

Исследование игры детей дошкольного возраста с проблемами в общении

Е. В. Филиппова*,

кандидат психологических наук, заведующая кафедрой детской и семейной психотерапии факультета психологического консультирования Московского городского психолого-педагогического университета

Т. В. Пивненко**,

кандидат психологических наук, психолог детского сада № 1134

В контексте проблемы формирования психологических границ «Я» рассматриваются особенности игры дошкольников с проблемами в общении. Исследуется феноменология психологических границ «Я» и их нарушения у дошкольников в процессе игры. Представлены данные об особенностях игры детей, не принимаемых сверстниками, и их отличия от игры принимаемых детей (нарушения границ роли и сюжета, неадекватность размеров игрового пространства, выход из игровых отношений в реальные и др.), а также характеристики психологических границ «Я» этих детей. В исследовании участвовали 140 детей старшего дошкольного возраста, в основную группу вошли 70 детей, не принимаемых сверстниками. Участниками исследования были также матери детей (40 из контрольной группы, 40 – из исследуемой). Обработка результатов осуществлялась при помощи статистического пакета SPSS, для проверки значимости различий использовались критерии χ^2 , Манна-Уитни, был проведен также корреляционный, факторный и кластерный анализ. Все представленные различия между группами статистически значимы при $p < 0,01$. Полученные результаты показали, что существует связь между несформированностью психологических границ «Я», особенностями игры детей и их отношениями со сверстниками в дошкольном возрасте, установлена также связь между нарушением психологических границ «Я», нарушением взаимодействия с матерью и личностными особенностями детей.

Ключевые слова: психологические границы «Я», непринимаемые сверстниками дети, игра, сюжет, роль, игровое пространство, содержание игры.

* e.v.filippova@mail.ru

** tvpschld@mail.ru

Значение игры для психического развития и формирования личности в наше время вряд ли требует специальных доказательств. К каким бы разным психологическим направлениям не принадлежали исследователи, все они единодушны в том, что игра необходима для полноценного психического развития детей, становления их личности, обретения места в мире.

В книге «Психология игры» Д. Б. Эльконин, говоря о значении игры, выделяет стороны психического развития, в отношении которых влияние игры является определяющим и развитие которых «подготавливает переход на новую более высокую ступень психического развития, переход в новый период развития» [8, с. 288]. Это развитие мотивационно-потребностной сферы, преодоление познавательного эгоцентризма, развитие умственных действий, произвольного поведения.

Именно в игре дошкольников складываются основные предпосылки овладения учебной деятельностью и, следовательно, то, насколько полноценно играет ребенок, во многом определяет успешность его обучения в школе. Произвольность, способность следовать нормам, действовать по образцу, оперировать знаками и схемами, овладение социальными нормами – всё это важнейшие новообразования дошкольного возраста, формирующиеся преимущественно в игре.

Исследования, проведенные более 20 лет назад под руководством Д. Б. Эльконина в контексте изучения условий перехода к обучению в школе с шести лет, показали, что дети, «недоигравшие» в детском саду, отстают от своих семилетних одноклассников и в когнитивном, и в личностном развитии, у них выше тревожность, хуже развита способность к символизации [5]. В дальнейшем многие исследования подтвердили это.

Представленная здесь работа во многом была инициирована дискуссиями о состоянии игры современных детей. Наблюдения за их жизнью и специальные исследования показывают, что, к сожалению, современные дети играют все меньше, а социальная жизнь взрослых постепенно вымывается

из содержания детских игр [6]. Однако возникает вопрос, всегда ли, даже если дети играют, для всех ли игра может полностью выполнить свою социализирующую функцию, все ли способны реализовать развивающий потенциал игры. Этот вопрос возник перед нами в связи с наблюдениями за игрой детей в старшей группе детского сада. Обратили на себя внимание особенности игры непопулярных детей, их игра и стала предметом первой части настоящего исследования.

Исследование проводилось на базе ДОУ № 1134. На основании результатов социометрии были отобраны дети с низким социометрическим статусом. В эту группу вошли дети, отвергаемые сверстниками, т. е. получившие большое количество отрицательных выборов при отсутствии взаимных выборов, и игнорируемые дети, те, которых никто не выбрал.

