

УДК 159.922.7
ББК 88.3

ДЕТСКИЙ РИСУНОК КАК ФОРМА ИГРЫ

THE CHILDREN'S DRAWING ACTIVITY AS A PLAY FORM

Трифонова Екатерина Вячеславовна

Доцент кафедры психологической антропологии
Института детства Московского педагогического
государственного университета, кандидат
психологических наук

E-mail: k34@mail.ru

Trifonova Ekaterina V.

Associate Professor at Psychological
Anthropology Department of Moscow State
University of Education (MSPU), PhD in
Psychology

E-mail: k34@mail.ru

Аннотация. В статье анализируется сюжетное
детское рисование как проявление игровой
деятельности ребенка. Раскрывается его генезис,
структурные компоненты, специфика по
отношению к изобразительной деятельности и
другим видам деятельности ребенка, отмечается
значение для развития ребенка дошкольного
возраста.

Abstract. The article examines the children's
"story-drawing" as a manifestation of the play
activities of a child. Its genesis, structural
components, specific character in relation to
the artistic and other activities of a child's are
revealed; its importance for the development of
a child of preschool age is noted.

Ключевые слова: самодеятельная игра,
режиссерская игра с опорой на рисунок, генезис
детского рисунка, сюжетное рисование.

Keywords: amateur performance, directed
acting backed by a picture, the genesis of
children's drawing, the "story-drawing".

Генетическая связь детского рисования и игры была отмечена еще в работах Л. С. Выготского: «Ребенок рисует и одновременно рассказывает о том, что он рисует. Ребенок драматизирует и сочиняет словесный текст своей роли. Этот синкретизм указывает на тот общий корень, из которого разъединились все отдельные виды детского искусства. Этим общим корнем является игра ребенка, которая служит подготовительной ступенью художественного творчества, но даже и тогда, когда из этой общей синкретической игры выделяются отдельные, более или менее самостоятельные виды детского творчества, как рисование, драматизация сочинения, даже и тогда каждый вид не является строго отделенным от другого и охотно впитывает в себя и вбирает элементы других видов» [1, с. 297].

Следует ли подобное рисование, которое «вырастает» из детской игры и продолжает сохранять ее элементы в своей развитой форме, рассматривать именно как проявление изобразительной деятельности, или оно психологически остается игрой, которая используется для собственной реализации предметные средства других видов деятельности? Этот вопрос требует специального обсуждения.

Наблюдать проявления рассматриваемого феномена в детской деятельности приходилось многим. Самый наглядный и знакомый пример: мальчик-дошкольник или младший школьник сидит над листом бумаги, никого не замечая и увлеченно озвучивая свои действия: «Бах! Бдж-ж-ж-ж... Та-та-та!.. Бу-бух!..» А на листе тем временем появляются траектории выстрелов, над танками вздымаются столпы огня, за хвостами самолетов тянется клубящийся дым...

Подобные игры военной тематики наблюдались у детей и десятки лет назад, и в наше время; правда, современные варианты такой игры все чаще напоминают компьютерные варианты «стрелялок». Пусть это и не самый лучший игровой сюжет, но сам факт игры здесь совершенно очевиден. Такая игра может не «озвучиваться» ребенком вслух, может не быть наслоения изображений (когда последующие события рисуются просто «поверх» изначально нарисованных), сам рисунок может быть вполне красивый и ровный, но тем не менее игра будет присутствовать в нем. Описания таких игр можно встретить и в литературе [2, с. 258].

Поскольку начать такую игру ребенок может только при наличии у него изобразительных средств, то вполне естественно, что первыми с ней столкнулись специалисты, изучавшие изобразительную деятельность дошкольников. Наиболее ярко этот феномен был описан Н. П. Сакулиной, разделяющей *рисование сюжетное* (передача в рисунке связного сюжетного содержания, выражаемого речью и имеющего игровой характер) и *предметное* (передача в рисунке изображений предметов). Эти два типа рисования наблюдаются у детей уже с 3–4 лет, но особенно ярко проявляют себя к 4–5 годам. Их описание дано Н. П. Сакулиной настолько образно и точно, что стоит привести его полностью: «У одних детей речь обильна и богата, процесс мышления интенсивен, но связь с процессом графического изображения слаба. В некоторых случаях ребенок перестает рисовать и продолжает лишь рассказывать, в других – рисунок тороплив, фрагментарен, мало понятен для окружающих, так как центр внимания ребенка – на повествовании, рисунок им воспринимается плохо, он как бы видит то, чего и не изображал, но о чем мыслит. Другие дети, наоборот, как бы полностью привязаны к рисунку; вырисовывая предмет за предметом, они теряют первоначальный замысел, связь предметов между собой, сюжет рисунка. У них появляется тенденция повторять рисунки, выполнением которых они овладели» [3, с. 74].

