

УДК: 376 – 056.36:159. 922.

ОСОБЛИВОСТІ ПСИХОЛОГІЧНИХ МЕЖ ХРОНОТОПУ КОМУНІКАТИВНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ВЗАЄМОДІЇ З ОДНОЛІТКАМИ У ДОШКІЛЬНИКІВ ІЗ ЗАТРИМКОЮ ПСИХІЧНОГО РОЗВИТКУ



Ірина ОМЕЛЬЧЕНКО, Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, м. Київ, Україна, ira210781@rambler.ru

В статті проаналізовано психологічні підходи до вивчення хронотопу (часопростору) комунікативної діяльності у старших дошкільників із затримкою психічного розвитку. Представлено результати емпіричного дослідження психологічних меж як параметра комунікативної діяльності у взаємодії з однолітками дітей із типовим і затриманим психічним розвитком.

Ключові слова: хронотоп (часопростір), комунікативна діяльність, психологічний простір, межі взаємодії, однолітки, старші дошкільники із затримкою психічного розвитку.

ОСОБЕННОСТИ ПСИХОЛОГИЧЕСКИХ ГРАНИЦ ХРОНОТОПА КОММУНИКАТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВО ВЗАИМОДЕЙСТВИИ С РОВЕСНИКАМИ У ДОШКОЛЬНИКОВ С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Ірина ОМЕЛЬЧЕНКО, Інститут спеціальної педагогіки НАПН України, г. Київ, Україна

В статье проанализированы психологические подходы: культурно-исторический, психология телесности, эколого-средовые и субъектные концепции в изучении времени-пространства коммуникативной деятельности у старших дошкольников с задержкой психического развития. Обоснованы методические средства реализации диагностики психологических границ как параметра хронотопа коммуникативной деятельности во взаимодействии с ровесниками. Исследуется феноменология психологических границ и их нарушения у детей задержкой психического развития.

Ключевые слова: хронотоп (время-пространство), коммуникативная деятельность, психологическое пространство, границы взаимодействия, сверстники, старшие дошкольники с задержкой психического развития.

FEATURES OF PSYCHOLOGICAL BOUNDARIES OF CHRONOTOPE OF COMMUNICATIVE ACTIVITIES IN INTERACTING WITH PEERS OF PRESCHOOL CHILDREN WITH MENTAL DISABILITIES

Iryna OMELCHENKO, Institute of Special Pedagogy NAPS of Ukraine, Kyiv, Ukraine

The paper analyzes the psychological approaches: cultural-historical psychology of physicality psychology, eco-environmental and subjective concepts to the study of time-space communication activity in older preschool children with mental disabilities. Methodical means of the diagnosis of psychological boundaries, such as setting chronotope communicative activities in interaction with their peers. We study the phenomenology of psychological boundaries and their disorders in mental disabilities children in the play in interaction with their peers. The data about the features of the game of children with typical development, and their differences in preschool children with mental disabilities (violation of the limits of the role and the story, the inadequacy of the size of the playing area, out of the game in a real relationship, etc.), as well as the psychological characteristics boundaries of these children.

Keywords: chronotope, (time-space), communicative activity, psychological space, the boundaries of interaction, peers, older preschoolers with mental disabilities.

Хронотоп (часопростір) взаємин з іншими людьми (значущими дорослими, однолітками, уявними та віртуальними партнерами) у вимірі буденної і небуденної реальності є основою для формування мовної і комунікативної особистості дитини дошкільного віку й багато в чому визначає її можливості як суб'єкта комунікативної діяльності (А. Богуш, Г. Андреева, О. Бодальов, В. Агеев, Л. Галігузова, Б. Жизневський, Я. Коломінський, А. Кошелєва, К. Крутий М. Лісіна, І. Мавріна, Т. Піроженко, А. Рузьська, О. Смирнова, В. Тарасун).

