



## Особые дети

А. Вайткявичене, Р. Кучинскене

О НОВЫХ ВОЗМОЖНОСТЯХ  
арт-терапии

*Рассматривается значение изобразительной деятельности в развитии личности ребенка, исследуются возможности использования художественного самовыражения в работе с людьми с ограниченными возможностями, анализируется опыт арт-терапевтической работы с юношей, имеющим среднее нарушение интеллекта.*

**Ключевые слова:** арт-терапия, художественное самовыражение, среднее нарушение интеллекта (СНИ), арт-терапевтическая работа с людьми с ограниченными возможностями.

Вопрос о возможности использования арт-терапии в работе с молодыми людьми со средним нарушением интеллекта (СНИ) является дискуссионным. Одни ученые (Surdes, 1998; Dubois, Forestier, 2000) весьма скептически оценивают ее применение при работе с людьми, имеющими различные нарушения интеллектуального развития. Другие подчеркивают, что арт-терапевтическая работа с людьми с ограниченными возможностями полезна не только в качестве метода их исследования (Rubin, 1979), но и их реабилитации, социализации (Piliciauskas, 1999, 2000, 2005), социального признания (Rodriguez, Troll, 2006).

Имеющийся у нас опыт работы с молодыми людьми 18—20 лет со СНИ в рамках арт-терапевтической студии «Credo» свидетельствует о том, что занятие искусством может применяться и как средство терапии.

Но действительно ли художественное самовыражение стимулирует развитие? Можно ли художественное самовыражение, его результат рассматривать как арт-терапевтическое воздействие? Являются ли эти результаты целью арт-терапии? Как оценивают происходящие изменения близкие молодых людей со СНИ?

В рамках нашего исследования мы постарались ответить на эти вопросы.

**Объект исследования:** процесс художественного самовыражения молодого человека со СНИ и его результаты.

**Цель исследования:** выявить связь между возможностями и результатами художественного самовыражения.

**Задачи исследования:**

— методом описательного анализа раскрыть возможности для художественного самовыражения молодых людей со СНИ;

**Вайткявичене Аста** — кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой специальной дидактики факультета для социально незащищенных и лиц с недугами Шяуляйского университета Литовской Республики.

Научные интересы — социальное развитие ребёнка, психологическая и педагогическая помощь, употребление методов арт-терапии в решении детских проблем развития.

**Кучинскене Раса** — психолог, пишет статьи для прикладных психологических журналов Литвы «Психология Тебе», «Я и психология». Ведет семинары по арт-терапии.

Область интересов — психология творчества, психодрама, арт-терапия.



- используя метод сравнительного анализа, идентифицировать особенности арт-терапии для этой категории молодых людей;
- сопоставив созданные возможности для художественного самовыражения и сам этот процесс, выяснить возможности применения арт-терапии в работе с людьми, имеющими средние нарушения интеллекта.

**Методы исследования:** анализ литературы, описательный анализ, сравнительный анализ, анализ конкретного случая.

Члены ассоциации арт-терапевтов Великобритании (BAAT) определяют процесс арт-терапии следующим образом: «... использование средств искусства для самовыражения и рефлексии в присутствии квалифицированного арт-терапевта. Клиенту, который обращается к арт-терапевту, не нужны навыки художественного творчества и опыт в данной области, арт-терапевт не дает эстетической или диагностической оценки представления клиента. Основная цель — предоставить клиенту возможность изменяться и расти как личности, применяя средства арт-искусства в безопасной и поддерживающей среде» (BAAT, 2008).

В представленном определении арт-терапии указаны основные условия, при которых и происходит процесс терапии. Это самовыражение и рефлексия, а также безопасная и поддерживающая среда. При них можно реализовать и цель арт-терапии — предоставить клиенту возможность изменяться и расти.