Хорошей иллюстрацией к приведенной характеристике будет описание особенностей рисования мальчиков-близнецов, приведенное В. С. Мухиной: «Пятилетний Кирилл с увлечением рисовал портреты женщин, мужчин, принцев, волшебников. Из-под его руки за день выходило до 20–25 подобных рисунков. При этом ему нравилось вводить в портреты элементы орнамента, украшающие, по его мнению, изображения и придающие им “волшебность” и необычность. Кроме того, Кирилл увлеченно рисовал и сами орнаменты. Составление узора было его излюбленным занятием.

Брат Кирилла Андрей предпочитал рисовать батальные сцены. Бесконечное число муравьеподобных воинов, налеты, окружения, взрывы, атаки, разведки, бомбежки. Андрей рисовал войну в воздухе, на суше и на море. Увлекаясь взрывами, грохотом и шумами, он давал своим рисункам соответствующие названия: “Всюду стреляют”, “Война на небе и на земле”, “Всюду гремит”. Еще одна излюбленная тема Андрюши – черти. Эти персонажи постоянно гримасничают и совершают всевозможные каверзные поступки» [4, с. 284].

Анализ описанных в литературе и наблюдаемых в жизни проявлений сюжетного рисования показывает, что такую деятельность нельзя считать изобразительной, поскольку она направлена *не на создание изображения*. На это указывает и то, что по окончании подобного рисования получившийся рисунок уже не представляет для ребенка никакой ценности: «дети рисуют с большим увлечением, но, как только завершают рисунок, часто выбрасывают его» [5, с. 240], и то, что получившийся рисунок может приобретать для ребенка самостоятельную ценность при полном осознании того факта, что как рисунок он «получился плохо», то есть собственно изобразительная задача не решена.

Как наиболее яркий пример здесь можно привести стихотворение С. Михалкова «Рисунок», который «плохо вышел», но крайне значим для ребенка не своей внешней («изобразительной») формой, а своим внутренним содержанием, пережитым в процессе того действия, которое было организовано на листе [6, с. 71].

Исследования детского рисования подтверждают вышеприведенный тезис Л. С. Выготского: первые рисунки детей, будучи предметными по форме, имеют сюжетное содержание: «ребенок, нарисовавший человека, изображает не просто отвлеченного человека, а целый рассказ о нем» [7, с. 180]; «нарисованные им звери сражаются между собой, догоняют друг друга, люди идут в гости и возвращаются домой» [8, с. 243].

Таким образом, действительно, «рисование у маленьких детей формируется первоначально внутри предметной и игровой деятельности» [9, с. 5], а общая направленность ребенка-дошкольника на игру способствует тому, что образы его рисунков легко включаются в игровую ситуацию и «действуют» в ней подобно своеобразным игрушкам. Факт зависимости появления в деятельности ребенка сюжетного рисования от особенностей развития его игровой деятельности подтверждается и этнографическими данными М. Мид, которая отмечала, что на фоне отсутствия сюжетной игры у детей племени манус у них наблюдалось и полное отсутствие сюжетных рисунков, а также сюжетных рассказов при интерпретации пятен Роршаха [10, с. 210].

Таким образом, рассматривая феномен «сюжетного рисования», мы можем констатировать, что отнести его к собственно изобразительной деятельности нельзя, так как мотив что-то изобразить, то есть передать некий образ художественными средствами, здесь фактически не присутствует, а вот характеристике игровой деятельности оно отвечает полностью.

Во-первых, здесь очевиден *игровой мотив*, являющийся критерием игровой деятельности, по А. Н. Леонтьеву: ребенок рисует ради игрового действия, которое получает свое воплощение не только в рисунке, но и в сюжете, выражаясь в экспрессивной речи, рассказе о происходящих событиях [11, с. 486].

