок испытывает страх сделать что-то «не так») телесное сопровождение дискомфорта, возникшее после предложения задания в условиях «один на один» с психологом, было столь выраженным (ерзание на стуле, шевеление губами, общее напряжение), что рисунок, несмотря на разные виды помощи со стороны психолога, к которым тот был вынужден прибегнуть, все же не был создан.

2. «Рисунки существенно похожи: количество членов семьи неизменно, но индивидуальный рисунок несколько хуже по качеству изображения». У двух мальчиков количество членов семьи и представление себя осталось неизменным в одном и другом рисунке, а изменилось только качество самого изображения в рисунке, выполненном индивидуально с психологом (не все фигуры закрашены, не прорисованы детали пейзажа, хотя в рисунке, выполненном в группе, дети уделили им

внимание). На наш взгляд, в данном случае раскрывается устойчивость восприятия семейной структуры и своего места в ней, сказывается ощущение достаточной независимости и уверенности в себе, поэтому выраженных реакций, отраженных в рисунке, на изменение условий проведения не наблюдалось, но они наблюдались в поведенческих реакциях и речевых комментариях.

3. У одной девочки в «групповом» рисунке присутствовало много дополнительных персонажей, в то время как в «индивидуальном» рисунке было изображено реальное количество членов семьи (правда, без изображения самой себя – «меня нет»). В данном случае задание в группе воспринималось ребенком более неформально, играл свою роль фактор конкуренции с другими детьми (девочка часто поднимала взгляд от своего рисунка и смотрела на включенность в рисование других детей, не видя их рисунков), рисунок менее аккуратный, непропорциональный, в то же время фантазийно окрашенный. Рисунок, выполненный в условиях индивидуального контакта с психологом, более официальный и строгий, в чем-то схематичный. В данном случае также важен факт субъективно привнесенного ребенком акцента в восприятии психолога, видение его как «эксперта», оценивающего сделанное, что следовало из сделанных ребенком комментариев. В отличие от так воспринимаемой ребенком ситуации, условия выполнения рисунка в группе наравне со сверстниками и более знакомыми детьми оказывало, с одной стороны, воздействие, стимулирующее проявление личности и самовыражения, с другой – несло необходимую степень субъективного комфорта.

4. В «индивидуальном» рисунке у трех девочек сохранилось количество членов семьи такое же, как и в «групповом» рисунке, но произошло изменение ее состава. Например, у двоих детей в рисунках, выполненных в группе, присутствовало изображение отца, весьма насыщенное деталями, тщательно и любовно нарисованное (единственный изображенный на рисунке персонаж, эмоционально близкий) в одном случае, и обедненный, схематичный (на фоне которого девочка изображала себя более значимой, яркой и красивой) в другом. Отметим, что, по данным наблюдения, эти девочки очень чувствительны к групповому признанию, стремятся к похвале, желают быть лучшими на фоне других, но в реальности дети не всегда принимают их; с ними много времени проводят отцы, демонстрируя восхищенное отношение к дочерям. В «индивидуальном» же рисунке в первом случае вместо мужского образа появился женский, причем обедненный, блекло-схематичный (вместо отцовской фигуры появляется изображение его взрослой дочери от первого брака, которая в нынешней семье не живет и которую девочка видит редко). Во втором случае девочка нарисовала себя и вместо отца (как это было в первом рисунке), завершая рисунок, изобразила мать. Важно, что в самом начале выполнения задания девочка, наклонив голову психологу, на ухо задает прямой вопрос «А вы не будете смеяться?», и таким образом получает важные для себя гарантии. Можно предположить, что у детей актуализировались более глубокие и живые переживания по отношению к значимым взрослым именно в условиях группового проведения методики. В частности, происходило усиление чувства собственной значимости (вплоть до самолюбования), избирательности в отношении фигур, изображая которые ребенок усиливал атмосферу желанной высокой оценки, чувства любви и восхищения собой в условиях детской группы, данные ожидания не поддерживающей. При индивидуальном варианте проведения большую роль сыграли присутствие психолога женского пола и особенности складывающегося взаимодействия с детьми, что повлияло на изменение характера рисования (перехода с мужского образа на женский). В данном случае имели значение как присущая восприимчивым детям ситуационная отнесенность впечатлений, эмоциональная лабильность, так и принимающее отношение психолога (в отличие, например, от более нормативного со стороны воспитателя). Но здесь же нужно иметь в виду, что в разных условиях проведения проецировался разный материал самосознания ребенка. Если в «групповом» рисунке девочки презентировали свою значимость посредством связи с отцом, то в «индивидуальном» приближение к выражению своей значимости произошло более непосредственно, через связь с женскими фигурами («дочь», «мать»), но вместе с тем переживалась тревожная «сцепленность» как с данными персонажами, так и в варианте проективной идентификации – с психологом.