Указанные в определении BAAT условия арт-терапии могут быть осуществлены при выполнении арт-терапевтом следующих функций (Ivanovic, 2007, с. 7):

1. техническая поддержка — использование средств арт-искусства;
  2. эмоциональная поддержка — безоговорочная помощь, понимание, эмпатия;
  3. когнитивная поддержка — рефлексия представлений об объекте творчества в процессе арт-терапии:
- взгляд на данный объект с разных позиций, расширение его значений,
  - «сохранность» рефлексии (рассказов или метафор) — развитие ее во времени (память),
  - связь представлений/мыслей с образами,
  - связь событий и личности,
  - концентрация на важных аспектах и событиях,
  - рефлексия переноса — отношения с другими».

Западные ученые (Lowenfeld, 1964; Paour, 1979, 1981), а в последнее время и ученые Литвы (Brazauskaitė, 2001) подчеркивают огромную разницу между функциональным и биологическим возрастом лиц со СНИ, которая проявляется в процессе арт-терапии. Поэтому при организации условий для самовыражения лиц со СНИ необходимо учитывать причины, обусла-

вливающие происхождение того или иного рисунка и отслеживать все этапы создания произведения.

### Ребенок и рисунок

Психологи (Мухина, 1981; Brochmann, 1998; Widlocher, 1998; Выготский, 2000) отмечают, что желание рисовать возникает у ребенка в результате спонтанных движений, после которых на бумаге остаются линии. По мнению исследователей, они радуют ребенка своей материальностью, тем, что они не исчезают как, например, звуки лепетания (Widlocher, 1998), и создают «активный кинестетический опыт» (Lowenfeld, 1964, с. 91). Считается, что по этим причинам он желает повторить свои движения на листе бумаги. Хотя в этот момент его интересует только выразительность линий, но интерес ребенка к своим действиям можно считать зачатками эстетического восприятия и рефлексии собственного творчества.

Американский исследователь В. Лоуэнфельд раскрывает важность данной стадии детского творчества: способность ребенка воспринимать и контролировать создаваемые знаки является соединением кинестетического и зрительного опыта, который побуждает его использовать разные движения. По мнению В. Лоуэнфельда, на ранней стадии каракулей у ребенка нет других целей кроме той, чтобы водить карандашом по бумаге. Д. Видлехер (1998) объясняет, почему возникает удовлетворение этим процессом: ребенка восхищает сохранность оставленного на бумаге следа, ведь это доказывает его исключительность, подтверждает его автономность, самостоятельность.

Обнаружив способность оставлять следы на разных поверхностях, ребенок желает поделиться своей радостью со взрослым, поэтому показывает ему свои «каракули». К сожалению, не все взрослые благосклонно на них реагируют. И. Брочманн утверждает, что тысячи таких «рисунков», не вызвав большого интереса, оказываются в мусорных корзинах (Brochmann, 1998, с. 7).

Исследователи (Lowenfeld, 1964; Arnheim, 1974; Мухина, 1981; Widlocher, 1998; Davis и Gardner, 2000; Выготский, 2000) отмечают, что у первых детских рисунков нет мотивированной цели. Наблюдая формы линий и заметив их сходство с каким-либо реальным объектом, ребенок дает название своему рисунку. Д. Видлехер указывает, что это зависит от психофизической зрелости ребенка и от влияния среды.

Он считает, что, прежде чем назвать свой рисунок, ребенок должен понимать, что у любой картины есть смысл. Эти знания он получает от взрослых, с помощью которых рассматривает картины, схемы, печатные тексты и т. д. Но, знакомясь с ними, ребенок осознает лишь символы. Ведь он еще не готов воспринять возможную связь между объектом и цветным пятном на листе бумаги. Поэтому оставленные им «каракули» не несут никакого смысла (Widlocher, 1998). Д. Видлехер считает, что способность распо-



знания появляется на 18 месяце жизни, когда ребенок начинает называть картину или ее часть.