Во-вторых, мы с очевидностью наблюдаем здесь расхождение видимого и смыслового поля (особенно ярко проявляющееся, когда в сюжет включается «то, чего и не изображал,

но о чем мыслит» [3, с. 74]). То есть мы можем констатировать наличие *условной (мнимой) ситуации*, которая выступает критерием игры по Л. С. Выготскому [12].

В своих работах [13; 14] мы рассматривали такое «сюжетное рисование», как *режиссерскую игру с опорой на рисунок*. В этой игре предметные средства, выступающие опорой мысли ребенка, создаются им самим путем графического отображения на листе бумаги в зависимости от желаний, фантазии и потребностей самого ребенка. И точно так же, как обычную режиссерскую игру ребенок может затеять со сколь угодно большим числом игрушек-персонажей (солдатики, кукол, «семей» в «многоквартирном доме» и т. п.), число образов-персонажей на листе может быть ограничено лишь фантазией ребенка, поскольку «не уместящихся» на листе персонажей он свободно домысливает и включает в сюжет игры «на равных» так же, как и воображаемых персонажей в обычной игре. На уровень развития игровой деятельности будет указывать умение ребенка принять условную игровую ситуацию и успешность действия в ней.

У описываемой игры есть две особенности.

Во-первых, это *специфика ее предметных средств*. Как уже указывалось, своеобразными «игрушками» здесь выступают образы рисунка. *Не рисунок как некоторая целостность, а именно его образы*, которые наделяются значением в смысловом поле той игры, которую затекает ребенок. Для примера можно сравнить две игры сходной тематики. В одной из них ребенок рисует план вымышленной квартиры, а потом играет на этом листе игрушками-фигурками. Такая игра не будет относиться к подвиду режиссерских игр с опорой на рисунок, а будет обыкновенной режиссерской игрой с сюжетными игрушками. Другой вариант «квартирной» игры сюда уже относится. В этой игре ребенок (девочка-дошкольница) рисует ствол дерева. Внутри ствола прорисовываются многочисленные коридорчики-переходы и комнаты (ствол был как бы прозрачный). На сучке у дупла изображается белочка, а дальше ребенок играет в то, как эта белочка живет в своем дупле, ходит по комнатам, делает запасы... Дорисовывается обстановка комнат, новые необходимые элементы и пр. К белочке приходят гости (воображаемые или нарисованные)...

Во-вторых, в такой игре есть *две составляющие – изобразительная и вербальная*, которые со стороны могут восприниматься как отдельные самостоятельные деятельности. Действительно, первое, что видит человек, наблюдающий процесс режиссерской игры с опорой на рисунок, – это то, что ребенок *рисует*. При этом, поскольку на листе происходит какое-то действие, разворачивается некий сюжет, ребенок сопровождает такое рисование обильной речью, то есть *рассказывает*. Однако в данном случае рисование и рассказывание выступают не как самостоятельные деятельности, а включены на уровне операций (т. е. способов осуществления деятельности) в целостную игровую деятельность [15, с. 107]. «Рисование» представляет *изобразительный компонент* такой игры и создает материализованную опору для осуществляемой деятельности; а «рассказывание», то есть *вербальный компонент*, выступает как естественная форма проявления режиссерской игры [16, с. 167].

Процесс становления режиссерской игры с опорой на рисунок и собственно изобразительной деятельности на протяжении дошкольного детства идут фактически параллельно: они возникают (точнее, могут возникнуть, как и все в психике и деятельности ребенка, при наличии определенных условий) в тот момент, когда ребенок становится способен

сознательно изобразить что-то, исходя из поставленной цели. Такое рисование может быть самостоятельной деятельностью, а может выступать проявлением сюжетной игры.

Н. П. Сакулиной дано классическое описание режиссерской игры с опорой на рисунок, приходящейся на этот период: «“Клубки” и “мотки” штрихов, отдельные линии исполняют роль предметов, персонажей в игровой ситуации. Лист бумаги – место действия. Само действие разворачивается посредством речи и движений руки. На этом этапе изобразительная деятельность еще не вычленилась из игры, но игра изменила свой характер. Теперь это уже не чисто двигательная игра, а игра, отражающая явления действительности, воспроизводящая жизненную ситуацию. <...> По листу протягиваются длинные дороги, по которым движутся воображаемые автомобили и поезда, разливается вода, клубится дым» [2, с. 48].