В третьем случае произошло изменение состава семьи следующим образом: если в «групповом» рисунке девочка изображала себя вместе с родителями, то в «индивидуальном» – фигуры себя и отца исчезли (в дальнейшем и в отношении одной и другой прозвучала реплика «папе (мне) не хватило места», хотя объективно это не так), но появились изображения старшего брата и сестры-близнеца. Рисунок этой девочки, выполненный в группе, выглядит более уверенным и самооценным по сравнению с рисунком, появившимся в условиях индивидуального контакта. Предположительно, ситуация взаимодействия со взрослым «один на один» вызвала возникновение неуверенности,

чувство собственной неполноценности по сравнению с более активной, успешной и общительной сестрой, которая также посещает ту же самую группу детского сада.

5. По сравнению с «групповым» в «индивидуальном» рисунке двух мальчиков и двух девочек происходило увеличение количества членов семьи до реального их числа либо даже с включением и других родственников. Это можно расценивать как признак свободного самочувствия, с одной стороны. Но, с другой стороны (у одной из девочек), изображаемая семья занимала все пространство листа, в рисунке было крайне «мало воздуха», что в соотнесении с наблюдаемым поведением указывало на переживание тревоги и конфликтных чувств, вследствие чего рисунок переполнился дополнительными деталями и стал производить впечатление излишне загроможденного. У другой девочки количество членов семьи хоть и стало достаточно широким, но сам рисунок приобрел вид вытянутого в «строчку», крайне мелкого, слабо дифференцированного, с использованием единственного слабо видимого цветного карандаша. У этих детей присутствовало стремление «никого не забыть», однако вместе с этим образ самого себя становился неопределенно-изменчивым (в случае девочек) и отвлеченно-отстраненным (в случае мальчиков). Например, один из мальчиков нарисовал себя как фигуру «на камне», а позже изменил версию, сказав, что «он находится в камне и его не достать», что указывает на способы защиты в ситуации проективно привнесенного детьми в ситуацию обследования конфликта между «требуемым (как надо) и переживаемым в реальности», но и «желательным и в действительности ощущаемым».

6. У двоих детей (мальчика, который отказался рисовать в условиях группы, и девочки), наоборот, рисунок, выполненный при индивидуальных условиях проведения, либо был единственно возможным, либо отличался от группового в сторону увеличения количества персонажей. В целом рисунки были выполнены этими детьми в ненапряженной манере, занимали большую площадь пространства листа. Рисунок девочки в условиях индивидуального контакта отличался большей аккуратностью и пропорциональностью по сравнению с рисунком, созданным в группе. Соотнесение с наблюдаемым поведением мальчика в момент рисования свидетельствовало, что при рисовании в индивидуальном формате происходило снижение тревожных чувств, смягчалась оппозиционность, ребенок становился более открытым и разговорчивым. В этих условиях появление рисунка можно воспринимать в качестве некоторого следствия возникшего чувства свободы, контроля над происходящим, открытости и готовности соприкосновения с внутренним опытом.

Инвариантные составляющие изображений, проявляющиеся и в групповом, и в индивидуальном варианте

Наряду с различиями, которые проявлялись в двух группах рисунков, было отмечено, что при обеих формах проведения некоторые характеристики изображения оставались неизменными.

У десяти детей наблюдалось сохранение индивидуальной манеры рисования. Это проявляется в способах рисования людей – это может быть совокупность геометрических форм, одинаковых в обоих случаях по размеру и соотношению с целостной фигурой, у других – это особое изображение головы, конечностей, одежды, туловища, способ изображения половых различий, характер линий. Можно предположить, что данный факт свидетельствует об усвоенных ребенком к этому этапу развития графических навыках, но не о проективной составляющей рисунков.

У двоих мальчиков остается неизменным пространственное расположение фигур на листе, что позволяет говорить о наличии устойчивых характеристик относительно восприятия семейной структуры, о проявлении личностных особенностей, связанных либо с неуверенностью и, возможно, желаемой открытостью (когда рисунок расположен внизу и занимает очень маленькую площадь листа), либо, наоборот, с эгоцентричностью, стремлением показать свою уверенность и ответственность за результат.

