

Социальная ситуация развития как одно из основных условий формирования творческих стратегий детей

Тимошенко Н.В.

Педагог высшей квалификационной категории, Москва, Россия, natali-decor@yandex.ru

Социальная ситуация развития представляет собой исходный момент для всех динамических изменений личности. Проведен анализ литературы авторов, работавших ранее и работающих на сегодняшний момент в данной проблематике, а также очерчен круг поднимаемых ими вопросов, имеющих точки пересечения с данным исследованием. В статье анализируются предварительные результаты формирующего эксперимента, который проходит на протяжении двух лет на базе творческой студии «Арт-Зебра» учебного центра Московского зоопарка. Изменения в творческих работах 20 детей возрастом от 4 до 10 лет отражены в индивидуальных листах, дающих представление о том, как шел прирост выразительных средств создаваемых детьми образов животных и птиц. В данной работе приведены характеристики индивидуальной динамики формирования творческих новообразований и выразительных средств у трех детей — одни из самых ярких примеров уникального пути становления творческого почерка каждого ребенка в одной социальной среде на занятиях скульптурой. Особое внимание уделяется переживанию, которое имеет прочную связь со всеми этапами творческой деятельности детей. Предварительные результаты показали, что изначально дети владели не более чем 2 выразительными средствами, а за период эксперимента большинство из них овладели еще 4—5, и в процессе становления находятся еще 2 выразительных средства. Делается вывод о том, что именно овладение творческими стратегиями как средствами трансформации психики является ключом к раскрытию творческого потенциала каждого ребенка.

Ключевые слова: Социальная ситуация творческого развития, творческое новообразование, формирующий эксперимент, выразительные средства, творческие стратегии, переживание, зона ближайшего развития, метод Л.С. Выготского

Для цитаты:

Тимошенко Н.В. Социальная ситуация развития как одно из основных условий формирования творческих стратегий детей [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2019. Том 11. № 1. С. 70–84. doi: 10.17759/psyedu.2019110106

For citation:

Timoshenko N.V. Social Situation of Development as one of the Basic Conditions of Children's Creative Strategies Formation [Elektronnyi resurs]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya [Psychological-Educational Studies]*, 2019. Vol. 11, no. 1, pp. 70–84. doi: 10.17759/psyedu.2019110106. (In Russ., abstr. in Engl.)

Известно, что социальная ситуация развития (т.е. отношение между ребенком и окружающей социальной средой) представляет собой исходный момент для всех динамических изменений, определяющий последовательность приобретения ребенком новых свойств личности, когда социальное становится индивидуальным [2]. О взаимосвязи

внутренних и внешних условий развития способностей писали многие авторы. С.Л. Рубинштейн отмечал, что развитие способности совершается по спирали: реализация возможности, представляющей способность одного уровня, открывает новые возможности для развития способностей более высокого уровня [17; 19]. Таким образом, социальная ситуация развития является необходимой средой для раскрытия творческого потенциала. М.Я. Басов предложил следующую формулу: «Человек как активный деятель в объективной закономерно организованной деятельности». Сущность этого процесса он видел в действенном проникновении в эту среду и в овладении ею посредством ее действенного познания. Им отмечалось, что человек как деятель в среде ограничен в своих возможностях тем, что он получил от среды, в условиях которой происходило его развитие [1]. Социальную среду он считал подлинным источником, движущей силой развития ребенка (из-за содержащихся в ней материальных и духовных ценностей). А.В. Запорожец писал о важности выяснения того, как те или иные внешние условия входят в этот процесс и превращаются в его внутренние составляющие. Отмечал он не только активный (через деятельность) характер приобщения ребенка к культуре, но делал и особый акцент на особенностях взаимоотношений ребенка при этом с окружающими людьми, помогающими ему овладеть социальным опытом, воплощенным в языке, орудиях труда, в произведениях науки и искусства, считая важным изучать роль этого общения в психологическом развитии детей [4]. Усложнение и обогащение форм общения отмечалось и М.И. Лисиной как определяющее условие для усвоения от окружающих новых знаний и умений, имеющее огромное значение для психического развития ребенка [12]. Раскрывая особенности системы взаимоотношений «педагог—одаренный учащийся», российские авторы приходят к выводу о том, что характер взаимоотношений важен для развивающейся личности [14]. О включении в новую деятельность иных форм общения ребенка с другими детьми и взрослыми, а также о проблемности всякой новой социальной ситуации развития писали В.Т. Кудрявцев и Д.И. Фаттахова [9]. Д.И. Фельдштейн утверждал, что непрерывное социальное развитие личности реализуется в двуедином процессе. Осваивание орудий, знаков, символов, действий, накопление их определенного потенциала позволяют ребенку проникать в смысл вещей, устанавливая связи между социальными смыслами. А это в свою очередь способствует осознанию ребенком своей позиции в системе связей с другими людьми, вновь выдвигая на первый план деятельность по усвоению норм человеческих взаимоотношений [20]. Г.С. Костюк указывал на важную роль противоречий в развитии ребенка. Им было отмечено, что обучение содействует как успешному преодолению возникающих в жизни личности внутренних противоречий, так и их возникновению. Создание оптимальных мер возникающих расхождений между новыми целями и задачами и наличным у ребенка уровнем овладения средствами позволяет побуждать ребенка к самодвижению, формируя новые действия и необходимые для них мотивы. Противоречия разрешаются посредством деятельности, приводящей к образованию новых свойств и качеств личности [8]. О противоречивом характере влияния социума на развитие творческих способностей человека писала Т.А. Красило [7]. С учетом данных положений многие авторы писали о принципах построения обучающего процесса [5].

В нашем первом десятилетнем лонгитюдном исследовании предметом изучения были творческие стратегии детей от 3 до 13 лет. На втором этапе нашей работы в формирующем эксперименте предметом наблюдения являются индивидуальные пути приобретения творческих стратегий разными детьми в одной формирующей среде.