Называние картины Д. Видлехер определяет как первую изобразительную интенцию<sup>1</sup> и большое открытие, так как называние объединяет две способности ребенка: способность нарисовать форму и способность идентифицировать ее. Это обусловлено совершенствованием его моторных навыков и процесса восприятия. Осмысленный рисунок не является случайным, он «является следствием целой эволюции» (Widlocher, 1998). Восхищение открытием заменяет ребенку цель рисования: он больше не интересуется красотой нарисованной им линии, ее экспрессией. Но возможность отображать те или иные формы восхищает его. Однако, рисуя заново тот или иной объект, ребенок часто не может повторить удачный рисунок. Единичное совпадение воспринимаемой и реализуемой формы пока еще не становится закономерным. Поэтому ребенок стремится еще раз изобразить первую удачную форму, узнать ее и почувствовать радость. Но «творения» его различаются из-за неточности движений и координации. Кстати, и само стереотипное повторение не приносит прежней большой радости. Однако, повторяя формы, ребенок учится.

Обобщая стадию целевого изображения, Д. Видлехер указывает ее значение: повторяя и совершенствуя одну и ту же форму, ребенок узнает новый объект. Узнавание свидетельствует о том мгновении, когда малыш не рассматривает рисунок как целостную форму. В этот момент он или изменяет, или присоединяет детали, которые трансформируют или подтверждают смысл рисунка. По Д. Видлехеру, этот этап внешне мало заметен, в отличие от того момента, когда ребенок дает название своему рисунку. Но как называние, так и исправление формы рисунка являются одинаково значимыми феноменами. Исправление формы рисунка объединяет три операции мышления ребенка: сравнение, анализ и синтез. Новое узнавание нарисованной формы свидетельствует о том, что ребенок уже выделил детали объекта, которые позволяют идентифицировать его, и снова воспринял картину модифицированной формы как целое. Таким образом, модификация деталей и распознание модифицированной формы в целом обуславливает развитие всех фаз рисунка.

Гарднер и Давис выделяют еще один аспект процесса рисования, указывая, по какому признаку этот процесс творчества ребенка подобен процессу творчества художника. Сосредоточив внимание на факте называния рисунка, они утверждают, что «находящиеся на листе бумаги знаки соответствуют чему-то существующему в мире, и что ребенок решает, что

это «что-то»» (Davis, Gardner, 2000, с. 127). Анализируя процесс творчества художника, они замечают, что смысл произведения проявляется в реакции художника на каждый нарисованный знак. Совокупность этих знаков определяет, какой следующий шаг можно сделать в дальнейшем процессе творчества. Данный этап творчества художника сравнивается с моментом подбора ребенком названия своему рисунку. Ученые указывают, что после того, как ребенок придумал ему название, возникает возможность прочтения символов, характерная и для творчества художника. Умение ребенка понять смысл вновь созданного символа подчеркивается как важнейший факт процесса рисования, уравнивающий усилия ребенка и художника.

Обобщая процесс появления первых изобразительных произведений ребенка, можно выделить основные условия его художественного самовыражения: средства арт-искусства (краски, кисти, карандаши, мелки, фломастеры, листы бумаги, отрезки ткани, дощечки, холст); арт-терапевт, который не вмешивается, с интересом наблюдает за процессом творчества, охраняет его спокойствие, может видеть результат его творчества и выслушать название произведения.

#### **Возможности для художественного самовыражения (на примере работы арт-студии «Credo»)<sup>2</sup>**

Создавая условия художественного самовыражения молодых людей со СНИ, мы ориентировались на особенности формирования навыков рисования у ребенка. Нами были определены следующие условия работы студии:

1. средства арт-искусства;
2. безопасный, не ограниченный требованиями взрослых процесс творчества;
3. обобщающая беседа;
4. сотрудничество с родителями.

Для изобразительной деятельности воспитанникам предлагались различные материалы: фломастеры, гуашь, акварель, пастель, восковые мелки, белая и цветная бумага, обрезки ткани, цветные иллюстрации из журналов и т. п. Это делалось для того, чтобы предоставить молодым людям более широкие возможности для стимулирования творчества. Ведь более любопытные из них могут заинтересоваться новыми, еще не виданными средствами художественного выражения, которыми они раньше не пользовались. Неуверенные в себе воспитанники, будучи застенчивыми и замкнутыми, не любят новшеств, поэтому они,

<sup>1</sup> Не существует единого мнения о том, какой момент можно считать началом целевого рисунка. Бухлер, Выготский считают, что рисование начинается тогда, когда внутренняя речь становится привычной для ребенка. Другие авторы (Davis и Gardner, 1992) началом целевого выражения предпочитают считать тот момент, когда ребенок называет свой рисунок.