Также у троих детей (два мальчика и одна девочка) и при одних и при других условиях проведения стойко отсутствовало изображение себя, хотя изображение обоих родителей было неизменным. Анализ проективной ситуации позволяет выделить стоящие за этим фактом принципиально различные феномены, а не однозначную трактовку, как это, например, описано у такого известного специалиста по работе с детским рисунком, как Дж. Дилео [2009]. Дилео считает, что отсутствие себя

в рисунке семьи – показатель чувства неполноценности ребенка или свидетельство отсутствия вовлеченности, например, в силу чрезмерной родительской критики, предпочтения других детей в семье и пр. По нашим наблюдениям, спектр возможных оснований для отсутствия изображения самого автора рисунка был шире. В качестве подобных оснований, помимо вышеупомянутого варианта, встретились также: а) особенности восприятия инструкции, элемент «прямолинейности» и буквальности (характерна реплика ребенка: «меня же с ними сейчас нет, я же здесь, и их рисую!», или, напротив, «я же их рисую!») (и это значит, что «я и так тут»), произнесенная с искренним недоумением), что характеризует особенность мышления ребенка; б) восприятие себя как автора, который реализует задачу нарциссического самоутверждения, безграничной уверенности, наблюдая происходящее с безопасной позиции («как я захочу, так и будет!»). Соответственно, встает вопрос о необходимости использования разных стратегий интерпретации во всех этих случаях.

У одного мальчика на обоих рисунках присутствовали дополнительные выдуманные персонажи (как животные, так и люди), которые изображались тем же способом, что и реально существующие члены семьи. Скорее всего, ребенок таким образом подчеркнул их значимость, выразил фрустрированное желание получения поддержки, в условиях, возможно, недостаточного внимания со стороны близких людей, а также продемонстрировал эмоциональные трудности, проявляющиеся во взаимодействии с другими детьми, и в качестве компенсации создал фантазийно окрашенное взаимодействие с выдуманными героями.

Обсуждение

Полученные результаты убедительно показывают, что в разных условиях проведения проективной методики (групповой и индивидуальный формат) с детьми 5 лет получен разный по своему качеству и структурным особенностям проективный материал.

В целом условия *группового варианта проведения* предполагают привычную ситуацию взаимодействия в условиях детского сада «авторитетный взрослый – дети». При выполнении методики в группе дистанция между взрослым и детьми достаточно велика, контроль за действиями ребенка ослаблен, предлагаемое задание адресовано всем детям и никому конкретно. Ребенок находится в среде сверстников, ориентация на которых является доминирующей тенденцией развития личности в данном возрасте (Божович Л.И., Лисина М.И.). Неявно может актуализироваться соревновательная мотивация, желание выделиться и привлечь к себе внимание достигнутым результатом. Еще одной особенностью такой ситуации проведения является то, что можно было бы назвать групповым «размыванием» тревоги: даже испытывая затруднения какого-либо рода (эмоциональные, инструментальные и пр.), ребенок, тем не менее, включен в общность детей, глядя на которых и совершаемые ими действия, он может быстро достичь оптимального уровня самочувствия. В целом групповая форма проведения методики воспринималась детьми как привычное полноценное занятие, на котором нужно выполнить определенное задание и затем отдать результат взрослому, как это происходит в каждодневной практике жизни детского сада. В этих условиях проведения отсутствовало непосредственное взаимодействие ребенка с проводящим обследование, воздействие его личности было минимизировано, он «пользовался» лишь самым общим качеством своего авторитета – авторитетом руководящего взрослого, отчасти психологически сближаясь в этом с социальной позицией воспитателя.

В условиях *индивидуального проведения методики* большую роль играет близкая дистанция между взрослым и ребенком, образуется пространственная вертикаль (взрослый несколько возвышается над ребенком, несмотря на то что оба сидят и несмотря на расположение взрослого чуть в стороне и «бокком»), характер принимающей тактики общения (в отличие от более нормативной и руководящей позиции воспитателя). После краткой беседы с целью привыкания к обстановке благожелательно-принимающе настроенный взрослый предлагает нарисовать рисунок и, так или иначе, ждет реализации этого предложения (элемент давления). Причем в отличие от группового проведения методики это давление, сколь бы мягким оно ни было, адресовано конкретному ребенку (в противовес его «размытости» в группе), что может повышать уровень тревоги. Внешне заданного проективного стимула в методике нет, а есть только стимул-побуждение к деятельности в совокупности с тематическим стимулом-указанием на концепт «своей семьи». Данный концепт ребенку необходимо наполнить структурой личного опыта, проективным содержанием, что может быть конфликтно

окрашено. В качестве своеобразного баланса для оптимизации внутреннего состояния в условиях таким образом задаваемой неопределенности (проективный метод работает на балансе фрустрации и поддержки [Бурлакова, Олешкевич, 2001]) предлагаются яркие карандаши и вид активности («рисование»), который обычно доставляет детям радость и удовольствие.