Соглашаясь с точкой зрения С.Л. Рубинштейна [18] и рассматривая развитие человека не просто как овладение знаниями и навыками, а как развитие именно его способностей, мы постарались проследить механизм развития индивидуальных способностей конкретных детей. А.Н. Леонтьев [11] говорил о способностях как подлинных

новообразованиях, которые формируются в индивидуальном развитии человека через овладение и присвоение им мира благодаря активности человека и осуществлению деятельности, адекватной той, что воплощена в данном продукте. Мы обратились к рассмотрению социальной ситуации развития как одному из основных условий формирования творческих новообразований.

У каждого ребенка свои интуитивные средства достижения художественной выразительности и свои пути «входа» в творческое пространство. В данном эксперименте мы поставили цель, создав определенную социальную ситуацию развития, проследить, как у детей формируются творческие стратегии, проявляющиеся в овладении новыми выразительными средствами, и определить эффективность данной социальной ситуации развития, созданной педагогом. В наши задачи входит, описав индивидуальные пути развития детей, выявить закономерности:

- в каком возрасте какие выразительные средства изначально преобладают;
- в каком возрасте какие творческие стратегии чаще всего присутствуют изначально;
- в приобретении первоочередных выразительных средств и творческих стратегий в каждом возрасте;
- гендерных особенностей развития.

Наблюдения ведутся на протяжении двух лет на базе занятий лепкой в студии «Арт-Зебра» при Московском зоопарке, где дети индивидуально осваивают скульптуру, превращая ее в пространство самореализации, «формируя и претворяя потребность “жить изнутри наружу”» [13]. Выборка была составлена исходя из регулярности посещения детьми занятий по скульптуре. Выбранные 20 детей более-менее регулярно посещают данные занятия. Из них 4 человека начали посещать занятия в возрасте 4 лет, 4 человека — в возрасте 5 лет, 5 человек начали посещать занятия в возрасте 6 лет, 3 человека — в возрасте 7 лет, 2 человека начали посещать занятия в возрасте 8 лет, 2 человека — в возрасте 9 лет. Из них 13 мальчиков и 7 девочек. Изменения в творческих работах данных 20 детей возраста от 4 до 10 лет отражены в индивидуальных листах, которые дают представление о том, как шел прирост используемых выразительных средств при создании детьми образов животных и птиц из глины и пластилина от занятия к занятию у каждого ребенка в одной формирующей среде. Через выразительные средства (своеобразные «ловушки») и поурочные наблюдения за переживаниями детей на каждом этапе занятий мы теоретически реконструировали генезис приобретаемых каждым ребенком творческих стратегий.

В нашем исследовании подтвердилась гипотеза, что одна специфическая способность (создание в данном случае выразительного образа) может иметь в своей основе разные ансамбли задатков и развивается у детей разными путями через приобретение ими в разной последовательности различных творческих стратегий. Накопление творческих стратегий приводит к трансформации психики детей и ускорению их развития.

Л.С. Выготский считал, что по мере развития ребенка меняется его отношение не только к новым, но и к старым элементам среды, т.к. меняется характер их воздействия на ребенка. Появившееся центральное новообразование ведет к изменению социальной ситуации развития, а в новой социальной ситуации развития происходит подготовка центрального новообразования следующей возрастной ступени [2].

В нашем формирующем эксперименте в одной социальной среде на занятиях скульптурой социальная ситуация творческого развития являлась отличной для разных детей, и менялась она для каждого ребенка по мере его роста и развития. Появившееся творческое новообразование у каждого ребенка влекло за собой изменение для его

социальной ситуации творческого развития, в которой уже происходила подготовка для формирования следующего творческого новообразования.

По мнению Л.С. Выготского [2], источником новообразования является сотрудничество ребенка со взрослым, которое и толкает ребенка на новый путь обобщения. А оно требует нового типа общения. Общение — это, по выражению В.А. Петровского, творение, «производство общего. Из общения нельзя выйти «прежним», неизменным — коммуникация сама по себе не предполагает этого» [8]. Таким образом, роль педагога не ограничивается формированием у ребенка все более высокого уровня обобщения, важной его ролью (как огромной составляющей социальной ситуации развития ребенка) является предоставление ребенку «платформы» для переживания, которое, по словам Л.С. Выготского, является единицей для изучения личности и среды, а также рассматривается им как внутреннее отношение ребенка к определенному моменту действительности. Именно переживание, являясь одновременно особенностью самого ребенка и средовым влиянием на него, определяет развитие ребенка, показывая, чем данный момент среды является для его личности [2]. По Выготскому, «...искусство есть особый способ мышления... и отличается от науки только своим методом, т.е. способом переживания...» [3]. Поэтому в приобщении к искусству мы видим путь непосредственного переживания разных эмоций и необходимость их воплощения в продукте своего труда. В.В. Зеньковский утверждал, что «сильное невыраженное, невоплощенное в образах чувство, которое “не оседает в сознании”, “мутит и тяготит душу”» [13].

Данный взгляд обязал нас к глубокому внутреннему анализу переживаний ребенка. В нашем формирующем эксперименте на занятиях скульптурой мы, рассматривая каждого ребенка как активного участника социальной ситуации развития, предприняли попытку проследить изменения внутреннего отношения конкретных детей к отдельным сторонам среды [2], прослеживая их переживания, которые проявлялись через слова, движения, позы, взгляды детей и продукты их деятельности на каждом этапе. Эти проявления стали для нас своеобразным «термометром», позволяющим судить о «температурном градусе» творчества у детей и косвенным образом — о внутренних процессах на всех шести этапах занятия:

1) При рассматривании животных или птиц (дети, например, повторяли позы и характерные движения животных).

2) При анализе (проговаривании) увиденного (дети, например, находили взаимосвязи строения животных со строением людей, показывали характер животных через их движения, их характерные позы, взаимоотношения между ними).

3) При работе над образами (некоторые дети сменяли до 5 образов в одной работе, двигали, «оживляли» работу, вели с ней диалог).

4) При комментировании результата (дети отмечали удачу других, рассказывали о настроении и переживаниях своего героя или их взаимоотношениях, гордились своим результатом, относились к своей работе как к ценности).

5) Долгое воспоминание о переживаниях.

