

О.А. Белобрыкина

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ ДОМИНИРУЮЩЕГО ТИПА ТЕМПЕРАМЕНТА В ДЕТСКОМ РИСУНКЕ

Проблемы личности и индивидуальности всегда были в центре пристального внимания психологов и педагогов. Развитие и становление личности — процесс длительный и трудоемкий, зависящий от многих субъективных и объективных условий и факторов. Управление этим процессом - сложнейшая задача образования и воспитания.

Предпосылки формирования личности зарождаются в раннем детстве. Биологическую основу личности составляет темперамент, в частности, особенности протекания процессов возбуждения и торможения. Многие ученые (Я. Стреляу, В.Д. Небылицын, С.Л. Рубинштейн и др.) признают, что темперамент — важное условие, с которым не только надо считаться при организации индивидуального подхода к воспитанию и обучению, но и учитывать его ведущую роль при формировании характера, в развитии способностей. Темперамент представляет собой самую общую характеристику отдельного индивида, накладывающую отпечаток на всю его деятельность. Являясь биологически обусловленным, врожденным, именно темперамент выступает в качестве связующего звена между организмом, личностью и познавательными процессами.

С точки зрения теории Я. Стреляу [30], темперамент проявляется в действиях независимо от их содержания и направленности. Темперамент, обусловленный, прежде всего, функционированием физиологических механизмов, оказывает влияние на действия и реакции человека в двух основных измерениях: энергетического уровня и временной характеристики поведения.

Роль темперамента в формировании личности заключается, прежде всего, в том, что он определенным образом модифицирует воспитательное влияние окружающей среды. В зависимости от того, какие свойства темперамента выступают на первый план, это влияние может быть более или менее сильным, систематическим

и продолжительным, что в итоге приводит к качественно различным способам реагирования.

Структура свойств темперамента возникает не сразу, а развивается в определенной последовательности, которая обусловлена рядом факторов: во-первых, это общие закономерности созревания нервной системы и развития психики; во-вторых, созревание эндокринного аппарата; в-третьих, специфические закономерности созревания каждого типа темперамента. Следует отметить, что общие особенности темперамента проявляются у ребенка очень рано и сохраняются без значительных изменений до семи лет. В ряде работ показано, что вплоть до пяти лет развитие практически всех детей осуществляется по холерическому типу, что связано с преобладанием процессов возбуждения [26, 28, 33, 35]. В связи с этим очевидна и не подлежит сомнению важность учета в воспитании и обучении детей дошкольного возраста индивидуально-типологических особенностей ребенка.

В раннем и дошкольном возрасте в связи с расширением сферы жизнедеятельности особенности свойств темперамента наиболее ярко проявляют себя в деятельности, в играх, бытовых процессах, общении ребенка с взрослыми и сверстниками.

Доказано, что эффект педагогической деятельности в равной мере зависит и от содержания и динамики самой деятельности, форм и способов ее реализации, и от активности, содержательных и динамических особенностей самого ребенка. Очевидно, игнорирование свойств темперамента может привести к формированию у дошкольников ряда отрицательных черт (например, у ребенка с преобладающим сангвиническим темпераментом — «распыленности», разбросанности интересов; у холерика — несдержанности, резкости, неуживчивости, легкомыслия; у флегматика — безынициативности, безучастности, лени, вялости, апатии; у меланхолика — застенчивости, замкнутости, неуверенности, обидчивости).

Воспитание и обучение в контексте учета проблем темперамента предполагает, что в процессе становления личности используется характерное для конкретного ребенка сочетание свойств нервной деятельности. Это позволяет либо укрепить те его особенности, которые в известных ситуациях могут быть весьма полезными, либо компенсировать с помощью соответствующих педагогических приемов нежелательные в определенных ситуациях свойства темперамента.

Например, неуравновешенность нервных процессов, представляющая собой явление в некотором смысле нежелательное, затрудняющее процесс обучения и воспитания, может быть компенсирована посредством формирования соответствующих механизмов самоконтроля.