Н. П. Сакулина подчеркивала, что тенденция развития сюжета возникает в детской изобразительной деятельности очень рано и опережает графические умения детей, *«поэтому характер деятельности в этот период в гораздо большей степени можно назвать игрой, чем изобразительной деятельностью»* [17, с. 273].

Режиссерская игра с опорой на рисунок связана, в первую очередь, с умением ребенка использовать рисунок в его *знаковой функции*. Поэтому крайне важно формировать и поддерживать в ребенке это умение (не забывая при этом, что способности использовать рисунок в изобразительной и в знаковой функции находятся в несколько антагонистических отношениях: «рисунок как средство еще очень часто смешивается с рисунком как самодовлеющим непосредственным процессом» [18, с. 403].

Практическим выводом из вышесказанного будет то, что решение специфических задач формирования изобразительной деятельности не должно уничтожать «сюжетность» детского рисунка и умение ребенка использовать рисунок не только в качестве изображения, но и в качестве знака. Последнее формируется именно в рамках режиссерских игр с опорой на рисунок.

Некорректный процесс обучения рисованию уничтожает и творческую активность ребенка, и его режиссерскую игру с опорой на рисунок. Дело в том, что для режиссерской игры значимо именно *содержание* рисунка (т. е. реализуемое на листе действие), при этом *форма* – т. е. «красивость» и правильность изображения – несущественны для нее. А для изобразительной деятельности главной становится именно форма рисунка, так как через форму передается содержание.

Игнорирование этого факта и порождает конфликт между ребенком-творцом и оценивающим результаты его деятельности взрослым. Например, радостный ребенок с измаленным листом бежит к маме или воспитателю, демонстрируя свое творение и спеша поделиться тем, что он *сам* придумал!.. И что же он слышит? «Ну, что же ты здесь все в одну кучу налепил, а здесь столько свободного места? А это у тебя что? Где же ты видел такие машины? И дерево у тебя плохо получилось. Мы же с тобой учились рисовать деревья. Надо аккуратно, чтобы было красиво. И дом у тебя не стоит, а где-то посреди листа болтается...» и т. п. После нескольких таких «отзывов» в сознании ребенка либо происходит конфликт между его пониманием «хорошего» рисунка и аналогичным пониманием взрослого, и тогда ребенок может просто перестать рисовать, убежденный, что не умеет этого,

либо у ребенка, вслед за такой оценкой, произойдет смещение акцента с содержания на форму; и тогда он, приведя свои умения в соответствие с требованиями взрослого, в ожидании похвалы будет заполнять лист аккуратными и привычными схемами.

В итоге получится внешне красивый (или, по крайней мере, приемлемый) рисунок, но внутренне пустой, не наполненный самым главным – мыслью ребенка. Именно с содержанием мчался ребенок к взрослому, чтобы поделиться радостью, а в ответ получил оценку формы. В процессе же совершенствования формы был убит не только сюжет – произошла смена мотива, и игра ушла из рисунка.

Вышеизложенное не следует понимать как призыв к «необучению» детей рисованию. Как раз наоборот – хороший уровень изобразительной деятельности, умение ребенка рисовать и желание это делать служат прекрасной базой и для творческого рисования, и для успешного развития режиссерских игр с опорой на рисунок. Суть в том, что *оценка спонтанных рисунков детей и рисунков на занятиях должна проходить по разным основаниям*, и формирование художественных умений ребенка, неся свою специфическую обучающую функцию, не должно идти в ущерб развитию режиссерской игры с опорой на рисунок.

Во время обучающих занятий действительно важно обращать внимание на качество рисунка, и здесь необходимы объяснения, показы, отдельные исправления. *Оценка же взрослым самостоятельных детских рисунков должна идти не столько по форме, сколько по их содержанию*. И от того, насколько гибкой и адекватной будет эта оценка, во многом зависит будущая направленность деятельности ребенка: на образец и знакомый способ действия или же на свободное, активное познание мира и его творческое преобразование.

Очевидно, оптимальной оказывается ситуация, когда ребенку доступны оба этих вида деятельности: необходимость владения средствами художественной передачи образа не вызывает сомнения, а умение в условиях игровой задачи (поставленной извне взрослым или же самим ребенком) развернуть режиссерскую игру с опорой на изображение свидетельствует о хорошем развитии познавательной и игровой деятельности, в то время как владение набором схем любой степени сложности без возможности развернуть с ними творческое действо говорит о репродуктивности мышления и деятельности.