<sup>2</sup> Арт-терапевтическая студия, работающая при одной из специализированных школ г. Шауляй Литовской республики.



скорее всего, выберут такие средства, которыми они уже пользовались, которые им нравятся и не вызывают чувства страха. Возможность выбора разнообразных средств арт-искусства соответствует, по определению Н. Иванович, первой функции арт-терапевта — технической поддержке.

Посещавшим студию «Credo» молодым людям со СНИ работа с предложенными им для творчества материалами понравилась. Они часто спрашивали арт-терапевта: «Когда ты снова придешь?»; «Это еще не последнее рисование?»; «Когда пойдем на выставку?»; «Дадут ли нам удостоверение?»

Каждому воспитаннику предоставлялся простор для творчества: он мог рисовать столько, сколько хотел, и что хотел. Осуществляя вторую указанную Н. Иванович роль — эмоциональную поддержку, арт-терапевт соблюдал пять сформулированных Г. Еган условий (Egan, 1986, цит. Косиunas, 1995, с. 61—62). Это:

- занимать равную воспитанникам позицию. Внешне это проявляется в том, что и у воспитанника, и у арт-терапевта глаза должны находиться на одном уровне;
- принимать открытую позу: руки не должны быть скрещены на груди. Арт-терапевт должен проводить самопроверку, спрашивая себя: «Как моя поза отражает открытость и доступность другому?»;
- проявлять время от времени активный интерес к работе воспитанника. Это является своеобразным сигналом: «Я с тобой и мне интересно все, что ты скажешь»;
- поддерживать зрительный контакт, означающий внимание и интерес к собеседнику;
- быть раскрепощенным, чтобы не спровоцировать беспокойство и недоверие молодого человека со СНИ.

Соблюдение этих условий невербального общения демонстрирует молодому человеку расположенность, внимание и интерес со стороны арт-терапевта. Кроме того, внимательное слушание и наблюдение за выражением лица воспитанника позволяет психологу заметить нюансы его состояния и настроения, скрытые от посторонних глаз.

Свободный, не скованный требованиями взрослого творческий процесс, как заметил Видлехер (1998), может привести к возникновению у ребенка сомнений в правильности своих действий. Поэтому необходимо внешнее подкрепление его усилий, обобщающая беседа после творческого процесса. В студии «Credo» во время такой беседы мы стремились выяснить, насколько соотносится внутренний мир молодого человека со СНИ и отражаемые в его произведении объекты, а также узнать название произведения. Название мы старались дать каждому из рисунков.

Запись названия, которое придумывает сам молодой человек и которое принимает арт-терапевт, повышает самооценку воспитанника. А арт-терапевту предоставляется случай «проникнуть в процесс

творчества, мотивацию произведения, объективность и субъективность восприятия, в отношении пластического образа и его текстовой интерпретации» (Rimkus, 1994, с. 26).

Разговор о содержании рисунка, его названии выполняет еще несколько функций. Это, прежде всего, самопроверка: правильно ли арт-терапевт понимает то, что видит в произведении молодого человека? Кроме того, в процессе беседы терапевт отслеживает эмоциональное состояние воспитанника. Ведь процесс творчества всегда связан с теми или иными переживаниями, которые сопровождаются эмоциями. Эмоциональные переживания не являются подсознательным процессом. Это всегда более или менее осознанный опыт (Изард, 1999). Наряду с эмоциями, по мнению Е. Гендлин, всегда существуют чувственные ощущения тела, которые формируются смыслом и словно «просятся к выражению». Рассказ о том, как терапевт понял смысл произведения воспитанника, позволяет автору рисунка еще раз вернуться в свои переживания, понять, как они воспринимаются глазами другого человека, и уточнить их, если он по-другому их интерпретирует. Таким образом, обобщение творческого процесса и обсуждение его результата дает возможность пациенту еще раз пережить и осмыслить свои переживания. А осмысление, по мнению К. Роджерса, Л. Выготского, К. Левина, является основным условием становления личности и ее изменений (Выготский, 1983; Роджерс, 2001; Левин, 2001).