Следует отметить, что работа в этом направлении подразумевает использование соответствующих средств выявления особенностей нервной системы и определения доминирующего типа темперамента. Однако одна из трудностей состоит в отсутствии объективных собственно психологических методов выявления у детей доминирующего типа темперамента, что, собственно, и не позволяет педагогам и психологам максимально полноценно реализовывать в пространстве образовательного учреждения индивидуально-ориентированное взаимодействие с детьми. Методы же, имеющиеся в психофизиологии и дифференциальной психологии, довольно трудоемки как по процедуре сбора информации, так и по способам анализа результатов. Из всего многообразия методов изучения особенностей нервной деятельности человека применительно к дошкольникам можно отнести лишь незначительное количество методик, которые к тому же позволяют лишь опосредованно выявлять доминирующий тип темперамента ребенка, — это опросники для родителей и педагогов, в основе которых лежит метод наблюдения. Причем, как показал осуществленный нами сравнительно-сопоставительный анализ данных с использованием методов математической статистики, примерно в 15% данных наблюдаются рассогласования в оценках детей родителями и педагогами, ряд из которых носит крайне полярный характер. Очевидно, подобные результаты не могут быть использованы при определении индивидуально-типологических особенностей детей, указывающих на тот или иной тип темперамента ребенка и, соответственно, снижают общую информативную нагрузку, необходимую для разработки образовательно-воспитательных программ, технологий и проч., предполагающих учет индивидуальных различий.

Именно эти трудности и препятствия обуславливают необходимость поиска таких методов, процедур, которые позволили бы с достаточно высокой степенью достоверности объективно определить индивидуальные особенности ребенка, указывающие в том числе и на доминирующий тип темперамента.

Как полагает Э.А. Голубева, в русле школы Б.М. Теплова был осуществлен синтез гуманитарного и научного знания в области изучения индивидуальных различий. Исследования по психологии индивидуальных различий в рамках гуманитарной ветви тепловского наследия наиболее интенсивно разрабатывались Н.С. Лейтесом. В частности, именно Н.С. Лейтес полагал, что изучение индивидуальности и личности должно включать монографический метод, предусматривающий в том числе анализ деятельности и продуктов творчества субъекта [17, 28].

Изобразительная деятельность — одно из первых и наиболее доступных средств самовыражения ребенка, в котором проявляется своеобразие многих сторон детской психики. По мнению ряда исследователей, изобразительная деятельность имеет особый биологический смысл. Детство — период интенсивного становления физиологических и психических функций. Рисование при этом играет роль одного из механизмов совершенствования всего организма, и психики в частности [2, 8, 13, 151]. Оно представляет собой одновременно и психический акт, и деятельность. Очевидно, наблюдение за процессом детской изобразительной деятельности позволяет выявить (обнаружить) особенности каждого ребенка и соотнести их с тем или иным типом темперамента. Но не меньшее значение имеют и готовые продукты детского изобразительного творчества.

Так, Р. Штейнер в свое время выдвинул гипотезу о том, что тип темперамента ребенка в явной мере отражается в его изобразительных работах. Например, если холерикам предоставить возможность работы с красками, опираясь на собственный выбор, то в рисунках драматический красный цвет и его оттенки распределяются по всей поверхности листа, подавляя другие. Содержание же рисунков холериков, считает Р. Штейнер, в большей степени посвящено войнам, горящим городам. Меланхолики предпочитают рисовать что-нибудь маленькое в темных тонах и размещают изображение в верхней части листа. Тематика их рисунков носит устрашающий характер — убийства, катастрофы, аварии и проч. Сангвиники, полагал Р. Штейнер, молниеносно рисуют что-либо небольшое, но светлое и радостное, и тут же переходят к следующему листу бумаги. Флегматики, как правило, заполняют весь лист чем-нибудь большим, нудным и скучным (цит. по [12]).