6) Ожидание переживания (предвкушение его), вопросы («Какой зверь придет на встречу в следующий раз?»). Дети начинают предвосхищать ход выполнения работы. Происходит своеобразный сдвиг аффекта с конца к началу действия (Выготский Л.С. (1982), Бюлера К. (1930)) [15]. Нами констатирован факт, что, чем взрослее ребенок, тем более к отдаленным моментам он способен испытывать эмоциональное предвосхищение (маленькие дети спрашивают перед занятием: «Кого будем лепить?», а десятилетняя девочка интересуется темой за неделю до занятия).

У большей части наблюдаемых нами детей переживания проявлялись периодически на многих этапах занятия, но у каждого были обнаружены и наиболее часто встречающиеся переживания обычно на 2–3 этапах, где они проявлялись наиболее ярко и часто. Переживание, таким образом, являлось своеобразной «красной нитью», проходящей через все этапы творческой деятельности детей, позволяя перевести ребенку что-либо (например, знания) во внутренний план или, наоборот, открывать ребенка миру. Но оно также являлось для нас и своеобразной «ловушкой», позволяющей судить о складывающихся творческих процессах внутреннего развития ребенка (т.е. о том, какие творческие стратегии на данном этапе складываются). Использование данной «ловушки» отсылает нас к методу Л.С. Выготского, который писал о том, что только то, что включено в исследование, может стать доступным исследованию, и то, что «включено в исследование — значит с неизбежностью — трансформировано». Его основной принцип генетического метода состоял в изучении психологического образования только до тех пор, пока не заканчивался процесс его становления, т.е. только в прослеживании процесса его генезиса. Как только психологическое образование сложилось, всякий доступ к его изучению оказывается закрытым. Следуя данной позиции, в ключе нашего исследования мы акцентировали внимание на процессе образования и генезиса творческих стратегий.

В формирующем эксперименте (на 2 этапе нашего исследования) было обнаружено, что изначально у каждого ребенка присутствовал свой индивидуальный набор творческих стратегий, который он проносил через все время наблюдений, и параллельно которому у него в один промежуток времени складывались новые творческие стратегии (обычно 1–2, реже — 3). Эти стратегии в определенный период становились центральными творческими новообразованиями, а в последующих периодах — представляли побочную линию развития. Несмотря на то, что педагог и социальная среда были в исследовании для всех детей одни, социальная ситуация развития и путь приобретения творческих стратегий были специфичны для каждого ребенка. А всякий шаг в продвижении ребенка, каждая приобретенная новая творческая стратегия меняла влияние среды на ребенка и его восприятие среды. Индивидуальная последовательность приобретения каждым ребенком творческих стратегий (не наблюдаемая нами непосредственно) являлась результатом нашей теоретической реконструкции через наблюдения за переживаниями каждого ребенка в развивающей среде на каждом этапе занятий, а также через анализ практических работ детей. Использовать данную своеобразную «ловушку сознания» в нашем эксперименте и косвенно наблюдать складывающуюся определенную творческую стратегию возможно было, только пока не закончился процесс ее становления, т.к. сразу же после того, как она сложилась, она «уходила со сцены», переставая проявляться в сильной эмоциональной реакции ребенка, в его словах и движениях. Ее косвенное проявление можно было заметить только непосредственно в самой работе ребенка, выполненной из глины или пластилина.

Хотя в формирующем эксперименте мы делали срез наличествующих творческих стратегий у детей до начала нашего эксперимента, более всего нас интересовало именно то, что только благодаря срабатыванию этой «ловушки» впервые приводилось к своему осуществлению, т.е. определение последовательности приобретения творческих стратегий каждым ребенком в формирующей среде. Именно прослеживание пути трансформации психики каждого из исследуемых детей позволило нам, используя метод культурно-исторической психологии, сделать прозрачным процесс приобретения детьми творческих стратегий на занятиях лепкой.

В нашем эксперименте педагог включен в процесс, таким образом, мы наблюдали зону ближайшего развития каждого наблюдаемого ребенка (то, что он способен выполнить в сотрудничестве с педагогом). Наши наблюдения подтверждают, что в отношении

созревающих процессов некоторые дети уходят намного дальше по сравнению с другими в одной социальной среде.

В одной и той же среде дети по-разному переживали. Например, при знакомстве с жирафом на занятии один ребенок обращает внимание на пластику животного, другой — на его движения, третий — на окраску, четвертый — на его взаимоотношения. Это проявляется в том, как они комментируют увиденное, какие движения показывают руками и всем телом. Дети по-разному переживают, поэтому они по-разному и изображают увиденное, а потом и воплощают в своих работах. Ребенок, который сделал акцент на пластике, изображая ее телом, руками, и в своем образе из глины делает пластичность главным изобразительным средством. Ребенок, который изображал жирафа в движении, слепил из глины бегущего жирафа. Другие два ребенка на этом занятии сделали акценты на цвет (фантастическая расцветка жирафа) и на взаимоотношения жирафа с детенышем. В зависимости от того, как конкретный ребенок воспринимает среду, у него складываются свои изначальные творческие стратегии и свой индивидуальный порядок приобретения новых творческих стратегий, который в результате у одних проявляется в зоне ближайшего развития, у других — в зоне дальнего развития, у третьих — в трансцендентной зоне. Так, некоторые дети не просто постоянно выходят в зону дальнего развития, но часто совершают прыжок в трансцендентную зону.

Делая срез последовательных работ конкретных детей, наблюдая через индивидуальные листы изменение их способности создания выразительного художественного образа, фиксируя переживания детей, мы косвенно находили свидетельства овладения ими все большим количеством творческих стратегий. Сравнения индивидуальных листов позволили нам убедиться в том, что выразительность художественного образа достигалась в пластических работах детей на основе разных задатков, обогащение детей выразительными средствами шло через овладение творческими стратегиями в неодинаковых темпах и с разной интенсивностью.

Следуя методу Л.С. Выготского, для нас был важен вклад исследователя в процедуру эксперимента и получаемые результаты. Между экспериментатором и испытуемыми были установлены отношения паритетной субъектности, и полученные в исследовании знания об исследованных объектах сразу же включались в жизнь этих объектов, что действительно приводило к радикальной трансформации траектории движения детей из-за смены законов, по которым осуществлялось их движение [16].