В исследовании участвовали 140 детей старшего дошкольного возраста: из них 70 детей с низким социометрическим статусом (непринимаемые дети) – НД; эта группа состояла из двух подгрупп – игнорируемых детей ИД и отвергаемых ОД. Контрольную группу составили 70 детей с высоким и средним социометрическим статусом – принимаемые дети, ПД. В исследовании также участвовали 80 матерей – 40 матерей детей из контрольной группы, 40 – из исследуемой. Сбор материала проводился в течение 4,5 лет.

Обработка результатов осуществлялась при помощи статистического пакета SPSS. Для проверки значимости различий использовались критерии χ^2 , Манна-Уитни, был проведен корреляционный, факторный и кластерный анализ.

Основным методом исследования было **наблюдение** за свободной игрой детей (коллективной и индивидуальной), оно велось в помещении детского сада. Фиксировались следующие параметры: сюжет, роли, организация игрового пространства, тип выбираемых ребенком игрушек, предпочтение им игры (индивидуальной или коллективной). Помимо этого мы пытались также выявить основной конфликт и отно-

шения, воссоздаваемые ребенком в игре, т. е. содержание игры [7].

Наблюдения за игрой показали, что игра детей с низким социометрическим статусом имеет специфические особенности, отличающие ее от игры детей, принимаемых группой. Остановимся на этих отличиях.

Сюжеты. Под сюжетом игры, вслед за Д. Б. Элькониным, мы понимаем область социальной действительности, которая воспроизводится в игре [8]. Оказалось, что у НД редко (16 % детей) встречались сюжеты, где разыгрывается общественно-значимая деятельность взрослых, такие как «У доктора», «Поезд», «Школа» и др. Семейные сюжеты («Дочки-матери», «Семейный ужин» и др.) имели место в обеих группах, но важно отметить, что у НД в них разыгрывались не ролевые нормативные отношения взрослых, а отыгрывались лично-значимые, аффективно окрашенные аспекты семейных отношений, например, сцены семейных конфликтов. Различия между группами статистически значимы при $p < 0,01$.

В контрольной группе, у ПД значимо чаще (73 % детей) встречались сюжеты классических сказок и популярных сериалов, НД редко (25,7 %) проигрывали такие сюжеты ($p < 0,01$). У НД сюжеты сказок и сериалов, как правило, отходили от традиционных, преобладали сюжеты, связанные либо с темой борьбы (40 % детей), либо с темой заботы, беспомощности (50 % детей). Сюжеты сражений встречались и у ПД, но они были включены в контекст более развернутого сюжета, а у НД в борьбе заключалась вся суть игры, сюжет дальше не продвигался. Оказалось, что непринимаемые дети не могут долго играть в рамках выбранного сюжета и разрушают игру.

Роли. Наблюдения показали, что у всей группы НД, в отличие от детей контрольной группы, практически отсутствуют профессиональные роли, такие как «доктор», «строитель», «продавец» и т. п. (у 84,2 % НД не было таких ролей, $p < 0,01$). В игре «дочки-матери» они редко играют родителей (31,5 % детей), обычно исполняют роли маленьких детей, а если играют роли

взрослых, то им, как правило, придается негативная аффективная окраска. В группе НД преобладают роли, связанные с темой «сила-слабость»: у отвергаемых детей это, как правило, агрессивные роли борцов, у игнорируемых детей – слабые персонажи, нуждающиеся в заботе, например, младший ребенок (80 % ИД). Интересно, что в коллективных играх игнорируемые дети, как правило, играют только второстепенные роли (80 % детей), но даже главные у них превращаются во второстепенные. Например, Золушка никогда не становится принцессой, на протяжении игры все ее обижают, а принц так и не находит и т. п. Непринимаемые дети не могут долго удерживаться в рамках роли, нарушают ролевые действия и выходят в реальные отношения ($p < 0,01$).