Как отмечает Н.Я. Семаго, возрастные особенности детского рисунка четко отражают этапы развития не только зрительно-пространственно-двигательного взаимодействия, но и становления

произвольности самого движения, т.е. определенный уровень сформированности произвольной регуляции деятельности [25].

Детский рисунок представляет собой не только одно из средств познания и отображения ребенком действительности, в нем раскрываются особенности мышления, воображения, эмоционально-волевой сферы и других индивидуально-личностных характеристик. Детская изобразительная деятельность формируется по мере становления психики ребенка и может в определенной степени служить показателем психического развития ребенка (А. Смирнов, С. Степанов, Й. Шванцара и др.).

Специалисты в области психологии искусства (Р. Арнхейм, В.И. Киреенко, Е.И. Игнатъев, П.М. Якобсон, Г.В. Лубанская) полагают, что всякий художник в своих произведениях не столько отражает действительность, сколько стремится выразить собственное мироощущение. Маленькие дети, которые много и увлеченно рисуют, в этом отношении не отличаются от настоящих художников. В детских рисунках отражается особое восприятие мира, обусловленное интересами и склонностями ребенка, его желаниями и предпочтениями, своеобразными чертами его характера. Иначе говоря, дети, как и настоящие художники, в своих рисунках выражают собственное мироощущение [4, 16, 20].

В ряде исследований показано, что информационный ресурс детский рисунок начинает приобретать к пяти годам, что обусловлено спецификой психофизического и собственно психологического развития ребенка. В частности, к пяти годам активизируется функция мозолистого тела, играющего особую роль в межполушарном взаимодействии. Именно в этом возрасте наиболее интенсивно фиксируется первый пик воображения [6, 7, 9, 14]. В связи с этим может быть произведена и собственно проективная трактовка рисунка, поскольку в рисунках детей пятилетнего возраста уже находят отражение национальные традиции и культурные особенности, эмоционально значимые сцены из семейной жизни, фантастические сюжеты и предметы детских фантазий и мечтаний [20, 25]. Анализируя рисунки пятилетних детей, можно отметить, что в них находят отражение и те графические образы, которые они (дети) заимствуют у взрослых. Иначе говоря, содержательный контекст рисунков к старшему дошкольному возрасту становится в достаточной степени взаимосвязан (детерминирован или ограничен) с социальной ситуацией развития ребенка.

Начиная с 4—5-летнего возраста при благоприятных условиях дети постепенно расширяют количество изображаемых объектов, тематику рисунков и при поддержке взрослого преодолевают привычные графические шаблоны. В это время дети рисуют особенно много, причем не только реальные объекты, но и фантастические персонажи.

Безусловно, тематика детских рисунков обусловлена принадлежностью к определенному полу и соответствующей гендерной идентификацией. Замечено, что мальчики чаще всего рисуют машины, самолеты, корабли, войну, а девочки — семью, принцесс, цветы, маленьких животных, узоры бус, тканей [2, 20, 27].

Следует отметить, что на определенном этапе развития рисования у детей появляется потребность в цветовом насыщении передаваемых образов. По данным ряда исследований, в использовании цветовой гаммы детьми наблюдаются две тенденции: во-первых, зачастую выбранный ребенком цвет не всегда соответствует реальному цвету предмета, и его части могут быть окрашены в разные цвета; во-вторых, закрашивание предметов осуществляется детьми довольно однотонно, без передачи оттенков цвета. Иначе говоря, в цветовом оформлении детского рисунка одновременно сосуществуют произвольное использование цвета (архетипический и личностный уровни) и реальное использование цвета (культурный уровень) как способ передачи обязательного признака изображаемого предмета.