Учитывая ограниченные возможности вербально-го самовыражения молодого человека со СНИ, при формулировании названия рисунка была использована минимальная помощь арт-терапевта. Чаще всего она была направлена на согласование склонения слов или времени действия. Если молодой человек никак не мог придумать и сформулировать название, то вместо подписи записывалось имя автора, число, год и ставилась пометка «Без названия». Однако таких случаев было немного.

Таким образом, фиксация названия рисунка в конце работы имеет двойной эффект: терапевт не только получает возможность осмыслить переживания ребенка со СНИ, но и реализует третью из обозначенных Н. Иванович роль арт-терапевта — когнитивную поддержку ребенка. Это позволяет самому ребенку рефлексировать свои субъективные переживания.

### Анализ случая Симаса

#### *Результаты психологического обследования*

(Использованы данные медицинского, психологического и педагогического исследования. Имя мальчика изменено.)

Симасу 19 лет. Значительное и равномерное нарушение познавательной деятельности. Яркие нарушения мышления, внимания. Обобщить, сравнить не



в состоянии. Работает медленно, нехотя. Деятельность недостаточно целенаправленная и рациональная. Обучаемость — низкая. Средняя умственная отсталость.

В течение нескольких лет он регулярно посещал занятия студии «Credo». Пропускал их только из-за болезни. Всего он сделал 212 рисунков, среди них 159 выполнено в технике графики (фломастеры, пастель, карандаши, уголь), 49 — в технике живописи (акварель, гуашь), 3 — в смешанной технике (смесь средств графики и живописи), 1 произведение выполнено в технике коллажа. Данные анализа произведений Симаса по методике *H–T–P* представлены в табл. 1. Нами фиксировалось то, сколько раз в его произведениях, как в названии, так и в изображении рисунка повторялись слова *дом, дерево, человек* и изображались (абстрактно или реально) данные объекты.

Анализируя количество реальных объектов в произведениях Симаса, можно утверждать, что молодой человек способен выделить существенные детали конкретных объектов, их изобразить, а зритель, глядя на его рисунки, может их опознать. Юноша любил рисовать средствами графики больше, чем средствами живописи.

В табл. 2 представлены данные анализа произведений Симаса по преобладающим темам.

В образовавшихся семантических группах раскрываются шесть аспектов смысла рисунков юноши: значимость изображаемого объекта; знания; воспоминания об объекте; эмоции, связанные с объектом; объекты, находящиеся в среде ребенка; неосознанные внутренние импульсы (Дилео, 2001). Учитывая преобладание той или иной группы, а также специфику социальной среды Симаса, можно определить его переживания, приобретенный и выраженный опыт. Повторяющиеся темы, по мнению Д. Аллана (1997), предоставляют возможность поиска связи с реальными событиями жизни. Рассмотрим, какие семантические группы рисунков юноши доминируют над остальными.

Из всех семантических групп, в которые объединены рисунки Симаса, десять являются самыми многочисленными. Больше всего рисунков в первой семантической группе. Она свидетельствует о важности для молодого человека отношений с близкими людьми. Вторая семантическая группа «Знаменитости, герои» указывает на круг его личных интересов. Она переключается с четвертой семантической группой «Досуг, развлечения», поскольку как в той, так и в другой повторяются названия телевизионных сериалов и любимые имена героев.