Организация игрового пространства. Наиболее яркие отличия между группами детей мы наблюдали в организации игрового пространства. НД, как правило, стараются отгородить свое пространство от остального, для чего забираются в закрытый домик, строят границу-стену, располагают на границах оружие или пропасть, обозначают границу в игре в виде разметок (64 % НД). Они занимают под игру не адекватное по размерам пространство – отвергаемые дети занимают очень большое пространство, стаскивают туда как можно больше игрушек, игнорируемые дети, напротив, занимают маленький уголок и почти не выходят из него (различия между НД и ПД значимы при $p < 0,01$).

Выбираемые игрушки. НД чаще (76 %) выбирают многофункциональные предметы, например, элементы конструктора, используемые не по прямому назначению, и неструктурированные игровые материалы – песок, пластилин, кроме этого они очень часто выбирают агрессивные игрушки, особенно отвергаемые дети. Дети контрольной группы чаще выбирают конкретные игрушки – копии бытовых предметов, машинки, куклы Барби ($p < 0,01$).

Наблюдения за детьми в играх с правилами выявили, что НД значимо чаще, чем ПД, не соблюдают их ($p < 0,01$).

Результаты первого этапа нашей работы, а именно – выявленные характерные для непринимаемых детей нарушения границ роли, сюжета, выход за их пределы, неадекватность игрового пространства, несоблюдение правил – дали основания предположить, что у детей, не принимаемых сверстниками, не сформированы или искажены психологические границы Я (или границы психологического пространства Я). «Я» мы используем здесь для обозначения некоторой психической целостности личности.

Психологическое пространство мы понимаем как пространство Я, которое проявляется в физической феноменологии (телесной и территориальной), социальном взаимодействии и ценностных предпочтениях. Психологическое пространство неразрывно связано с понятием границ, психологические границы «Я» – это некий рубеж, линия раздела между «Я» и «не-Я», между тем, что ребенок отождествляет с собой и со своим, и с тем, что он с собой не отождествляет. Граница «Я» имеет двоякую функцию: отделение «Я» от «Другого» и от внешнего мира и соединение с ними, что обеспечивает контакт и взаимодействие между «Я» и «Другим», «Я» и миром. Говоря о психологических границах, мы выделяем следующие их виды: телесные, территориальные, социальные («Я-Другой», «мое-не-мое», «Я-общество») и ценностные («Я-Другой Я», «Я реальный – Я идеальный», «хороший-плохой», «добрый-злой»).

Поскольку в дошкольном возрасте именно в игре, через принятие роли, происходит дифференциация «Я», закладываются основы децентрации, способности отнестись к себе как к другому, дифференцировать и координировать позиции, неудивительно, что нарушение границ так ярко выступило в игре. Предметом второго этапа нашего исследования и стало изучение сформированности психологических границ «Я» у детей, не принимаемых сверстниками.

Первые понятие границ «Я» было введено и исследовано в психоанализе и получило свое развитие в теории объектных

отношений, где формирование психологических границ рассматривается в контексте сепарации ребенка от матери в раннем детстве (З. Фрейд, П. Федерн, М. Кляйн, Д. Винникотт, М. Малер, В. Блон, Р. Фэйрбейрн, Ж. Лакан). И если в отделении «Я» от «не-Я» на протяжении младенческого возраста главная роль отводится взаимодействию ребенка с матерью, то затем не менее значимой фигурой в этом процессе становится отец, который разрушает симбиотическую связь ребенка и матери, приносит новые формы взаимодействия.

Понятие границ является центральным в *гештальт-терапии*, в *этологическом подходе*, в *экзистенциально-феноменологических теориях*.

Непосредственно предметом исследования современных российских психологов психологические границы стали лишь в последние десятилетия (А. Ш. Тхостов, Е. Т. Соколова, В. В. Николаева, Г. А. Арина, В. А. Петровский, М. А. Ишкова, С. К. Нартова-Бочавер, Ю. М. Плюсин, Б. Д. Эльконин и др.). К сожалению, рамки статьи не позволяют нам рассмотреть специфику понимания границ в перечисленных подходах.