Исходная цветовая ориентация ребенка расширяется довольно быстро. Так, в возрасте 3—3,5 лет, до того, как устанавливается связь между предметом и его окраской, и до того, как в рисовании появляется целенаправленный выбор цвета, дети уже узнают желтый, красный, а далее — синий и зеленый, и параллельно — белый, черный, серый и коричневый цвета. Н.Я. Семаго [25] полагает, что возраст ознакомления с цветом и его названием в большой степени связан с особенностями социокультурной среды, в которой развивается ребенок. Довольно часто дети пользуются знанием цвета предмета, «навязанным» взрослыми, минуя собственное восприятие, что не может не отразиться на возникновении цветowych штампов (зеленая трава, красное или желтое солнце, синее море).

Следует отметить, что на начальном этапе изображения предметов отношение детей к цвету если не безразлично, то, по крайней мере, ограничено интересом к самой краске. В этом случае не имеет

особого значения, что именно изображается цветом. Так, и забор, и портрет мамы, и цветок, и лошадь могут быть одного цвета, причем какого угодно. В этот период ребенок, по сути дела, исследует возможности цвета и, соответственно, цветовые возможности красок. Иными словами, цвет в этот период характеризуется автономностью.

К 3—4 годам у ребенка начинает формироваться и соответствующим образом проявлять себя эстетический мотив при выборе цвета: ребенок пользуется любым поводом, чтобы раскрасить рисунок как можно красивее. Все «красивое» дети изображают яркими красками, а «некрасивое» — темными. Ребенок начинает эмоционально воспринимать цвета и часто раскрашивает понравившийся предмет любимым цветом, который может не соответствовать реальному цвету изображаемого предмета. При этом не только цвет, но и тщательность прорисовки будут выражать само отношение ребенка к содержанию рисунка. Именно в этот период все раскрашивается детьми в насыщенные цвета и «пестро»: люди и животные, цветы и деревья, дома и крыши, автомобили и заборы. При этом особое место для актуализации цвета принадлежит одежде изображаемых людей [3, 18,27].

Относительно осознанный выбор цветовой гаммы, используемый при изображении предметов и объектов окружающего мира, фиксируется у детей к пятилетнему возрасту. В этом возрасте дети впервые делают попытку использования цвета как средства художественной выразительности для передачи смысла и содержания предметов и явлений. В то же время в этом возрасте наблюдаются и устойчивые цветовые предпочтения, присущие каждому ребенку, которые можно рассматривать в качестве одной из индивидуально-личностных характеристик субъекта изобразительной деятельности.

В целом, к началу старшего дошкольного возраста дети имеют достаточный изобразительный опыт и определенный уровень развития графических способностей, что позволяет использовать созданные ими продукты изобразительной деятельности для анализа индивидуально-типологических особенностей.

Гипотеза Р. Штейнера и данные теоретического анализа литературных источников о специфике изобразительной деятельности детей старшего дошкольного возраста послужили отправной точкой нашего экспериментального исследования по изучению рисунков с целью выявления проявляющихся в них особенностей темперамента.

Специфика исследования заключалась в следующем:

1. Диагностика темперамента¹ ребенка осуществлялась с использованием методик, разработанных Я. Стреляу [30], Л. Широковой [37], А. Томасом [32, 39], Т.М. Титаренко [31], Н.Я. Большуновой [5]. Отличительная особенность методик состоит в том, что в основу опросников положен метод наблюдения за деятельностью и поведением детей в повседневной жизни.

В процессе наблюдения фиксировались наиболее характерные проявления в поведении ребенка (как ответ на сформулированный в каждой из обозначенных авторских методик, вопрос), позволяющие сопоставлять их с особенностями нервной системы (сила—слабость, подвижность—инертность, уравновешенность-неуравновешенность, активность—реактивность, пластичность—ригидность и проч.), свойственными определенному типу темперамента (табл. 1,2).