© Омельченко І., 2013

Сьогодні, досить часто в психологічних дослідженнях зустрічається категорія «хронотоп», що позначає єдність і взаємоперехід часових і просторових характеристик об'єкта (В. Зінченко, Т. Березіна, О. Некрасова, Н. Толстих та ін.), вона дає змогу розуміти людину в єдиному просторово-часовому контексті і як єдиний просторово-часовий континуум. Концепція «хронотопу» інтегрує в собі психологічний час і простір, вона подібна до принципу відображення взаємозв'язку та взаємопереходу часу й простору в психіці (Л. Веккер), у свідомості

суб'єкта (Н. Брагіна, Т. Доброхотова). Осягнення часу й опанування простором в умовах онтогенезу й дизонтогенезу відбувається нерівномірно, гетерохронно, причому вихідним компонентом просторово-часової організації діяльності є її часовий компонент. Часова ритмічність, є більш ранньою в онтогенезі, вона є основою для опанування дитиною простором. Упродовж розвитку просторових складових дитина осягає час. У цьому, на нашу думку, проявляється властивість детермінації комунікативної діяльності хронотопом, що дозволяє дитині осягати простір і час життя як фундаментальні структури свідомості й реалізувати себе як суб'єкта у взаємодії з дорослими, однолітками, уявними партнерами й улюбленою іграшкою, спілкуючись із анімаційними персонажами, при цьому вона живе одночасно в трьох вимірах часу: минулому, сьогоденні й майбутньому. Підростаюча дитина поєднує в собі час, якщо вона, з огляду на зараз, сьогодні (сьогодення) накопичений досвід (минуле), іде до поставленої мети (майбутнє). У цьому зв'язку, метою нашої статті є визначення психологічних підходів до дослідження комунікативної діяльності, детермінованої хронотопом у дітей старшого дошкільного віку із затримкою психічного розвитку (далі ЗПР): культурно-історичного, психології тілесності, еколого-середовищних та суб'єктних концепцій. Відповідно, мета нашого дослідження відображена в наступних завданнях: проаналізувати психологічні підходи до дослідження комунікативної діяльності, детермінованої хронотопом у дітей старшого дошкільного віку із ЗПР; обґрунтувати методичні засоби реалізації діагностики психологічних меж як параметра хронотопу комунікативної діяльності у взаємодії з однолітками; визначити та інтерпретувати у процесі емпіричного дослідження феноменологію психологічних меж та їх порушення у старших дошкільників із ЗПР.

Зародження й становлення комунікативної діяльності, яка детермінована простором і часом у дітей із нормативним і затриманим психічним розвитком є надзвичайно актуальною проблемою з кількох причин: по-перше, у площині культурно-історичної психології (Х. Аргуельс, В. Зінченко, М. Бахтін, А. Гуревич, О. Лосев, Н. Толстих, Дж. Уїтроу та ін.) ми можемо спостерігати різні закономірності присвоєння дитиною хронотопу визначеної культури, які виявляються в мові, ритуалах народу та зафіксовані в системі релігійних, моральних, історичних та інших уявлень.

По-друге, у царині психології тілесності (Т. Леві, В. Подорога, Д. Бескова, І. Биховська, В. Розін, Б. Марков, О. Тхостов та ін.), оскільки відомо, що у дітей із ЗПР просторові уявлення про оточуючий світ формуються на основі уявлень про власне тіло, до тих пір поки дитина не відрефлексує себе сьогодні у відношенні до зовнішнього простору та часу, у неї не сформуються координатні, структурно-топологічні