Анализ двух ситуаций проведения методики в каждом случае показывает свои преимущества, что означает, что в зависимости от стоящих перед исследователем задач может быть использован как один, так и другой формат, впоследствии тщательно отрефлексированный во всех деталях условий проведения. В целом можно утверждать, что в этом возрасте проведение «Рисунка семьи» индивидуально в силу особенностей организации ситуации исследования дает более конфликтно окрашенный материал, нередко «взрывает» глубинные переживания ребенка, в том числе и иррадирующие на особенности его отношений с психологом. Применение методики в этих условиях также позволяет внимательно наблюдать за индивидуальными реакциями, слышать комментарии, отслеживать тот внутренний образ Другого, который ребенок проективно привносит в ситуацию обследования, в сочетании с позицией, занимаемой Я ребенка. Этот вариант проведения методики позволяет увидеть зоны актуальных либо потенциальных конфликтов, расположенных в пространстве семьи в ее актуальном существовании и представленных во внутреннем мире ребенка.

Проведение методики в групповом формате в условиях привычной для ребенка детской группы в данном возрасте обычно способствует более свободному самовыражению, актуализирует творчество и фантазию и заставляет демонстрировать свои графические умения как бы на пределе (учитывая ситуацию ориентации на сверстника и факт присутствия взрослого). В этом плане подобная ситуация проведения «Рисунка семьи» позволяет в большей мере оценивать качество процесса социализации, эксплицитно выражаемые стратегии состоявшейся рационализации опыта, связанного с семьей, иногда созданные направления компенсации, представления о том, «как должно быть», улучшения в сторону социально желаемого. Такой вариант проведения также дает доступ к оценке особенностей индивидуального реагирования в условиях чувствительности к процессу сиблинговой конкуренции и своему положению в детской группе и использования в этом контексте ресурса семьи.

Сравнительный анализ двух форматов проведения методики представляется интересным в плане оценки *социального чувства в широком смысле этого слова* у детей данного возраста: уяснения того, что представляется социально желательным и нежелательным, открытости – закрытости, возможности обращения к своему опыту, характера и общей способности фантазирования (в сочетании с регламентированными и усвоенными к этому времени стратегиями защитного ухода) в разных социальных условиях и т.п. Не меньшую важность представляет в данном контексте возможность уяснения *сущности феномена социально-психологического давления и разного его качества* в сочетании с особенностями и *спецификой детского самовыражения*, понимания того, как разворачивается контакт ребенка с аутентичным опытом своих переживаний в зависимости от этих условий.

Анализ полученных результатов демонстрирует широкие индивидуальные вариации, присущие детям 5 лет, в связи с чем встает вопрос о разных возможностях в создании проективных ситуаций с учетом индивидуальных особенностей ребенка, о разработке с методической точки зрения наиболее благоприятных условий для получения необходимой для исследователя информации.

Обнаруженный факт появления рисунков лучшего качества при проведении методики в группе (где минимум вербальных комментариев, и они появляются только после вопроса взрослого в самом конце полученного рисунка) и снижения качества рисунка при индивидуальном проведении (но при увеличении информативности за счет вербального реагирования и возможности анализа разворачивающихся отношений с психологом) с неизбежностью ставит проблему анализа соотношения говорения ребенка (речевых комментариев) и создаваемого им рисунка.

Заключение

Исследователю необходимо фиксировать и в дальнейшем учитывать условия проведения проективной методики и, исходя из них, строить дальнейший анализ полученных данных. Проективный метод может быть информативным только в руках опытного клинического психолога, прошедшего

необходимую подготовку и в совершенстве владеющего способами соответствующего анализа условий, общей структуры и нюансов проективной ситуации в самом широком ее понимании.