Эти выводы подтверждаются данными диагностики детей. В разработанной нами методике диагностики познавательного развития детей «Звездный мальчик» [19] детям предлагается задание, успешное выполнение которого возможно в ситуации построения ребенком некоторой воображаемой ситуации и реализации ряда игровых действий в рамках этой ситуации.

Результаты диагностики детей от 3 до 10 лет показывают, что часть детей не принимает это задание: выполняя неплохие рисунки, то есть в достаточной мере владея изобразительной деятельностью, они не способны развернуть с персонажами собственного рисунка никакого связного сюжета, либо он крайне примитивен, а чаще рассказ ребенка в такой ситуации ограничивается перечислением нарисованного с включением отдельных разрозненных действий описываемых персонажей.

При этом другими детьми развернутые насыщенные игровые сюжеты могли развиваться и с опорой на хорошие, насыщенные рисунки, и с опорой на рисунки весьма

примитивные, больше напоминающие некоторые знаковые обозначения, а в ряде случаев игровой сюжет с множеством персонажей мог разворачиваться вообще без рисунка самого ребенка, то есть с опорой на изначально предложенное ему изображение (примеры приведены в практикуме к методике [19]).

Подводя итоги, можно констатировать, что в дошкольном и младшем школьном возрасте *рисование в условиях поставленной* (извне или самим ребенком) *игровой задачи протекает* (должно протекать) *по типу режиссерской игры*, где предметные средства этой игры служат опорой мысли ребенка и создаются им самим в силу его фантазии и потребностей. На уровень развития игровой деятельности будет указывать умение ребенка принять условную игровую ситуацию и успешность действия в ней.

Изображение в такой игре выступает в качестве опоры для развития игрового действия. Как только такая опора становится не нужна (это происходит к младшему школьному возрасту), ребенок может вовсе не прибегать к рисованию, и тогда режиссерская игра с опорой на рисунок (как и традиционная режиссерская игра) переходит в форму игры-фантазирования.

Итак, самостоятельная режиссерская игра с опорой на рисунок является одной из существенных составляющих общего детского игрового опыта и не должна неосознанно или намеренно подавляться взрослыми в процессе обучения ребенка, поскольку в ходе такой игры происходит развитие того же уровня, что и в самостоятельной игре в целом. Слишком раннее превращение детского рисования в собственно изобразительную деятельность с излишне пристальным вниманием к форме и технике, обесценивание ее игрового, творческого компонента (как и ранее превращение игры в учебную деятельность) может привести к снижению развивающей функции рисования, а также творческого потенциала ребенка в целом.

Список литературы

1. Выготский Л. С. Психология развития ребенка. – М.: Смысл: Эксмо, 2003. – 512 с.
2. Сакулина Н. П. Рисование в дошкольном детстве. – М.: Просвещение, 1965. – 214 с.
3. Сакулина Н. П. Роль слова и наглядных приемов в обучении рисованию и лепке в детском саду // Изв. АПН РСФСР. – 1955. – Вып. 69. – С. 9–84.
4. Мухина В. С. Возрастная психология. Феноменология развития. – М.: Академия, 2006. – 608 с.
5. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1996. – 351 с.
6. Михалков С. Детям. – М.: Детская литература, 1970. – 167 с.
7. Эльконин Д. Б. Детская психология. – М.: Учпедгиз, 1960. – 328 с.
8. Мухина В. С. Психология дошкольника. – М.: Просвещение, 1975. – 239 с.
9. Венгер Л. А. Психологическая характеристика деятельности ребенка. – М., 1968. – 19 с.
10. Мид М. Культура и мир детства. Избранные произведения / пер. с англ. – М.: Главная редакция восточной литературы издательства «Наука», 1988. – 429 с.
11. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. – М.: Изд-во МГУ, 1981. – 584 с.