Таблица 1

**Темперамент, тип высшей нервной деятельности и динамика поведения
(по И.П. Павлову, Я. Стреляу, В.Э. Чудновскому, Т.М. Титаренко)**

Тип ВИД	Особенности нервных процессов			Преобладающий темперамент	Особенности внешнего поведения
	по силе	по уравновешенности	по подвижности		
Безудержный	сильные	неуравновешенные	подвижные	холерический	чрезмерно активный
Сильный	сильные	уравновешенные	подвижные	сангвинический	активный
Спокойный	сильные	уравновешенные	малоподвижные	флегматический	вялый
Слабый	слабые	неуравновешенные	малоподвижные	меланхолический	скованный

¹ В русле концепции И.П. Павлова, типы темперамента обусловлены деятельностью центральной нервной системы. Ученый выделяет три основных свойства нервной системы (сила, уравновешенность, подвижность возбудительного и тормозного процессов) и четыре основных типичных их сочетания в виде четырех типов высшей нервной деятельности: 1) сильный, уравновешенный, подвижный; 2) сильный, уравновешенный, инертный; 3) сильный, неуравновешенный; 4) слабый. Первому типу соответствует темперамент сангвиника, второму - флегматика, третьему — холерика, четвертому — меланхолика.

Таблица 2

**Зависимость темперамента от особенностей нервной системы
(по Я. Стреляу, А. Томасу)**

Тип темперамента	Сочетание особенностей нервной системы
Холерик	Неуравновешенность, сила, подвижность
Сангвиник	Уравновешенность, сила, подвижность
Флегматик	Уравновешенность, сила, инертность
Меланхолик (неуравновешенный)	Неуравновешенность, слабость, подвижность
Меланхолик (слабый)	Неуравновешенность, слабость, инертность
Меланхолик (инертный)	Уравновешенность, слабость, инертность

В качестве основных респондентов было привлечено 923 родителя (из них 540 матерей и 383 отца). В роли экспертов выступали воспитатели дошкольных учреждений (28 человек), работающие с детьми, участвующими в исследовании (540 испытуемых в возрасте 5—7 лет, из них 270 девочек и 270 мальчиков).

Информативно адекватными признавались результаты, не имеющие рассогласований (по коэффициенту ранговой корреляции Спирмена) в оценках ребенка по ряду индивидуально-типологических показателей, даваемых ему родителями и воспитателями. По итогам обработки первичных эмпирических данных на втором этапе исследования были проанализированы результаты 384 испытуемых старшего дошкольного возраста (196 мальчиков и 188 девочек), что позволило обеспечить достоверность и репрезентативность экспериментального исследования.

2. Накопление рисунков детей, составивших экспериментальную выборку (группу), осуществлялось в течение трех месяцев. Отметим, что к анализу принимались исключительно рисунки, выполненные детьми самостоятельно, в свободной деятельности. Это требование, собственно, и обеспечило возможность анализа продуктов изобразительной деятельности с целью обнаружения общих и дифференциальных показателей, позволяющих определить доминирующий тип темперамента ребенка.

3. Основным методом изучения детских рисунков (по 9—10 рисунков, выполненных каждым ребенком, общее количество рисунков — 3460) выступал развернутый контент-анализ.

На основе качественно-количественного и интеркорреляционного анализа эмпирических данных была создана экспресс-таблица (см. ниже), позволяющая по выполненным ребенком рисункам определить преобладающий тип темперамента².

Апробация полученных результатов осуществлялась в ряде дошкольных образовательных учреждений г. Новосибирска и Кемеровской области (гг. Новокузнецк, Мыски, Зеленогорск). Использование представленных в таблице показателей в качестве диагностического инструмента позволило (по мнению педагогов, участвовавших в прикладном использовании результатов экспериментального исследования) не только осуществлять индивидуальный подход к детям с учетом особенностей темперамента, но и проводить специальную работу по предупреждению возникновения неблагоприятных черт личности. Кроме того, полученные результаты позволили вести целенаправленную работу по расширению индивидуально-личностного потенциала каждого ребенка посредством амплификации (термин введен А. В. Запорожцем³) детского изобразительного творчества. В частности, в работе с детьми меланхолического типа темперамента основное внимание педагогов уделялось освоению детьми пространства

² Исследование проводилось совместно со студентами факультета педагогики и психологии детства НГПУ О.А. Швец, О.В. Ярошук, Л.Ю. Климовой.