И хотя нами были созданы индивидуальные листы развития творческих стратегий, позволяющие сделать вывод о персональном творческом пути конкретных детей, это было не единственной целью данного исследования и не единственным объектом нашего изучения. Объектом являлась для нас в первую очередь не «психика» испытуемых, а само действие по перестройке их психики. Если в качестве минимальной единицы анализа в теории Л.С. Выготского выступают системы психотехнических действий, т.е. действий по трансформации, преобразованию этого аппарата или по изменению режима его функционирования, то в нашем исследовании такой минимальной единицей, таким психотехническим действием является творческая стратегия. Долгое время «стратегия» была служебным термином, мы делаем ее, либо «найденную» самим ребенком, либо переданную ему от другого ребенка или педагога, ключевой точкой развития, позволяющей ребенку сделать «переход от... к ...».

В.П. Зинченко и М.К. Мамардашвили писали, что психологическое средство — активное действие, направленное на преобразование сложившихся способов поведения, на качественное изменение штампов, приемов, привычек.

Перечислим общие признаки психологических средств [6]:

- всякое психологическое средство видоизменяет отношения в мире (через связи), т.е. средство — это вид инструмента для формирования связей;
- всякое психологическое средство рефлексивно (т.е. является инструментом рефлексии собственной психологической деятельности);
- по отношению к психологическому средству можно выстроить такие средства, более сложные и поздние, которые его изменяют.

Мы предприняли попытку описания творческого развития детей с этой точки зрения, т.е. с точки зрения системы психотехнического действия. Таким образом, как психическое и духовное, так и творческое развитие человека происходит за счет некоей психотехнической работы, с помощью «психотехнических действий», т.е. «действий над психикой», действий по трансформации психики с помощью специальных искусственных знаковых средств. И именно эту работу и должен, на наш взгляд, проводить педагог как создатель социальной ситуации развития. Когда дети овладевают творческой стратегией — это становится их психологическим средством по изменению себя и окружающей действительности.

Ниже нами представлены три характеристики индивидуальной динамики формирования творческих новообразований и выразительных средств.

Характеристика Бориса (на начало занятий — 8 лет)

С первой же работы мальчика, где он изобразил двух черных барашков на красной подставке, один из которых уже лежит, а другой все еще продолжает на него нападать, можно сделать предположение, что он владеет такими выразительными средствами, как *Живописность; Фантастический цвет; Взаимоотношения героев; Передача настроения и характера героев*, которые позволяют создавать ему очень выразительные, запоминающие образы. Наблюдения за ним на занятиях и анализ процесса создания им работ позволяют сделать предположение, что он владеет на момент начала данных занятий такими творческими стратегиями, как *Смелость и свобода в работе; Использование необычных точек зрения на натуру; Разговор со своим произведением, игра с ним; Выражение через цвет своего настроения; Озвучивание изображаемых процессов; Собственная логика (приоритеты и акценты); Нестандартные идеи «между делом»; Выражение внутренней силы в образах*.

На примере Бориса можно очень отчетливо проследить путь формирования новых творческих стратегий *Погружение в образ* и *Проработка разных вариантов одной темы (Изменение образа во время работы)* и последствия овладением ими.

Творческая стратегия *Погружение в образ* стала осваиваться Борисом с первых же занятий, когда мальчик с огромным желанием начал показывать разные характеры и настроение тех животных и птиц, которых наблюдали, а затем лепили дети на занятиях. Он подсказывал и кричал как индюк, бодался как барашек. Показывал сам и разыгрывал сценки взаимоотношений животных с разными детьми. На занятии, где в гости к детям приходила утка, он заявил, что покажет «15 разных уток». Ему удалось показать 10 вариантов разных характерных движений уток и ее разных настроений. Он поставил себе цель столько же слепить. Успел слепить четырех уток во взаимодействии, но после неосторожного замечания мамы скомкал весь этот «утиный мир» в один большой ком и создал одну большую утку в удивительном движении и пластике, где ее две разные стороны были покрашены в разные цвета.

Следующая складывающаяся творческая стратегия у Бориса — *Проработка разных вариантов одной темы (Изменение образа во время работы)* — достигла своего пика на занятии, где гостьей у детей была морская свинка. Сначала Борис слепил морскую свинку с соблюдением пропорций и в движении, потом вдруг на ее месте очень быстро появился другой образ «Свинки изогнутой» (по словам мальчика) — удивительно пластичной свинки с невероятными фактурными «розетками» шерсти. Далее следовал промежуточный вариант «Свинки № 3», метаморфоза, которая не была озвучена мальчиком. Далее появилась «Свинка в тюрьме», где образ свинки был кардинально изменен, и появилось некое подобие заграждения, откуда она с тоской взирала на мир. Но, по словам мальчика, «потом она вырвалась на свободу и стала борцом против злых», что и было запечатлено им в образе решительной «Свинки № 5 в виде ковбоя» в шляпе на голове.

Данная творческая стратегия *Проработка разных вариантов одной темы (Изменение образа во время работы)*, где каждый последующий образ отличен от предыдущего (и либо не связан с ним, либо представляет некое его развитие), наблюдалась и при раскрашивании работ из глины, когда одна и та же работа перекрашивалась Борисом по несколько раз. В деталях росписи мальчик был небрежен, для него основное — выплеснуть в цвете свое настроение и передать движение мысли.

К концу 3 месяца занятий складывающаяся творческая стратегия *Проработка разных вариантов одной темы (Изменение образа во время работы)* проявляется помимо изменения самого образа также и за счет: а) внесения дополнительных деталей в готовый образ (так «Ворон» превращается в «санитара» (по словам мальчика) с помощью ракет в его крыльях) и/или б) внесение дополнительных героев (так, на занятии «Сипуха» мышка, которую мальчик подсовывает под клюв совы, постепенно вырастает до размеров динозавра). К четвертому месяцу занятий Бориса творческие стратегии *Погружение в образ* и *Проработка разных вариантов одной темы (Изменение образа во время работы)* у него окончательно складываются и проявляются только в создании на одном занятии двух отдельных работ на одну тему (например, на тему «Черепашка»), где две рептилии отличаются и по движению, и по цветовой гамме, и по настроению.