Ранее термин «граница» в работах *отечественных психологов*, как правило, не использовался, но, по существу, понятие это имплицитно содержится в них. Процесс психического развития ребенка (кризис новорожденности, выделение «Я» из «прамы», кризис трех лет, появление личного действия и личного сознания, дифференциация внешней и внутренней жизни, децентрация, взаимодействие со сверстниками), по сути, и есть процесс построения границ между «Я» и «Другим». Так, по мнению Д. Б. Эльконина, в «Я» всегда присутствует «Другой-Я», то есть это всегда взаимодействие «Я» и «Другого Я», где «Другой» – это образец. Децентрация – отношение ребенка к себе через «Другого» и к «Другому» как к себе – в первую очередь, развивается в процессе сюжетно-ролевой игры, благодаря принятию на себя роли, развитию ролевых отношений и реальных отношений партнеров по игре [9].

Несмотря на принципиальные различия культурно-исторического и психоаналитического подходов, они согласуются в понимании того, в каком направлении происходит развитие границ и психологического пространства «Я» – от первоначального ощущения нераздельности «Я» и «не-Я», общности ребенка с матерью, к постепенной сепарации «Я» от «не-Я» с последующей индивидуацией и дифференциацией «Я».

Поскольку именно особенности игры детей с проблемами в общении дали нам основания предположить, что у них не сформированы психологические границы «Я», рассмотрим роль игры в их формировании.

Так, Э. Эриксон отводит игре важную роль в формировании идентичности в дошкольном возрасте, то есть, по сути, в построении границ «Я». Д. Винникотт рассматривает игру как разновидность творческого процесса, который происходит в безопасном, потенциальном пространстве между «Я» и «не-Я», между ребенком и другим, в котором формируются границы Я [3]. По мнению представителей клиент-центрированного подхода (В. Экслейн, Г. Лэндрет), содержание игры – это структурирование внутреннего мира и собственного опыта ребенка. В ходе игры ребенок переживает чувство контроля над ситуацией, что означает введение процесса и состояния в определенное русло, то есть простраивание границ, структурирование во времени и пространстве.

В представлениях об игре, развиваемых в культурно-исторической парадигме (Л. С. Выготский, Д. Б. Эльконин, А. Н. Леонтьев и др.), аспект психологических границ выступает явно. В отношении границ наиболее принципиально не только то, что в игре происходит выход за границы реального (в игре необходимо присутствует воображаемая ситуация [1]), но то, что, по словам Л. С. Выготского, в игре ребенок одновременно существует в двух аффективных пространствах – «ребенок плачет как пациент и радуется как играющий» [2, с. 290], то есть постоянно находится на границе двух миров – воображаемого и реального. Гра-

ницы в игре, и это подчеркивал Д. Б. Эльконин, проходят не только между ролевым и реальным пространством, но и между ролями (между ролевыми пространствами), и между реальными позициями играющих, то есть границы в игре задают как бы три пространства [9]. Здесь же нельзя не упомянуть и исследования Л. И. Элькониной. В своем понимании игры она опирается на идею Ю. Лотмана, развиваемую Б. Д. Элькониным, о границе как разделе семантических пространств, переходя которую, человек обретает собственную сущность [10].

Таким образом, можно заключить, что ролевая игра способствует децентрации, дифференциации «Я» и «не-Я», а следовательно, формированию границ «Я-Другой» и «Я-Другое-Я», также в ней простраиваются границы, связанные с умением подчиняться правилам и самоограничением ребенка, то есть границы между ребенком и обществом, переход границы между реальным и игровым пространством является условием присвоения смыслов человеческих действий.

Напомним, что для проверки предположения о том, что у детей, не принимаемых сверстниками, не сформированы границы «Я», был проведен 2-й этап исследования. Был составлен комплекс методик, направленных на изучение особенностей психологических границ «Я», личностных особенностей и отношений со сверстниками детей, не принимаемых сверстниками. В него вошли методики «Царство-государство» (Т. Громова), «Тест геометрических фигур» (А. Ш. Тхостов, Д. А. Бескова), «Гомункулус» (А. В. Семенович), модификация методики «Метаморфозы», «Рисунок семьи», беседы «Какой Я» и «Мой сверстник», шкала «Лесенка самооценки» Дембо-Рубинштейн, «Рисунок несуществующего животного», тест тревожности Д. Амен, тест Розенцвейга. Дополнительно исследовалось также реальное взаимодействие ребенка и матери на 80 парах «мать-ребенок» (пробы на совместные действия и совместное рисование).