³ Под амплификацией детского развития А.В. Запорожец понимал всемерное использование потенциала возможностей психического развития личности на каждой возрастной стадии, обогащение развития ребенка за счет оптимального использования резервов, присущих специфическим видам деятельности ребенка-дошкольника (игре, восприятию сказок, художественному творчеству и др.), и совершенствования содержания, форм и методов воспитания [10]. В детской практической психологии подход, утверждающий принцип амплификации, противостоит симплификации - подходу, в котором обосновывается необходимость искусственной акселерации развития, т.е. форсирования темпа развития ребенка и как можно более раннего перехода на последующую возрастную ступень развития. Внедрение программ обучения, ориентированных на усвоение новых «полезных» знаний, умений и навыков, начиная уже с раннего и дошкольного возраста, и ускоренный переход к «более взрослым» видам деятельности приводит к сокращению детства. Напротив, сторонники идеи амплификации отстаивают право ребенка на детство как на особо значимый период в возрастном развитии и выступают за обогащение содержания и «культивирование» собственно детских видов деятельности в жизни ребенка и, в первую очередь, игры.

Выявление преобладающего типа темперамента ребенка по продуктам его изобразительной деятельности

Критерии	Преобладающие типы темпераментов			
	Холерический	Сангвинический	Меланхолический	Флегматический
Тематика рисунков	Разнообразная	Недифференцирована, отсутствует явное предпочтение каких-либо определенных тем	Повторяющаяся	Повторяющаяся
Освоение пространства	Рисунок во весь лист	Лист заполнен полностью	Рисунок «свернут» и занимает на листе немного места	Рисунок занимает все пространство листа
Размеры изображения	Изображение объемное, большое	Изображение объемное, большое	Изображение небольших размеров	Изображение объемное, большое
Форма изображения	Несоблюдение пропорций, отсутствует прорисовка деталей	Пропорции соблюдены, наличие симметрии и детализированности	Тщательная прорисовка мелких деталей, скрупулезность изображения	Симметричность, повторяемость элементов и деталей
Характер графики	Сильный нажим, неаккуратная штриховка, работа от цветового пятна	Сильный нажим, аккуратная штриховка, широкие мазки в один прием	Слабый нажим, аккуратная штриховка, «паутинные» линии, небольшие прерывистые мазки	Сильный нажим, аккуратная штриховка, широкие мазки в один прием
Цветовое предпочтение	Красный, оранжевый, ярко-желтый	Красный, оранжевый	Зеленый, синий, коричневый	«Пестрые» рисунки, но предпочитает спокойные, ненасыщенные тона
Темп деятельности	Быстрый, иногда стремительный	Стремительный	Спокойный, размеренный иногда чрезмерно вялый	Спокойный, размеренный

листа, с меланхоликами и флегматиками - расширению тематики рисунков, со всеми детьми — расширению цветового диапазона; с детьми холерического типа проводилась работа, ориентирующая ребенка на завершенность изображения, и т.д.

Подводя итог, отметим, что темперамент представляет собой врожденную «специализацию» человека. Индивидуально-ориентированный подход с учетом природосообразности ребенка позволяет не только раскрыть самые лучшие стороны его натуры и на этой основе сформировать положительные качества личности, но и избежать появления у него отрицательных (социально неодобряемых) черт. По мнению Э.А. Голубевой, «в понятие «индивидуальность» органически включено представление о целостности, самобытности, неповторимости каждого человека» [28, с. 179]. Очевидно, реализация индивидуального подхода в воспитании и обучении детей, актуальность которого не снижается год от года, позволяет и сохранить, и амплифицировать самобытность и уникальность каждого ребенка. В этом процессе различные виды детской деятельности (процессуальные, продуктивные, художественно-творческие и др.), используемые взрослыми (родителями, педагогами), безусловно, представляют собой такой тип взаимодействия, сотрудничества с дошкольниками, который позволяет обнаружить, сохранить и преумножить природный потенциал каждого ребенка.