12. *Выготский Л. С. Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. – 1966. – № 6. – С. 62–76.*
13. *Трифопова Е. В. Режиссерская игра с опорой на рисунок как метод оценки познавательного развития ребенка дошкольного возраста: дис. ... канд. психол. наук. – М., 2006. – 231 с.*
14. *Трифопова Е. В. Режиссерские игры дошкольников. Ч. 1. Организация в условиях детского сада. – М.: Национальный книжный центр, 2017. – 248 с.*
15. *Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. – М.: Политиздат, 1975. – 303 с.*
16. *Пухова Т. И. Шесть кукол. Психологический анализ режиссерской игры в «семью» у дошкольников. – М. – Обнинск: Принтер, 2000. – 180 с.*
17. *Психология и педагогика игры дошкольника (материалы симпозиума) / под ред. А. В. Запорожца, А. П. Усовой. – М.: Просвещение, 1966. – 351 с.*
18. *Выготский Л. С. Психология развития человека. – М.: Смысл: Эксмо, 2005. – 1136 с.*
19. *Трифопова Е. В. Режиссерские игры дошкольников. Ч. 2: Диагностическая методика «Звездный мальчик». – М.: Национальный книжный центр, 2017. – 187 с.*

References

1. *Vygotskiy L. S. Psikhologiya razvitiya rebenka. Moscow: Smysl: Eksmo, 2003. 512 p.*
2. *Sakulina N. P. Risovanie v doshkolnom detstve. Moscow: Prosveshchenie, 1965. 214 p.*
3. *Sakulina N. P. Rol slova i naglyadnykh priemov v obuchenii risovaniyu i lepke v detskom sadu. Izv. APN RSFSR. 1955, Iss. 69, pp. 9–84.*
4. *Mukhina V. S. Vozrastnaya psikhologiya. Fenomenologiya razvitiya. Moscow: Akademiya, 2006. 608 p.*
5. *Obukhova L. F. Detskaya psikhologiya: teorii, fakty, problemy. Moscow: Trivola, 1996. 351 p.*
6. *Mikhalkov S. Detyam. Moscow: Detskaya literatura, 1970. 167 p.*
7. *Elkonin D. B. Detskaya psikhologiya. Moscow: Uchpedgiz, 1960. 328 p.*
8. *Mukhina V. S. Psikhologiya doshkolnika. Moscow: Prosveshchenie, 1975. 239 p.*
9. *Venger L. A. Psikhologicheskaya kharakteristika deyatel'nosti rebenka. Moscow, 1968. 19 p.*
10. *Mead M. Kultura i mir detstva. Izbrannye proizvedeniya. Moscow: Glavnaya redaktsiya vostochnoy literatury izdatelstva "Nauka", 1988. 429 p. (in Russian)*
11. *Leontyev A. N. Problemy razvitiya psikhiki. Moscow: Izd-vo MGU, 1981. 584 p.*
12. *Vygotskiy L. S. Igra i ee rol v psikhicheskom razvitii rebenka. Voprosy psikhologii. 1966, No. 6, pp. 62–76.*
13. *Trifonova E. V. Rezhisserskaya igra s oporoy na risunok kak metod otsenki poznatel'nogo razvitiya rebenka doshkol'nogo vozrasta. PhD dissertation (Psychology). Moscow, 2006. 231 p.*
14. *Trifonova E. V. Rezhisserskie igry doshkolnikov. Part 1: Organizatsiya v usloviyakh detskogo sada. Moscow: Natsionalnyy knizhnyy tsentr, 2017. 248 p.*
15. *Leontyev A. N. Deyatel'nost, soznanie, lichnost. Moscow: Politizdat, 1975. 303 p.*
16. *Pukhova T. I. 6 kukol. Psikhologicheskii analiz rezhisserskoy igry v "semyu" u doshkolnikov. Moscow – Obninsk: Printer, 2000. 180 p.*

17. Zaporozhets A. V., Usova A. P. *Psikhologiya i pedagogika igry doshkolnika (materialy simpoziuma)*. Moscow: Prosveshchenie, 1966. 351 p.
18. Vygotskiy L. S. *Psikhologiya razvitiya cheloveka*. Moscow: Smysl: Eksmo, 2005. 1136 p.
19. Trifonova E. V. *Rezhisserskie igry doshkolnikov. Part 2: Diagnosticheskaya metodika "Zvezdnyy malchik"*. Moscow: Natsionalnyy knizhnyy tsentr, 2017. 187 p.

Интернет-журнал
«Проблемы современного образования»
2017, № 1