та хронологічні уявлення, які є базисом для розвитку мовлення і комунікативної діяльності [1; 3; 8]. Невід'ємною характеристикою суб'єкта є наявність тіла й тілесності. Ми відчуваємо себе вкоріненими у світі через своє тіло (М. Бахтін, 1979). Дослідник О. Тхостов у своїй монографії «Психологія тілесності» декларує психосоматичну єдність людини й розглядає «нормальну» тілесність і патологію тілесності. У його психофізіологічному підході тіло є універсальний зонд і повинне усвідомлюватися лише на рівні своїх меж, що розділяють світ і суб'єкта. Воно повністю підлягає суб'єктові. У стані нормально функціонування тіло є «прозорим», воно не усвідомлюється. У випадку соматичного захворювання тіло стає власним об'єктом свідомості. Також тіло стає власним об'єктом свідомості при освоєнні нових рухів, при нездатності виконати які-небудь дії, тобто при зіткненні із межами своїх можливостей [8].

Низка дослідників (Д. Бескова, Т. Леві, В. Подорога) називають такий психологічний феномен, як «тілесність». За визначенням Д. Бескової, «тілесність» – феноменологічна реальність, що представляє собою поєднання біопсихосоціальних аспектів тілесного буття суб'єкта у фізичному світі. На її думку, «тілесність» має характер вищої психічної функції і є феноменом не тільки сприймання, але й самосвідомості, що формується в спільній діяльності з іншими людьми [1].

По-третє, дослідження хронотопу комунікативної діяльності з позицій еколого-середовищних та суб'єктних концепцій (Р. Сомер, М. Спенсер, Е. Холл, С. Нартова-Бочавер, М. Осоріна та ін.), оскільки в руслі окресленого підходу розкриваються особливості територіальної поведінки дитини, можливості вивчення механізмів ідентифікації-сепарації, динаміка та межі контакту з дорослими та однолітками [4; 5].

Психологічний простір ми розуміємо як простір Я, що виявляється у фізичній феноменології (тілесній і територіальній), соціальній взаємодії й ціннісних перевагах. Психологічний простір нерозривно пов'язаний із поняттям меж, психологічні межі «Я» – це рубіж, лінія розподілу між «Я» й «не-я», тим часом, що дитина ототожнює із собою, і навпаки, не ототожнює. Поняття меж є центральним у гештальттерапії, в етологічному підході, в екзистенційно-феноменологічних теоріях [1; 4; 5; 8]. Безпосередньо предметом дослідження сучасних учених психологічні межі стали лише в останні десятиліття (О. Тхостов, О. Соколова, В. Миколаєва, В. Петровський, М. Ішкова, С. Нартова-Бочавер, Ю. Плюсін та ін.).

У психотерапії поняття «межі» є широко використовуваним. У гештальттерапії прийнято говорити про межу контакту, без усвідомлення якої, неможливий справжній контакт між двома індивідами. Досвід переживання межі концепту-

алізується у вигляді лінії, яка розмежовує «Я» та «не-Я». Встановити межі – це означає визначити або встановити рамки контакту або відносин між собою й навколишнім світом.

У деяких напрямках тілесно-орієнтованої терапії прийнято розрізняти види меж. Так у біодинаміці розрізняють фізичні межі, пов'язані з відчуттям шкіри та особисті, енергетичні межі, що розвиваються в результаті сепарації дитини від батьків у процесі онтогенезу [1; 3; 8]. Психологічна межа формується в процесі усвідомлення свого власного внутрішнього простору та його відстоювання, подолання симбіотичних відносин. Таке подолання означає набуття права на самовизначення, волю, але разом з тим і відповідальність за себе (Т. Леві) [3].