Остановимся кратко на результатах методик, исследующих психологические границы.

Результаты методики «Тест геометрических фигур» показали, что у большинства непринимаемых детей психологические границы несформированы, неустойчивы, целостность границ нарушена. Различия между группами обнаружены и в стратегии построения контакта с миром. Непринимаемые дети имеют однонаправленную стратегию построения контакта с миром, причем у игнорируемых детей преобладает стратегия избегания контактов, а у отвергаемых активная стратегия саморепрезентации, агрессивно-защитная форма контактов.

Методика «Царство-государство» подтвердила данные, полученные в ходе наблюдения за игрой. Непринимаемые дети значимо чаще не признавали границы других детей, болезненно воспринимали нарушение своих границ, усиленно укрепили их; либо рисовали на границах пассивные средства защиты – ров, откидной мост, заборы, либо располагали агрессивную защиту – минные поля, армии солдат с пушками ($p < 0,01$).

Методика «Метаморфозы» была использована для оценки уровня барьерности и проницаемости границы «Я», а также для анализа «образа Я» и самоотношения детей. Ребенку в игровой форме предлагается сказать, на кого из животных, растений он больше всего похож, на кого хочет и не хочет быть похожим. Для оценки качеств границ «Я» (уровня барьерности и проницаемости) детей использовали схему, предложенную С. Фишером. Оказалось, что НД отвергали животных и растения с признаками высокой проницаемости границы (49, 66%), предпочитая обладателей высокой барьерной функции, например таких, как черепаха, кактус (51,28%). Все это свидетельствует, что у НД имеет место выраженная акцентуация на функциях проницаемости и барьерности границ Я ($p < 0,01$).

Проба на совместную деятельность ребенка и матери («Совместный рисунок» и «Совместная игра») показала, что по количеству инициатив, по откликам на инициативы, по конфликтам у 42,5% детей

НД нарушено взаимодействие с матерью ($p < 0,01$).

Наблюдение за поведением детей и отношением к нормам, правилам на занятиях и в группе выявило, что НД часто не соблюдают границы, установленные взрослыми, – нормы, требования, общие правила.

Результаты остальных методик также показали значимые различия между непринимаемыми и принимаемыми детьми в сформированности границ. Кроме того, были выявлены личностные особенности непринимаемых детей – повышенная тревожность, агрессивность, отсутствие навыков конструктивного поведения в конфликтных ситуациях, заниженная самооценка, неприятие себя. Оказалось также, что у большинства из них существует негативный образ сверстника. Эти дети ощущают эмоциональный дискомфорт в семье, у них нарушены границы между членами семьи, нарушено взаимодействие с матерью. (По всем перечисленным особенностям дети НД значимо отличаются от группы ПД, $p < 0,01$.)

Проведенный нами **факторный анализ** выявил три значимых фактора, описывающих 65% всей выборки: F_1 – «ненормативная игра», F_2 – нарушение границ «Я», F_3 – агрессивное нарушение ограничений. (Ненормативной мы условно назвали игру, где не происходит освоение социальных отношений взрослого мира.) Различия между НД и ПД по фактору F_1 и F_2 значимы (при $p < 0,01$).

Применение корреляционного анализа *r*-Спирмена позволило обнаружить значимую положительную корреляцию между «неблагоприятной психологической атмосферой в семье» и «нарушением границ роли в игре» ($r = ,456^{**}$), между низкой самооценкой и «нарушением психологических границ Я» ($r = 0,406^{**}$) и между «нарушением психологических границ Я» и «неблагоприятной психологической атмосферой в семье» ($r = ,543^{**}$).

Наблюдения за игрой показали, что в игре НД ярко проявляются нарушения психологических границ. Это проявляется и в сюжетах, и в ролях, в организации игрово-

го пространства, содержании игры. Неприемлемые дети часто нарушают реальные границы сверстников (отнимают игрушки, вторгаются в игру, разрушают постройки), не держат границ роли, смешивая игру и реальность. Так, например, мальчик в роли «Колобка» сопротивляется тому, чтобы по сюжету его съела лиса, дерется с ней и обижается на девочку, играющую роль лисы. Они не могут долго играть в рамках сюжета, разрушают игру, переходя из игровых в реальные отношения. Они занимают под игру слишком маленькое или слишком большое место, не делятся игрушками. Сюжеты НД часто связаны с тематикой нарушения границ, с темой борьбы или беспомощности. Значимость границы подчеркивается ее отгораживанием стенами, рвами, укрытием в отгороженное пространство.