Литература

Бук Дж.[Buck J.] Тест «Дом, Дерево, Человек» (ДДЧ). В кн.: Проективная психология. М.: ЭКСМО-Пресс, 2000, С. 260–344.

Бурлакова Н.С. Циклы в развитии проективной методологии и новые возможности исследования самосознания. Психология. Журнал Высшей школы экономики, 2012, 9(4), 111–124.

Бурлакова Н.С., Олешкевич В.И. Проективные методы: теория, практика применения к исследованию личности ребенка. М.: Институт общегуманитарных исследований, 2001.

Бурлакова Н.С. Методический анализ структуры и организации проведения проективной методики. Приключения поросенка Чернолапа. Психологическая диагностика, 2008, №. 5, 49–81.

Дилео Дж.[Dileo J.H.] Детский рисунок: Диагностика и интерпретация. М.: Апрель Пресс, 2009.

Захаров А.И. Психотерапия неврозов у детей и подростков. Л.: Медицина, 1982.

Махвер К. [Machover K.] Проективный рисунок человека. М.: Смысл, 1996.

Романова Е.С. Графические методы в практической психологии. СПб.: Речь, 2001.

Спиваковская А.С. Профилактика детских неврозов. М.: Моск. гос. университет, 1988.

Хоментаскас Г.Т. Семья глазами ребенка. М.: Педагогика, 1989.

Хоментаскас Г.Т. Методика «Рисунок семьи». В кн.: А.А. Бодалев, В.В. Столин (Ред.), Общая психодиагностика. М.: Моск. гос. университет, 1987.

Bellak L., Abrams D. The TAT, CAT and SAT in clinical use. New York, 1997.

Bender L. Childhood Psychiatric Techniques Meeting. Springfield, Thomas, 1952.

Burlakova N.S. On New Opportunities and Prospects of Development of Projective Study. In: Y.P. Zinchenko, V.F. Petrenko (Eds.), Psychology in Russia: State of the Art. Scientific Yearbook , Moscow: Moscow State University, 2011, pp. 243–260.

Falk J.D. Understanding children's art: An analysis of the literature. Journal of Personality Assessment, 1981, 45(5), 465–472.

Golomb C. The child's creation of a pictorial world. Mahwah, NJ: Erlbaum, 2004.

Hammer E.F. (Ed.). Clinical applications of projective drawings. Springfield, Illinois: Charles C Thomas, 1980.

Klopfer W.G., Taulbee E.S. Projective Tests. Annual Review of Psychology, 1976, 27, 543–567.

Lowenfeld V., Brittain W.L. Creative and mental growth. New York: MacMillan, 1987.

Malchiodi C.A. Understanding Children's Drawings. New York: Guilford Press, 1998.

Schafer R. Psychoanalytic interpretation of Rorschach testing. New York: Gruny and Stratton, 1954.

Поступила в редакцию 15 июня 2013 г. Дата публикации: 30 октября 2013 г.

[Сведения об авторах](#)

Бурлакова Наталья Семеновна. Кандидат психологических наук, доцент кафедры нейро- и патопсихологии, факультет психологии, Московский государственный университет имени М.В.Ломоносова, Моховая, д. 11, стр. 9, 125009 Москва, Россия.

Email: naburlakova@yandex.ru

Федорова Юлия Николаевна. Педагог-психолог, Центр психолого-медико-социального сопровождения «Северо-Восток», ул. Римского-Корсакова, д. 10, 127566 Москва, Россия.

Email: yulka_fedorova_n@mail.ru

[Ссылка для цитирования](#)

Стиль psystudy.ru

Бурлакова Н.С., Федорова Ю.Н. Сравнительный анализ группового и индивидуального проведения методики «Рисунок семьи»: результаты и перспективы. Психологические исследования, 2013, 6(31), 5. <http://psystudy.ru>

Стиль ГОСТ

Бурлакова Н.С., Федорова Ю.Н. Сравнительный анализ группового и индивидуального проведения методики «Рисунок семьи»: результаты и перспективы // Психологические исследования. 2013. Т. 6, № 31. С. 5. URL: <http://psystudy.ru> (дата обращения: чч.мм.гггг).

[Описание соответствует ГОСТ Р 7.0.5-2008 "Библиографическая ссылка". Дата обращения в формате "число-месяц-год = чч.мм.гггг" – дата, когда читатель обращался к документу и он был доступен.]

Адрес статьи: <http://psystudy.ru/index.php/num/2013v6n31/888-burlakova31.html>

[К началу страницы >>](#)