Адекватне й диференційоване сприйняття людиною межі фізичного тіла, сприяє переживанню «Я є» і є фундаментом самоідентичності. Усвідомлення й оптимізація психологічної межі забезпечує переживання «Я можу» і є основою активності людини. Якщо межа фізичного тіла залишається після смерті людини, то психологічна межа – «межа життя» зникає разом із самим життям, тому що вона є функцією життя. Межа фізичного тіла існує субстанційно. Психологічна межа має не субстанційну, а енергійну природу: ті чи інші її характеристики виникають як тимчасове поєднання сил для вирішення завдання здійснення конкретної взаємодії людини зі світом. Психологічна межа проявляється в активності людини, у її діях. Вона існує не субстанційно, але разом із тим актуально, і є віртуальним утворенням. Вище зазначене свідчить, що психологічна межа є не морфологічним, а функціональним органом [3]. Межа «Я» має подвійну функцію: відділення «Я» від «іншого» і від зовнішнього світу й з'єднання з ними, що забезпечує контакт і взаємодію між «Я» та «іншим», «Я» і світом. Говорячи про психологічні межі, ми виділяємо наступні їх види: тілесні, територіальні, соціальні («Я-інший», «моє-не-моє», «Я-суспільство») і ціннісні («Я-інший Я», «Я реальний-Я ідеальний», «гарний-негарний», «добрий-злий»).

Дорослою людиною межі переживаються насамперед як межі володіння або групового впливу: «моє», «наше». На думку М. Осоріної, дитина, також прагнучи бути суб'єктом у своїх взаєминах із навколишнім світом, нерідко проявляє це прагнення через порушення територіальних заборон дорослих (відвідування «страшних для неї місць», наприклад, підвалів тощо) і створення власних заповідних територій і секретних місць («штабів», «схованок»), інакше кажучи, через порушення меж, що вводять ззовні, і встановлення власних. Як відомо, особливо гостро цей процес відбувається в підлітковому віці: чим ближче дитина до підліткового віку, тим більше вона підкреслює значимість своїх дверей – межі між загальним простором квартири й входом у її

кімнату, якщо така є. Якщо ж не має – наполегливо мріє про власний закуток – маленький світ де буде все своє [5].

Таким чином, ми вважаємо, що розвиток психологічних меж є одним із важливих параметрів для дослідження комунікативної діяльності з дорослими й однолітками у дошкільників із ЗПР. Адже саме успішне осягнення психологічного простору сприяє формуванню тілесних, територіальних, соціальних та ціннісних видів психологічних меж, які розвиваються в хронотопі комунікативної діяльності дошкільника із ЗПР. При цьому психологічні межі є основою для набуття права на самовизначення, волю, а відтак є джерелом формування комунікативної суб'єктності. Вище зазначене, спонукало нас провести емпіричне дослідження психологічних меж хронотопу комунікативної діяльності у взаємодії з однолітками у дошкільників із ЗПР.

Мета дослідження полягала у виявленні феноменології психологічних меж та визначенні їх порушень у дітей із ЗПР. Досягнення цієї мети є необхідним для наукового обґрунтування структури, змісту корекційно-методичного забезпечення даного напрямку роботи практичного психолога.

Емпіричне дослідження проводилося як із дітьми старшого дошкільного віку із ЗПР, так із дітьми з типовим психофізичним розвитком (далі ТПР). У процесі роботи використалися такі групи методів: *теоретичні методи*: порівняльний аналіз і синтез; *емпіричні методи*: спостереження за процесом взаємодії з однолітками в процесі гри дітей від 5 до 7 років; методика «Царство-держав» Т. Громової [2]., методика «Тест геометричних фігур» О. Тхостова, Д. Бескової [1]; модифікований варіант методики «Метаморфози» Ж. Руайєр [6]; *методи математичної статистики*: обробка результатів здійснювалась за допомогою статистичного пакета SPSS, для перевірки значущості розбіжностей застосовувався критерій χ^2 (χ - квадрат).