Разница в том, что во второй семантической группе есть рисунки, в названиях которых не обозначено, откуда позаимствован тот или иной герой или знаменитость. Их происхождение можно установить, только если что-то знаешь о самом герое. В четвертую семантическую группу попали рисунки, в названиях которых есть намек на то, что изображенное было увидено юношей в телепередачах. Отсюда следует, что он много времени проводит у телевизора. Кроме того, если в названии рисунка присутствует только имя телегероя (или литературного героя), то можно сделать вывод о его значимости для молодого человека. Поэтому вторая семантическая группа указывает на идеал Симаса, примеру которого он следует. Такое предположение возникает, если проанализировать юноши поведение в студии. Например, он очень любил проигрывать фрагменты из сериалов и всегда отождествлял себя с положительным героем. Это свидетельствует о том, что Симас стремится быть очень сильным, смелым, хочет бороться за правду. По мнению Чернюса (1997) и Крейга (2001), такие ценностные ориентации и стереотипы поведения характерны для подросткового возраста.

В четвертой семантической группе в названиях рисунков появляется указание на то, что молодой человек понимает: изображаемые им герои — не реальные люди, они появляются лишь на экране. Третья семантическая группа демонстрирует, что для юноши актуальной является тема любви, отношений с противоположным полом. Несколько рисунков этой группы выявляют его болезненный опыт в данной сфере жизни.

Объекты	Общее кол-во преобладающих объектов	Реальный объект	Абстрактный объект	Техника выполнения			
				Графика	Живопись	Смешанная	Коллаж
Дом	33	3	30	28	3	2	—
Дерево	17	3	14	12	4	1	—
Человек	162	132	30	119	42	—	1
Всего:	212	138	74	159	49	3	1

Табл. 1. Повторяющиеся объекты в произведениях Симаса



№	Название семантической группы	Число рисунков	Номера рисунков	Период создания рисунков
1	Близкие, родственники	36	3—201	январь 1999 — 2 марта 2004
2	Знаменитости, герои	31	9—191	январь 1999 — 2 февраля 2006
3	Дружба, любовь	27	4—203	январь 1999 — 2 марта 2006
4	Досуг, развлечения	22	16—203	февраль 1999 — 2 марта 2006
5	Общественные и семейные праздники	17	1—188	январь 1999 — 2 февраля 2004
6	Вера, религия, магия	13	56—169	9 февраля 1999 — 2 января 2006
7	Разлука, дорога, прощание или путешествие	13	14—186	февраль 1999 — 2 февраля 2004
8	Самовосприятие, внутренний мир, мечты	11	134—199	24 февраля 2001 — 27 февраля 2002
9	Общение с учителями	11	6—202	январь 1999 — 6 марта 2002
10	Работы без названия	10	44—129	апрель 1999 — 19 марта 2001
11	Смерть	9	50—200	15 сентября 1999 — 4 марта 2002
12	Животные	7	15—142	январь 1999 — 24 мая 2001
13	Война, борьба	5	62—114	6 октября 1999 — 14 декабря 2000
14	Природа	4	2—25	11 января 1999 — март 1999
15	Промышленность	4	22—35	февраль 1999 — март 1999
16	Реальные предметы	4	7—38	январь 1999 — апрель 1999
17	Задание учительницы	4	130—140	19 марта 2001 — 14 мая 2001
18	Профессия	2	44—129	апрель 1999 — 19 марта 2001
19	Самоубийство	2	112—120	14 декабря 2000 — 15 января 2001

Табл. 2. Описание семантических групп рисунков Симаса

Пятая группа рисунков свидетельствует об активном участии Симаса в праздниках, как семейных, так и общественных. Из этого следует, что родные юноши воспринимают его как полноправного члена семьи. Шестая, девятая, тринадцатая и девятнадцатая семантические группы позволяют предположить, что молодой человек пережил какую-то несправедливость, унижение. Это предположение усиливает девятая семантическая группа рисунков «Смерть» и подтверждает девятнадцатая семантическая группа «Самоубийство». То, что в одном из рисунков шестой группы изображается борьба мага, позволяет думать, что для Симаса борьба и победа имеют важное, мистическое значение: окончательная победа может быть достигнута лишь при наличии магических сил. Кроме того, вступление мага в борьбу указывает на

то, что юноша не уверен в существовании справедливости в реальной жизни.

Седьмая семантическая группа отражает печаль Симаса, связанную с расставанием, прощанием. Она отражает какой-то перелом в его жизни, поскольку 12 рисунков этой семантической группы молодой человек создал в последние месяцы пребывания в студии.