В рамках данных творческих стратегий, а также творческих стратегий *Проигрывание ситуаций, помогающих изобразить сюжет* и *Использование пластических движений* в арсенале Бориса появляются на пятом месяце занятий новые выразительные средства *Характерные позы, Использование фактур, Передача движения и Пропорции*, усиливающие эмоциональное воздействие создаваемых им образов, а также идет процесс формирования таких выразительных средств, как *Строение животных* и *Пластика*.

Из 10 выразительных средств: изначально в его арсенале — 3, овладел в процессе занятий — 4, в процессе формирования — 2.

Характеристика Ярославы (на начало занятий — 9 лет)

Изначально, к моменту прихода на занятия лепкой пользуется такими выразительными средствами, как *Правильные пропорции* и *Живописность, оттенки цвета* и владеет творческими стратегиями *Собственные наблюдения, Внимательное рассматривание природы и объектов мира*. Наличие данных стратегий позволяет ей с самого начала занятий во время наблюдения за животными и птицами подчеркивать, отмечать как их характерные позы, так и редкие, наиболее интересные позы, передающие особое настроение животных и птиц. Она часто повторяет их сразу же, оглядываясь на педагога, чтобы показать, что эти движения были ею замечены. На занятии «Попугай» она проговаривает шепотом все особенности попугая, замечая строение его клюва и глаз, и

копирует все его позы: то птица подняла лапку и чистит клюв, то взъерошилась, то расправила крылья. В работах она начинает уделять большое внимание передаче не только строению животных и птиц, но и их эмоциям. Такое использование творческих стратегий приводит к проявлению в ее работах новых выразительных средств — *Характерные позы и Строение*. Параллельно с начала занятий девочка с огромным удовольствием осваивает новую для себя творческую стратегию *Погружение в образ*. На занятии «Сипуха» она показывает сову в полете, при ловле и поедании мышей, а в сценке с мальчиком изображает сову, которая, прижимаясь к земле, отпугивает обидчика. При погружении в образ сороки девочка показывает, как птица летит, как крадет блестящую вещь, как оглядывается вокруг и прячет ее. Благодаря многократному проигрыванию характеров и настроений своих героев Ярославой индивидуально и в паре (разыгрывание сценок) к третьему месяцу занятий ее работы постепенно начинают «оживать». В ее работах начинает проявляться выразительное средство *Передача движения*. В работе «Белка» это выразительное средство достигает пика. Девочка выполнила животного в необычайно сложной позе, в сильном динамичном повороте. После полного освоения данной стратегии ее присутствие уходит «со сцены», и примерно к шестому месяцу занятий девочка использует это выразительное средство только при необходимости, а ее внимание переключается на приобретение такого выразительного средства, как *Выразительность пластики*, через знакомство со стратегией *Использование пластических движений*. В работах «Жираф» и «Олень» это выразительное средство достигает вершины и далее как сформированное средство используется девочкой только тогда, когда его присутствие необходимо для воплощения ее идеи (например, в работах «Ламы», «Скаты»). С первого месяца занятий Ярослава осваивает и выразительное средство *Использование фактур*, которое складывается благодаря приобретению девочкой таких творческих стратегий, как *Случайные открытия в процессе работы*, *Эксперименты с инструментами и материалами*. Несколько месяцев длится процесс формирования у Ярославы творческой стратегии *Проигрывание ситуаций, позволяющих изобразить сюжет*, овладение которой ведет к складыванию такого выразительного средства, как *Взаимоотношения героев*. Как только данная стратегия входит в арсенал девочки, она перестает быть «видимой» на занятии, девочку перестают интересовать моменты «проигрывания» героев. Косвенно наличие этого выразительного средства проявляется только в созданных ею работах и только тогда, когда данное выразительное средство выбирается ею для усиления образа.

Формирующиеся творческие стратегии *Из натурального материала отбор нужного, Осуществление внутренних образов и идей* характеризуют ее переход через год занятий на уровень профессионального подхода к работе. В этот период выразительное средство *Внимание среде* только начинает появляться на ее линии творческого горизонта, его формирование можно связать со складыванием у Ярославы новых творческих стратегий *Собственная логика (приоритеты и акценты)*, *Смелые нестандартные идеи*. Такая богатая палитра сложившихся и формирующихся творческих стратегий и выразительных средств позволяет девочке варьировать их в связи с задуманным образом, увеличивая неповторимую индивидуальность каждой ее работы, и находить свой уникальный творческий почерк.

Из 10 выразительных средств: изначально в ее арсенале — 2, овладела в процессе занятий — 5, в процессе формирования — 2.

Характеристика Тимы (на начало занятий — 6 лет)

На первом занятии в последний момент решил изменить главного героя (вместо того, кого специально рассматривали на данном занятии, и кого он слепил сначала

(лягушку), он слепил того, кто находился рядом в террариуме, и кого он видел мельком (геккона). Принятие педагогом этого желания очень сильно расположило мальчика воплощать в глине свои идеи. Так со следующего второго занятия он начинает раскрывать свой индивидуальный творческий почерк — начинает большую часть своего времени (примерно $\frac{3}{4}$) на каждом занятии тратить на создание окружающей среды (леса из пяти деревьев в работе на тему «Хорек», цветочной поляны у ручья в работе на тему «Ежик», огромного пруда в работе на тему «Перепелка», огромного дерева в работах на темы «Попугай», «Полоз», «Сорока» и т.д.). Часто из-за сложности создаваемых им конструкций он называет процесс их создания «экспериментом» («выдержит — не выдержит» маленькая ветка большое гнездо с птицей (например, в работе на тему «Попугай»). Завершая огромную гору на занятии на тему «Коза», на которую он в дальнейшем посадил двух козлов, он с облегчением произносит: «Уф-ф! Наконец-то!». Складывается ощущение, что он выполняет какой-то внутренний долг, какую-то обязанность, создавая в первую очередь эту «нужную», идеальную среду для своих героев. На каждом занятии он очень активно делает огромную толстую подставку, тщательно утрамбовывая ее и улыбаясь, чувствуя абсолютное принятие педагога и получая максимальное удовольствие от того, что никто не мешает ему воплощать его замыслы.