Процедура проведення експерименту передбачала 4 серії дослідження. *1 серія*. Спостереження за колективною та індивідуальною грою. *2 серія*. Проведення методики «Царство-держав» Т. Громової. *3 серія*. Проведення методики «Тест геометричних фігур» О. Тхостова, Д. Бескової. *4 серія*. Застосування модифікованого варіанту методики «Метаморфози» Ж. Руайєр. Основним методом дослідження було спостереження за вільною грою дітей (колективною та індивідуальною), воно проводилося в приміщенні дошкільного закладу. Про порушення психологічних меж хронотопу комунікативної діяльності у взаємодії з однолітками, ми судили за наступними показниками: 1) порушення меж ролі в грі, тобто недиференційованість реальної і рольової позиції, 2) вихід за межі сюжету; 3) розмір простору, який дитина відмежовує для гри; 4) закритість / відкритість ігрового простору;

5) здатність впускати на свою територію дітей;
6) ставлення до іграшок; 7) тип іграшок.

Крім цього, ми намагалися також виявити основний конфлікт і проаналізувати відносини, які відтворюються дитиною в грі, тобто зміст гри. Спостереження за грою довели, що гра дітей із ЗПР має специфічні особливості, які відрізняють її від гри дітей з типовим психофізичним розвитком. Зупинимось на цих відмінностях.

Сюжети. Під сюжетом гри, вслід за Д. Ельконіним, ми розуміємо сферу соціальної дійсності, яка відтворюється в грі [7]. Виявилось, що у старших дошкільників із ЗПР (15 %) зустрічаються сюжети, в яких розігрувалася суспільно-значуща діяльність дорослих, такі як: «У лікаря», «Потяг», «Школа» та ін., сімейні сюжети: «Доньки-матері», «Сімейна вечеря» мали місце в обох групах, але важливо відзначити, що у старших дошкільників із ЗПР у них розігрувалися не рольові нормативні відносини дорослих, а відігравалися особистісно-значущі, афективно сприйняті аспекти сімейних відносин, наприклад, сцени сімейних конфліктів. Розходження між групами статистично значущі при $p < 0,01$.

У контрольній групі, у дітей із типовим психофізичним розвитком частіше (80 %) зустрічалися сюжети класичних казок і популярних мультіплікаційних серіалів, старші дошкільники із ЗПР рідко (23 %) програвали такі сюжети ($p < 0,01$). У старших дошкільників із ЗПР сюжети казок і серіалів, здебільшого, відходили від традиційних, переважали сюжети, пов'язані або з темою боротьби (45 %), або з темою турботи, безпорадності (55 %). Сюжети боїв зустрічалися й у дошкільників із ТПР, але вони були введені в контекст більш розгорнутого сюжету, а у дошкільників із ЗПР сюжету боротьби підкорялась вся суть гри, сюжет далі не розгортався. Виявилось, що діти із ЗПР не можуть довго грати в руслі обраного сюжету й руйнують гру.

Ролі. Спостереження показали, що у всієї групи старших дошкільників із ЗПР на відміну від дітей контрольної групи (ТПР), майже відсутні професійні ролі, такі як «лікар», «будівельник», «продавець» та ін. (у 85 %) не було таких ролей ($p < 0,01$).

Організація ігрового простору. Найбільш яскраві відмінності між групами дітей ми спостерігали в організації ігрового простору. Старші дошкільники із ЗПР, як правило, намагаються відділити свій простір від простору іншого, для чого забираються в закритий будиночок, будують межу-стіну, розташовують на межі зброю або позначають межу в грі у вигляді розміток (68 %). Вони займають під гру неадекватний за розмірами простір – дуже великий, куди складають якнайбільше іграшок, або, навпаки, займають маленький куточок і майже не виходять із нього (розходження між ЗПР і ТПР значущі при $p < 0,01$).

Обрані іграшки. Старші дошкільники із ЗПР частіше (76 %) обирають багатофункціональні

предмети, наприклад, елементи конструктора, які використовують не за прямим призначенням, і неструктуровані ігрові матеріали пісок, пластилін, крім цього вони дуже часто обирають агресивні іграшки. Діти контрольної групи з ТПР частіше обирають конкретні іграшки – копії побутових предметів, машинки, ляльку ($p < 0,01$). Спостереження за дітьми в іграх із правилами виявили, що старші дошкільники із ЗПР частіше, ніж ТПР, не дотримують їх ($p < 0,01$).