Практически у всех НД присутствует конфликт между их потребностями и требованиями окружающих, неудовлетворенная потребность в эмоциональной близости и поддержке. Именно эти конфликты и переживания выходят в игре на первый план, заслоняя социальные отношения взрослого мира. Проработка внутренних конфликтов, в чем эти дети нуждаются в первую очередь, возможно, забирает часть развивающего и познавательного «ресурса» игры. В итоге нормативные, «взрослые» отношения (а именно это является содержанием сюжетно-ролевой игры дошкольников в норме) остаются неосвоенными. Разрыв между «Я» и реальным социальным миром остается непреодоленным, этим детям все время приходится «догонять» сверстников, но и свою «терапевтическую» функцию игра не выполняет, так как дети застревают в своем конфликте.

Как показано Л. С. Выготским, Д. Б. Элькониным, конституирующим моментом игры является переход от наличного пространства в иное, от реального к воображаемому и удержание этого двойного плана существования. Именно одновременное существование в двух пространствах, на их границе и есть игра [1; 2]. У наших детей этого не происходит. Они либо просто выходят из игры (начинают обижаться, вы-

яснять отношения, просто уходят), либо превращают игровую действительность, игровые отношения в реальные. Они демонстрируют «натуральное» отношение к игре; по сути, их игра не является игрой, они все время находятся в реальном мире. В их игре не совершается перехода границы от реального в иное пространство, они все время по одну сторону от нее, переход им не явлен.

По словам Л. С. Выготского, «игра ... пытается сделать прыжок в развитый мир высших форм человеческой деятельности, содержащихся в среде как источнике развития» [2, с. 290], то есть игра есть стремление к идеальной форме. Если этого «прыжка» в мир человеческой деятельности не существует, то не происходит преодоления наличного, не происходит развития. Это мы видим в игре наших детей – они остаются в поле своих аффектов.

Сам факт установления связи между особенностями игры детей и несформированностью психологических границ не позволяет заключить, что здесь является причиной, а что следствием. С нашей точки зрения, существует два возможных пути. В соответствии с первым, в результате нарушенного взаимодействия с матерью, а затем в триаде, в раннем возрасте, у ребенка оказываются несформированными границы Я. Последствиями этого является неспособность ребенка к полноценной игре, в силу чего в игре недоразвитие границ не компенсируется. Несформированность границ и может явиться одной из причин непринятия ребенка сверстниками. Возможен и другой путь: непринятие ребенка сверстниками (известно, что вопрос о причинах непринятия остается открытым) приводит к тому, что его игровая деятельность оказывается неполноценной, следствием чего является несформированность границ и застревание на стадии проработки конфликта.

Результаты проведенного исследования позволяют говорить, что существует связь между несформированностью психологических границ Я, особенностями игры детей и непринятием ребенка сверстниками

в дошкольном возрасте. Несформированные психологические границы Я (телесные, территориальные, социальные) характеризуются неустойчивостью, высокой проницаемостью, нарушением целостности, защитным усилением барьерной функции, нарушением правил и норм, задаваемых извне – обществом, другими людьми. В дошкольном возрасте психологические границы «Я» формируются, главным образом, в игровой деятельности – в процессе ролевого взаимодействия, взаимопереходов ролевой и реальной позиции ребенка, в реальных отношениях играющих.

Таким образом, анализ полученных материалов убеждает нас, что детям, у которых психологические границы не сформированы или искажены, а именно к этой категории относятся дети с проблемами в общении, необходима дополнительная, специально организованная игровая деятельность, в процессе которой будет преодолен разрыв между функцией отыгрывания и развивающей функцией игры. Только в таком случае содержанием игры для них станет освоение отношений, норм и правил взрослого мира.