Постепенно фактура обогащается и примерно на четвертом месяце занятий достигает очень выразительной степени. Это не просто подставка, мальчик создает огромные, разнообразные миры для своих героев, помогающие проявить и их характеры, и их взаимоотношения.

Практически всегда (за исключение первой работы) в работах Тимы мы видим нескольких героев. Два брата-ежа, змея с малышом, разговор двух павлинов — редкие работы с двумя героями. В подавляющем большинстве его работ всегда три-четыре героя, которые держатся всегда рядом, всегда почти плотно прижавшись друг к другу посреди огромного пространства. По словам мамы Тимы, они с семьей (папа, мама, Тима и маленькая сестричка) любят очень гулять по полям и лесам. Видимо, Тима как воспринимает, так и отражает мир и взаимоотношения героев внутри своих работ.

Выразительные средства *Большое внимание среде* и *Изображение двух и более героев во взаимоотношениях* присутствовали в его работах изначально и занимают главенствующее место на протяжении всего годового периода его занятий.

Наличие первого выразительного средства и высказывания мальчика позволяют предположить на начало занятий наличие и использование им таких творческих стратегий, как *Собственные наблюдения* и *Использование необычных точек зрения на природу* (kozy на горе — сюжет, увиденный им во время прогулки с папой по зоопарку, цветочная поляна у ежей вдохновлена фотографией цветов); а наличие второго выразительного средства и высказывания ребенка позволяют предположить использование им творческих стратегий *Рассказ, где все одушевлено и находится во взаимосвязи*, *Перенос отношения мира людей на окружающий мир* (например, морские котики стоят навтыжку, а в лодке мимо них проплывает их генерал) и *Собственная логика (приоритеты и акценты)*.

Выразительные средства *Фактура*, *Правильные пропорции* и *Характерные позы* формируются у Тимы к шестому месяцу занятий. Этому способствуют сложившиеся у ребенка к данному периоду новые творческие стратегии *Эксперименты с инструментами и материалами*, *Усложнение себе задачи*, *Испытание себя через преодоление материала* и *Проигрывание ситуаций, помогающих изобразить сюжет*, *Погружение в природные явления и образы*.

Овладение двумя последними из новых творческих стратегий к году занятий вводят в арсенал Тимы новое средство *Пластику*, а также способствуют формированию таких новых выразительных средств, как *Строение* и *Передача движения*.

Из 10 выразительных средств: изначально в его арсенале — 2, овладел в процессе занятий — 5, в процессе формирования — 2.

В заключение по предварительным результатам (статистическая обработка полных данных еще не завершена) можно сделать выводы, что изначально дети владели не более чем 2 выразительными средствами. За один год интенсивных занятий (1 раз в неделю) дети овладевают 4–5 выразительными средствами, а в процессе становления находятся еще 2. Таким образом, к концу первого года занятий 9 из 10 наблюдаемых выразительных средств в работе используют не менее 70% детей всех возрастов (за исключением 4-летнего). Данные результаты демонстрируют именно те дети из 20 участвующих в эксперименте, которые занимаются регулярно. Из них на данный момент 3 ребенка возраста 5-ти лет, 2 ребенка возраста 6-ти лет, 4 ребенка — 7-ми лет, 2 ребенка — 8-ми лет, 1 ребенок — 9-ти лет, 2 ребенка — 10-ти лет. Другие 30% детей занятия посещают менее стабильно (с некоторыми перерывами), и процесс овладения выразительными средствами и наращивания творческих стратегий находится у них на данный момент в стадии формирования. Эксперимент продолжается, но просматриваемая тенденция позволяет уже сделать предварительные выводы.

Отмечено, что у 4-летних детей прибавление выразительных средств происходит медленнее по сравнению с 5-летними детьми, хотя творческие стратегии они осваивают не менее активно. Предположительно это связано с тем, что в этом возрасте идет определенный процесс накопления арсенала творческих стратегий для рывка, который проявляется на наших занятиях обычно в 5 лет. В нашем случае исключение составляет 1 мальчик, который начал заниматься с 3,5 лет и демонстрирует устойчивое внутреннее целеполагание на протяжении всего периода занятий. На данный момент ему 5 лет.

Обнаружена также закономерность, что 1 из 10 изобразительных средств (у каждого ребенка свое в силу индивидуальных особенностей) формируется с трудом, возможно потому, что именно оно находится вне зоны его ближайшего развития.

Таким образом, проблемы развития раскрываются перед нами как сложный процесс, который совершается по особым внутренним закономерностям, выступает как специфическая форма социального движения, социального развития. Это единый процесс социализации (когда ребенок осваивает социальный опыт) и индивидуализации (когда он выражает собственную позицию, где сам вырабатывает перспективу развития дальнейшей деятельности) [21].

Результаты исследования испытуемых позволяют нам считать педагогические усилия, реализованные в экспериментальной группе, эффективными, т.к. все дети показали положительную динамику развития и высокие результаты деятельности. Именно изменения в личностном мире ребенка являются подтверждением развивающего эффекта.

Литература

1. Басов М.Я. Проблема развития человека [Электронный ресурс] // Хрестоматия по возрастной психологии / Сост. Семенюк Л.М. Изд. 2-е, доп. М.: Институт практической психологии, 1996. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (дата обращения: 10.04.2019).