Отже, результати першої серії експерименту дали можливість виявити характерні для дітей із ЗПР порушення меж ролі, сюжету, вихід за їхні межі, неадекватність ігрового простору, не дотримання правил, ці результати засвідчили наше припущення, про те що у старших дошкільників із ЗПР несформовані або перекручені психологічні межі «Я» (або межі психологічного простору). Для перевірки припущення про те, що в старших дошкільників із ЗПР несформовані межі «Я», була проведена друга, третя і четверта серія експериментального дослідження.

Нами був підібраний комплекс методик, спрямованих на вивчення особливостей психологічних меж «Я», особистісних властивостей і комунікативної взаємодії з однолітками дітей старшого дошкільного віку із ЗПР. Зупинимось коротко на результатах методик, що досліджують психологічні межі.

Методика «Царство-держава». Суть методики полягає в тому, що дітям пропонується сюжет, пов'язаний з розподілом і облаштуванням «території», вони повинні позначити межі своїх «країн», облаштувати їх і розпочати взаємодію (похід у гості). Фіксується розмір «царства», цілісність його кордону, вибір предметів захисту царства, взаємодія дитини з іншими дітьми. Було виявлено, що старші дошкільники із ЗПР частіше не визнавали межі інших дітей, болісно сприймали порушення своїх меж, посилено зміцнювали їх; або малювали на межах пасивні засоби захисту – рів, відкидний міст, огорожу, або розташовували мінні поля, армії солдатів із гарматами ($p < 0,01$).

Методика «Тест геометричних фігур». Дитині пропонується картки із зображенням геометричних фігур, потім її просять обрати із запропонованих фігур ті, які вона найбільшою мірою асоціює зі своїм тілом. Аналізується порядок обраних фігур. Методика вимірює такі показники психологічних меж як: 1) сформованість, стійкість кордону; 2) якість контакту – проникність, цілісність кордону; 3) стратегію побудови контакту зі світом – активність до агресивної поведінки / уникнення контакту.

Результати методики «Тест геометричних фігур» показали, що у більшості старших дошкільників із ЗПР психологічні межі несформовані, нестійкі, цілісність меж порушена. Розходження між групами виявлені й у стратегії побудови контакту зі світом. Дошкільники із ЗПР мають односпрямовану стратегію побудови контакту зі

світом, причому у цих дітей переважає стратегія уникнення контактів, або активна стратегія самопрезентації, агресивно-захисна форма контактів.

Методика «Метаморфози» була застосована для оцінювання рівня бар'єрності й проникності меж «Я», а також для аналізу «образу Я» і самоставлення дітей із ЗПР. Дитині в ігровій формі пропонувалося сказати, на кого із тварин, рослин вона найбільше схожа, на кого хоче й не хоче бути схожою. Для оцінки якостей меж Я (рівня бар'єрності і проникності) за асоціаціями дітей ми використовували схему, запропоновану С. Фішером. Показниками бар'єрності за С. Фішером є посилення на одяг, покрив, на всі, ознаки властиві поверхні (волохатий, колючий та ін.), а показниками проникності є всі посилення на факт руйнування, ушкодження об'єкта, тілесні отвори, невизначені у своїх кордонах образи та ін. За кількістю балів визначаються рівні бар'єрності (Б) і проникності (П). Виявилось, що старші дошкільники із ЗПР відкидали тварин і рослин з ознаками високої проникності

меж (51 %), вони надавали перевагу власникам високої бар'єрної функції, наприклад таким, як черепаха, кактус (54 %). Зазначені дані свідчать, що у старших дошкільників із ЗПР має місце виражена акцентуація на функціях проникності й бар'єрності меж Я ($p < 0,01$).