Литература

1. *Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. № 6.
2. *Выготский Л. С.* Из записок конспекта Л. С. Выготского к лекциям по психологии детей дошкольного возраста // Эльконин Д. Б. Психология игры. М., 1978.
3. *Винникотт Д. В.* Игра и реальность. М., 2002.
4. *Леонтьев А. Н.* Психологические основы дошкольной игры // Избранные психологические произведения. Т. 1. М., 1983.
5. Психологические особенности детей 6–7-летнего возраста / Под ред. Д. Б. Эльконина и А. Л. Венгера. М., 1988.
6. *Смирнова Л. И., Гударева О. В.* Игра и произвольность у современных дошкольников // Вопросы психологии. 2004. № 1.
7. *Филиппова Е. В., Пивненко Т. В.* Об игре детей, не принимаемых сверстниками / Под ред. Е. А. Репринцевой. Курск, 2008.
8. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. М., 1999.
9. *Эльконин Д. Б.* Насущные вопросы психологии игры в дошкольном возрасте // Избранные психологические труды / Под ред. В. В. Давыдова. М., 1989.
10. *Эльконинова Л. И.* О единице сюжетно-ролевой игры // Вопросы психологии, 2004. № 1.

Characteristics of Role Play in Preschool Children with Difficulties in Communication

Ye. V. Filippova,

Ph.D. in Psychology, the head of the Child and family psychotherapy chair, Psychological counseling faculty of the Moscow State University of Psychology and Education

T. V. Pivnenko,

Ph.D. in Psychology, psychologist at the kindergarten № 1134

Play of preschool children with a low sociometric status is studied in the context of the development of psychological boundaries of “I” (“J” as self). Phenomenology of “I” psychological boundaries is investigated as well as the violation of those boundaries in preschoolers in the process of the play. Data are provided about specific features of play of children who are not accepted by peers, and the differences from peer-accepted child play are described (violation of the role and subject matter boundaries, inadequacy of the play space area, transition from play relationships into real one, etc.) as well as characteristics of the psychological boundaries of “I” in these children. The study involved 140 children of preschool age; the main group comprised 70 children who were not accepted by their peers. The study also involved mothers of those children (40 from control group and 40 from the study group). The results were processed with SPSS statistics software package; the significance of variation was checked by X^2 and Mann–Whitney criteria; correlation, factorial, and cluster analyses were also performed. All variations between groups are statistically significant at $p < 0.01$. The experimental data proved that there is a correlation between unformed psychological boundaries of «I», specific features of play, and peer relationship at preschool age. A correlation was also found between the violation of psychological boundaries of «I», disrupted interaction with the mother and a child’s personality features.

Keywords: psychological boundaries of «I», peer-unaccepted children, play, subject matter, play space, play content.

References

1. *Vygotskij L. S.* Igra i ee rol' v psichicheskom razvitii rebenka // *Voprosy psihologii.* 1966. № 6.
2. *Vygotskij L. S.* Iz zapisok konspekta L. S. Vygotskogo k lekcijam po psihologii detej doskol'nogo vozrasta // *Jel'konin D. B.* Psihologija igry. M., 1978.
3. *Vinnikott D. V.* Igra i real'nost'. M., 2002.
4. *Leont'ev A. N.* Psihologicheskie osnovy doskol'noj igry // *Izbrannye psihologicheskie proizvedenija.* T. 1. M., 1983.
5. *Psihologicheskie osobennosti detej 6–7-letnego vozrasta / Pod red. D. B. Jel'konina i A. L. Vengera.* M., 1988.
6. *Smirnova L. I., Gudareva O. V.* Igra i proizvol'nost' u sovremennyh doskol'nikov // *Voprosy psihologii.* 2004. № 1.
7. *Filippova E. V., Pivnenko T. V.* Ob igre detej, ne prinimaemyh sverstnikami / *Pod red. E. A. Reprincevoj.* Kursk, 2008.
8. *Jel'konin D. B.* Psihologija igry. M., 1999.
9. *Jel'konin D. B.* Nasushnye voprosy psihologii igry v doskol'nom vozraste // *Izbrannye psihologicheskie trudy / Pod red. V. V. Davydova.* M., 1989.
10. *Jel'koninova L. I.* O edinice sjuzhethno-rol'voj igry // *Voprosy psihologii.* 2004. № 1.