Восьмая группа — отношения Симаса с учителями и некоторые школьные события. Например, на одном из рисунков молодой человек изображает сощещание учителей.

Возможность свободно манипулировать средствами художественного выражения для него была весьма результативной. Он создал 203 рисунка, в 138 из которых изображены реальные объекты или их детали. В рисунках дома, дерева, человека юноша



Научно-практическая конференция  
**«Организационная психология в школе»**

26—27 ноября 2009 года, Москва

**Организаторы:** Департамент образования города Москвы, ГОУ ВПО «Московский городской педагогический университет», Институт психологии, социологии и социальных отношений.

**Планируется обсуждение следующих тем:**

1. *Организационная психология в сфере образования:* основы организационной психологии; организация и управление в сфере образования; фундаментальная и прикладная психология образования.
2. *Школоведение и проблемы управления образовательными учреждениями:* организационно-управленческая деятельность и психология директора школы; социальная психология педагогического коллектива; общественно-государственная система управления школой; ценностно-ориентационное единство педагогической деятельности.
3. *Учительский труд и педагогическое сотрудничество:* образование человека как комплекс педагогической деятельности; мотивация учительского труда; целеполагание педагогической деятельности; организация и планирование в дидактике; педагогическое сотрудничество в школе; психология школы на ступенях образования.
4. *Инновационные технологии в сфере образования:* формирование мотивации учительского труда; институт усовершенствования учителей и тренинг педагогических способностей; организационные игры в сфере образования; проблемы формирования сознания педагога.

Организационно-программный комитет принимает заявки на участие в конференции до 1 ноября 2009 г. В заявке должны быть указаны:

1. фамилия, имя, отчество (полностью), ученая степень, ученое звание, организация, контактный телефон, E-mail;
2. название тезисов, номер и название общей темы обсуждения.

**Организационный взнос** за участие в конференции и получение сборника тезисов составляет 700 рублей (в случае заочного участия сборник высылается без дополнительной оплаты).

**Требования к тезисам.** Объем тезисов до 3-х страниц в формате Word. Параметры страницы: поля сверху, снизу, справа и слева по 2 см, полуторный интервал, шрифт Times New Roman, 12 кегль. В тексте не должно быть формул, таблиц, подстрочных символов, автоматического переноса, колонтитулов, расстановки страниц, висячих строк.

Тезисы будут опубликованы и вручены участникам до начала конференции.

**Тезисы принимаются до 1 ноября 2009 года.**

Заявки на участие и тезисы сообщения следует направлять в виде приложений (вложений) к электронному письму по e-mail: center-ipsso@yandex.ru

**Тел.:** (495) 614-96-20 (Центр научных исследований и мониторинга ИПССО)

**E-mail:** center-ipsso@yandex.ru

представил существенные и креативные детали. При этом не на всех рисунках дома, дерева, человека он отражает все необходимые фрагменты, и этот признак свидетельствует о том, что уровень интеллектуальных операций у него нестабильный.

Анализ рисунков по названиям выявляет богатый социальный опыт Симаса. Каждая семантическая группа его рисунков является феноменом, представляющим особый аспект его реальной жизни. Количество рисунков в группе свидетельствует о переживаниях, которые длились определенный промежуток времени или несколько раз повторялись.

Наличие многочисленных образов человека в самых больших семантических группах свидетельствует о том, что для него более всего важны отношения с людьми. Другие семантические группы (например «Обществен-

ные и семейные праздники») показывают, что у него много контактов, члены семьи не исключают его из своей среды. Он принимает участие в праздниках, мероприятиях семьи, родни, общества. Однако, своим социальным положением юноша недоволен, он чувствует себя неполноценным, незащищенным, иногда бессильным, не доверяет окружающим. Симас пробует манипулировать чувствами родных, зная, какое воздействие на других оказывает смерть человека (см. семантическую группу «Самоубийство», рисунок «Кладбище. Покончу с собой вместе с двоюродной сестрой»).

*Продолжение в следующем номере.*