Отже, аналіз даних емпіричного дослідження свідчить про те, що дітям, у яких психологічні межі несформовані або перекручені, а саме до цієї категорії відносяться діти із ЗПР, необхідна додаткова, спеціально організована ігрова діяльність, у процесі якої буде подолано розрив між функцією програвання й розвиваючою функцією гри. Тільки в такому випадку змістом гри для них стане засвоєння відносин, норм і правил дорослого світу. Відтак, перспективи майбутніх наукових розвідок вимагають обґрунтування і розроблення корекційно-методичного забезпечення роботи практичного психолога з формування психологічних меж як важливого параметра комунікативної діяльності дошкільника із ЗПР у взаєминах із дорослими та однокласниками.

ЛИТЕРАТУРА

1. Б е с к о в а Д. А. Телесность как пространственная структура / Д. А. Бескова, А. Ш. Тхостов // Психология телесности: между душой и телом / ред. В. П. Зинченко, Т. С. Леви. – Москва : АСТ, 2007. – С. 236 – 252.
2. Г р о м о в а Т. Царство-государство: методика как средство диагностики и коррекции межличностных отношений / Т. Громова // Школьный психолог: приложение к газете «Первое сентября». – 2003. – № 11. – С. 8 – 9.
3. Л е в и Т. С. Психологическая граница как телесный феномен [Электронный ресурс] / Т. С. Леви. – 2007. Режим доступа: http://telesnost.ru/omega/psihologiya/psihologicheskaya_granitsa_kak_telesnyi_fenomen.htm.
4. Н а р т о в а-Б о ч а в е р С. К. Понятие «психологическое пространство личности»: обоснование и прикладное значение / С. К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 2003. – Том 24. – № 6. – С. 27 – 37.
5. О с о р и н а М. В. Секретный мир детей в пространстве мира взрослых / М. В. Осорина. – СПб. : Питер, 2008. – 304 с. – Серия: Мастера психологии.
6. С е м а г о Н. Я. Методика Метаморфозы / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго // Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. – СПб. : Речь, 2011. – С. 261 – 273.
7. Т х о с т о в А. Ш. Психология телесности / А. Ш. Тхостов. – М. : Смысл, 2002. – 287 с.
8. Э л ь к о н и н Д. Б. Психология игры. – [2-е изд.]. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 1999. – 360 с.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. B e s k o v a D. A. Psihologiya telesnosti: mezhdu dushoy i telom [Corporeality Psychology: between soul and body]. – Moskva : AST, 2007. – P. 236 – 252.
2. G r o m o v a T. Shkolnyiy psiholog: prilozhenie k gazete «Pervoe sentyabrya». – 2003. – Issue 11. – P. 8 – 9.
3. L e v i T. S. Psihologicheskaya granitsa kak telesnyiy fenomen [Elektronnyiy resurs]. 2007. Rezhim dostupa: http://telesnost.ru/omega/psihologiya/psihologicheskaya_granitsa_kak_telesnyi_fenomen.htm.
4. N a r t o v a-Б о ч а в е р S. K. Psihologicheskii zhurnal. – 2003. – Vol. 24. – Issue 6. – P. 27 – 37.
5. O s o r i n a M. V. Sekretnyi mir detei v prostranstve mira vzroslykh [The secret world of children in the space of the adult world]. – Sankt-Peterburg : Piter, 2008. – 304 p.
6. S e m a g o N. Ya. Teoriya i praktika otsenki psihicheskogo razvitiya rebenka. Doshkolnyiy i mladshiy shkolnyiy vozrast [Theory and practice of assessing the child's mental development. Pre-school and primary school age]. – Sankt-Peterburg : Rech, 2011. – P. 261 – 273.
7. T k h o s t o v A. Sh. Psihologiya telesnosti [Corporeality Psychology]. – Moskva : Smysl, 2002. – 287 p.
8. E l k o n i n D. B. Psihologiya igryi [Play Psychology]. – Moskva : VLADOS, 1999. – 360 p.