2. *Выготский Л.С.* Собрание сочинений: В 6 т. Т. 4. Ч. 2. Проблемы возраста. [Электронный ресурс]. URL: <http://textarchive.ru/c-2810638-pall.html> (дата обращения: 5.04.2019).
3. *Выготский Л.С.* Психология искусства. Ростов н/Д: изд-во Феникс, 1998. С. 40.
4. *Запорожец А.В.* Условия и движущие причины психического развития ребенка [Электронный ресурс] // Хрестоматия по возрастной психологии / Сост. Семенюк Л.М. Изд. 2-е, доп. М.: Институт практической психологии, 1996. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (дата обращения: 10.04.2019).
5. *Ительсон Л.Б.* Учебная деятельность, ее источники, структура и условия [Электронный ресурс] // Хрестоматия по возрастной психологии / Сост. Семенюк Л.М. Изд. 2-е, доп. М.: Институт практической психологии, 1996. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (дата обращения: 10.04.2019).
6. *Кравцов Л.Г.* Материалы лекции «Психологические средства».
7. *Красило Т.А.* Социально-психологические аспекты развития творческих способностей человека в процессе образования [Электронный ресурс] // Психолого-педагогические исследования. 2013. № 2. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/2/Krasilo.phtml> (дата обращения: 26.03.2019).
8. *Костюк Г.С.* Принцип развития в психологии [Электронный ресурс] // Хрестоматия по возрастной психологии / Сост. Семенюк Л.М. Изд. 2-е, доп. М.: Институт практической психологии, 1996. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (дата обращения: 14.04.2019).
9. *Кудрявцев В.Т., Фаттахова Д.И.* Ребенок на пороге ученичества: воображение как условие развития общения старших дошкольников // Вестник РГГУ. № 2. Серия «Психология. Педагогика. Образование». М., 2015. С. 87.
10. *Леонтьев А.Н.* Индивид и личность [Электронный ресурс] // Хрестоматия по возрастной психологии / Сост. Семенюк Л.М. Изд. 2-е, доп. М.: Институт практической психологии, 1996. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (дата обращения: 10.04.2019).
11. *Леонтьев А.Н.* О формировании способностей [Электронный ресурс] // Хрестоматия по возрастной психологии / Сост. Семенюк Л.М. Изд. 2-е, доп. М.: Институт практической психологии, 1996. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (дата обращения: 10.04.2019).
12. *Лисина М.И.* Этапы генезиса речи как средства общения [Электронный ресурс] // Хрестоматия по возрастной психологии / Сост. Семенюк Л.М. Изд. 2-е, доп. М.: Институт практической психологии, 1996. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (дата обращения: 10.04.2019).
13. *Мелик-Пашаев А.А.* Педагогика искусства и творческие способности. М.: Знание. 1981. № 1. С. 81, 95.
14. *Мешкова Н.В., Кондратьев М.Ю.* Системная работа в сфере образования с одаренными детьми и подростками: социально-психологическая составляющая // Социальная психология и общество. 2012. № 1. С. 5–25.
15. *Под редакцией Запорожца А.В., Неверович Я.З.* Развитие социальных эмоций у детей дошкольного возраста. М.: Педагогика, 1986. С. 96–98.

16. Пузырей А.А. Культурно–историческая теория Л.С. Выготского и современная психология. М.: Изд-во МГУ, 1986. 115 с.
17. Рубинштейн С.Л. Проблема способностей и вопросы психологической теории [Электронный ресурс] // Хрестоматия по возрастной психологии / Сост. Семенюк Л.М. Изд. 2-е, доп. М.: Институт практической психологии, 1996. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (дата обращения: 10.04.2019).
18. Рубинштейн С.Л. Направленность личности [Электронный ресурс] // Хрестоматия по возрастной психологии / Сост. Семенюк Л.М. Изд. 2-е, доп. М.: Институт практической психологии, 1996. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (дата обращения: 10.04.2019).
19. Теплов Б.М. Способность и одаренность речи [Электронный ресурс] // Хрестоматия по возрастной психологии / Сост. Семенюк Л.М. Изд. 2-е, доп. М.: Институт практической психологии, 1996. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (дата обращения: 10.04.2019).
20. Фельдштейн Д.И. Закономерности развития деятельности как основа развития личности [Электронный ресурс] // Хрестоматия по возрастной психологии / Сост. Семенюк Л.М. Изд. 2-е, доп. М.: Институт практической психологии, 1996. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (дата обращения: 10.04.2019).
21. Фельдштейн Д.И. Закономерности поуровневого развития личности в онтогенезе речи [Электронный ресурс] // Хрестоматия по возрастной психологии / Сост. Семенюк Л.М. Изд. 2-е, доп. М.: Институт практической психологии, 1996. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (дата обращения: 10.04.2019).

Social Situation of Development as one of the Basic Conditions of Children's Creative Strategies Formation

Timoshenko N.V.

teacher of the highest qualification category, Moscow, Russia, natali-decor@yandex.ru

The social situation of personality development is the starting point for all dynamic changes. The analysis of the literature of authors who worked before, and continue working on the subject, has been carried out. The range of questions raised by them that have points of intersection with this study was outlined. The article analyzes the preliminary results of the formative experiment, which is taking place over the course of two years at Art-Zebra creative studio of the Moscow Zoo Training Center. Changes in the creative works of twenty children from four to ten years old reflected in the individual sheets, giving an idea of how the means of expression of images of animals and birds created by children grew up. The article contains three individual characteristics-one of the most vivid examples of the unique way of forming creative features in each child in the social environment of the sculpture classes. Particular attention is paid to the experience that runs like a red thread through all stages of children's creative activity.

Preliminary results showed that initially the children owned no more than two means of expression. During the experiment, most children mastered four to five means of expression, adding two more in the process of growth. It is argued that the mastery of creative strategies as means for the transformation of the psyche is the key to unlocking the creative potential of each child.

Keywords: Social situation of creative development, creative growth, formative experiment, creative strategies, expressive means, emotional experience, the zone of proximal development, L.S. Vygotsky's method.