Литература

1. *Алехин А.* Когда начинается художник. - М.: Просвещение, 1993.
2. *Аллахвердова Н.* Дети рисуют. — М.: Знание, 1980.
3. *Арнхейм Р.* Искусство и визуальное восприятие. — М.: Прогресс, 1974.
4. *Белобрыкина О.А., Петрова О.В.* Рисунок как проекция эмоционального мироощущения ребенка // Проблемы психологии мотивации / Под научн. ред. О.А. Белобрыкиной, О.А. Шамшиковой. — Новосибирск: НГПУ, 2005.-С. 153-161.
5. *Большунова Н.Я.* Схема-опросник наблюдений за проявлением свойств нервной системы в поведении дошкольника: Практика. Методические материалы по практике для студентов факультета психологии. — Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2004. — С. 50—52.
6. *Выготский Л.С.* Вопросы детской психологии. — СПб.: СОЮЗ, 1997.- 224 с.
7. *Давыдов В.* Генезис и развитие личности в детском возрасте // Вопросы психологии. — 1992. — № 1—2. — С. 22—33.

8. *Денисова З.* Детский рисунок в физиологической интерпретации. — Л.: Наука, 1974.
9. *Дьяченко О.* Воображение дошкольника. — М.: Знание, 1988.
10. *Запорожец А.В.* Психология личности и деятельности дошкольника. — М.: Просвещение, 1965.
11. *Игнатьев Е. И.* Психология изобразительной деятельности. - М.: Учпедгиз, 1961.
12. *Карлгрен Ф.* Воспитание к свободе: педагогика Р. Штейнера. — М.: Изд-во Московского центра Вальдорфской педагогики, 1993.
13. *Киреенко В.И.* Психология способностей к изобразительной деятельности. — М., Изд-во АПН РСФСР, 1959.
14. *Кравцова Е.Е.* Психологические новообразования дошкольного возраста // Вопросы психологии. — 1996. — № 6. - С. 64—76.
15. *Крупник Е.П.* Экспериментальное изучение взаимосвязей художественного и общего развития личности // Психологический журнал. — 1991.-Т. 12. — № 1.
16. *Левин С.Д.* Ваш ребенок рисует. — М.: Советский художник, 1979.
17. *Леитес Н.С.* Об умственной одаренности. — М.: АПН РСФСР, 1960.
18. *Лубанская Г.В.* Изобразительное творчество детей. — М.: Просвещение, 1965.
19. *Морозов В.П.* Невербальная коммуникация: экспериментально-теоретические и прикладные аспекты // Психологический журнал. — 1993. — Т. 14.-№ 1.
20. *Мухина В.С.* Изобразительная деятельность ребенка как форма усвоения социального опыта. - М.: Педагогика, 1981.
21. *Новомейский А.* Окраска внешней среды и саморегуляция психической деятельности учащихся // Проблемы психологии и психофизиологии активности и саморегуляции личности. — Свердловск, 1981.
22. *Остер Дж., Гоулд П.* Рисунок в психотерапии. — М.: Информационный центр психологической культуры, 2001.
23. Психологические исследования творческой деятельности / Под ред. О.К. Тихомирова. - М.: Наука, 1975. - 253 с.
24. *Романова Е.С., Потемкина О.Ф.* Графические методы в психологической диагностике. — М.: Дидакт, 1992.
25. *Семаго Н.Я.* Детский рисунок: Этапы развития и качественная оценка // Школьный психолог. — 2003. — № 35. — С. 9—16.
26. *Слободская Е.Р.* Темперамент в раннем возрасте: родительские оценки поведения детей // Вопросы психологии. — 1955. - № 6. — С. 104—112.
27. *Смирнов А.* Детские рисунки //Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии / Под ред. И. Ильсова, В. Дядудис. — М.: Педагогика, 1980.