References

1. Basov M.Ya. Problema razvitiya cheloveka [The Problem of human development]. In Semenyuk L.M. (ed), *Khrestomatiya po vozrastnoi psikhologii* [Reader in developmental psychology]. 2-e izd.: Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii, 1996. [Elektronnyi resurs]. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (Accessed: 10.04.2019).
2. Vygotskii L.S. Problemy vozrasta [Problems of age] T. 4, Part 2. [Elektronnyi resurs]. URL: <http://textarchive.ru/c-2810638-pall.html> (Accessed: 5.04.2019).
3. Vygotskii L.S. Psikhologiya iskusstva [Psychology of art]. Rostov n/D: Publ. Feniks, 1998. 40 p.
4. Zaporozhets A.V. Usloviya i dvizhushchie prichiny psikhicheskogo razvitiya rebenka [Conditions and driving causes of mental development of the child]. In Semenyuk L.M. (ed), *Khrestomatiya po vozrastnoi psikhologii* [Reader in developmental psychology]. 2-e izd.: Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii, 1996. [Elektronnyi resurs]. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (Accessed: 10.04.2019).
5. Ite'lon L.B . Uchebnaya deyatel'nost', ee istochniki, struktura i usloviya [Educational activity, its sources, structure and conditions]. In Semenyuk L.M. (ed), *Khrestomatiya po vozrastnoi psikhologii* [Reader in developmental psychology]. 2-e izd.: Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii, 1996. [Elektronnyi resurs]. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (Accessed: 10.04.2019).
6. Kravtsov L.G. Materialy lektsii «Psikhologicheskie sredstva» [Materials of the lecture "Psychological means"].
7. Krasilo T.A. Sotsial'no-psikhologicheskie aspekty razvitiya tvorcheskikh sposobnostei cheloveka v protsesse obrazovaniya [Elektronnyi resurs] [Socio-psychological aspects of development of creative abilities in the process of education]. *Psikhologo-pedagogicheskie issledovaniya*. 2013. no. 2. [Psychological-pedagogical research]. URL: <http://psyedu.ru/journal/2013/2/Krasilo.phtml> (Accessed: 26.03.2019).
8. Kostyuk G.S. Printsip razvitiya v psikhologii [The Principle of development in psychology]. In Semenyuk L.M. (ed), *Khrestomatiya po vozrastnoi psikhologii* [Reader in developmental psychology]. 2-e izd.: Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii, 1996. [Elektronnyi resurs]. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (Accessed: 10.04.2019).
9. Kudryavtsev V.T., Fattakhova D.I. Rebenok na poroge uchenichestva: voobrazhenie kak uslovie razvitiya obshcheniya starshikh doskol'nikov [The Child on the threshold of discipleship: the imagination as a condition of development communication senior preschool children] *Vestnik RGGU Seriya Psikhologiya. Pedagogika. Obrazovanie* [journal of the RSUH Series Psychology. Pedagogy. Education.], Moscow, 2015, no. 2, 87 p.
10. Leont'ev A.N. Individ i lichnost' [The individual and the person]. In Semenyuk L.M. (ed), *Khrestomatiya po vozrastnoi psikhologii* [Reader in developmental psychology]. 2-e izd.: Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii, 1996. [Elektronnyi resurs]. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (Accessed: 10.04.2019).
11. Leont'ev A.N. O formirovanii sposobnostei [On the formation of abilities]. In Semenyuk L.M. (ed), *Khrestomatiya po vozrastnoi psikhologii* [Reader in developmental psychology]. 2-e izd.:

- Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii, 1996. [Elektronnyi resurs]. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (Accessed: 10.04.2019).
12. Lisina M.I. Etapy genezisa rechi kak sredstva obshcheniya [Stages of the Genesis of speech as a means of communication]. In Semenyuk L.M. (ed), *Khrestomatiya po vozrastnoi psikhologii* [Reader in developmental psychology]. 2-e izd.: Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii, 1996. [Elektronnyi resurs]. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (Accessed: 10.04.2019).
13. Melik-Pashaev A.A. Pedagogika iskusstva i tvorcheskie sposobnosti [Pedagogy of art and creative abilities] *Znanie* [Knowledge]. Moscow. 1981. no. 1. pp. 81-95.
14. Meshkova N.V., Konfratyev M.Yu. Working with Gifted Children and Adolescents within the Educational. *Social psychology and society*, 2012, no. 1, pp. 5–25. (In Russ., abstr. in Engl.).
15. Ob emotsiyakh i ikh razvitiu u detei [The emotions and their development in children]. In Zaporozhets A.V. Neverovich Ya.Z. (eds.), *Razvitie sotsial'nykh emotsii u detei doshkol'nogo vozrasta* [Development of social emotions in preschool children]. Moscow: Pedagogika, 1986, pp. 96–98.
16. Puzyrei A.A. Kul'turno-istoricheskaya teoriya L. S. Vygotskogo i sovremennaya psikhologiya [Cultural and historical theory L. S. Vygotsky and modern psychology]. Moscow.: Publ. MGU, 1986. 115 p.
17. Rubinshtein S.L. Problema sposobnosti i voprosy psikhologicheskoi teorii, [The Problem of capacity and issues of psychological theories]. In Semenyuk L.M. (ed.), *Khrestomatiya po vozrastnoi psikhologii* [Reader in developmental psychology]. 2-e izd.: Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii, 1996. [Elektronnyi resurs]. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (Accessed: 10.04.2019).
18. Rubinshtein S.L. Napravlenost' lichnosti [The orientation of the personality]. In Semenyuk L.M. (ed), *Khrestomatiya po vozrastnoi psikhologii* [Reader in developmental psychology]. 2-e izd.: Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii, 1996. [Elektronnyi resurs]. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (Accessed: 10.04.2019).
19. Teplov B.M. Sposobnost' i odarennost' rechi [The Ability and talent of speech]. In Semenyuk L.M. (ed), *Khrestomatiya po vozrastnoi psikhologii* [Reader in developmental psychology]. 2-e izd.: Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii, 1996. [Elektronnyi resurs]. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (Accessed: 10.04.2019).
20. Fel'dshtein D.I. Zakonomernosti razvitiya deyatel'nosti kak osnova razvitiya lichnosti [The laws of development activities as a basis for the development of the individual]. In Semenyuk L.M. (ed), *Khrestomatiya po vozrastnoi psikhologii* [Reader in developmental psychology]. 2-e izd.: Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii, 1996. [Elektronnyi resurs]. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (Accessed: 10.04.2019).
21. Fel'dshtein D.I. Zakonomernosti pourovnevnogo razvitiya lichnosti v ontogeneze rechi [Patterns of levels of development of personality in ontogenesis of speech]. In Semenyuk L.M. (ed), *Khrestomatiya po vozrastnoi psikhologii* [Reader in developmental psychology]. 2-e izd.: Moscow: Institut prakticheskoi psikhologii, 1996. [Elektronnyi resurs]. URL: http://goldbiblioteca.ru/online_psihologiya/online_psistr10/994.php (Accessed: 10.04.2019).