

УДК: 159.923

© Брагіна Н.В., 2011 р.

Н.В.Брагіна

Національний університет
імені Тараса Шевченка, м. Луганськ

ПСИХОЛОГІЧНІ АСПЕКТИ ФОРМУВАННЯ РАНЬОГО ДИТЯЧОГО ДОСВІДУ ВЗАЄМОДІЇ З НАВКОЛИШНІМ СВІТОМ

Проаналізовано різні теоретичні підходи щодо проблеми формування раннього дитячого досвіду взаємодії з навколишнім світом.

Ключові слова: досвід, спогади, нарратив, взаємодія, автобіографія, індивідуальний, особистий досвід.

Н.В. Брагіна

ПСИХОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЕ РАННЕГО ДЕТСКОГО ОПЫТА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ С ОКРУЖАЮЩИМ МИРОМ

Проанализированы различные теоретические подходы к изучению и формированию ранних детского опыта взаимодействия с окружающим миром.

Ключевые слова: опыт, воспоминание, нарратив, взаимодействие, автобиография, индивидуальный, личный опыт.

N.W. Bragina

FORMATION OF EARLY CHILDREN'S EXPERIENCE OF INTERACTION WITH WORLD AROUND

Various theoretical approaches to studying and formation of early children's experiences of interaction with world around are analysed.

Key words: experience, memoirs, narativ, interaction, the autobiography, individual, personal experience.

Поняття «досвід» багатогранне та неоднозначне, його розуміння залежить від тієї наукової сфери та напрямку, в яких він розглядається. Вивчення історичного аспекту поняття «досвід» свідчить, що найбільше його аналізом до недавнього часу займалась філософія. У психології поняття досвіду залишається мало вивченим і не структурованим, про що свідчить неоднозначність його визначення. Найчастіше вживаються наступні синонімічні поняття, завдяки яким розкривається його основний зміст: «життєвий досвід», «досвід життя», «індивідуальний досвід», «минулий досвід», «досвід емоційний», «особистісний», «суб'єктний», «соціальний», «регулятивний», «кризовий», «травматичний» тощо.

Дослідники, які аналізували це поняття, акцентували його значення в житті кожної людини незалежно від того, як саме він позначається – чи то як «індивідуальний досвід», чи то «особистісний».

Вважаючи досвід «наставником всіх наставників», а мудрість «дочкою досвіду», Леонардо да Вінчі розглядав досвід як *активну, цілеспрямовану дію*, як експеримент. При цьому людина, в його розумінні, виступає тільки «знаряддям природи», що діє згідно законам її розвитку.

Якщо Да Вінчі тлумачив досвід як дію, то для Августина Блаженного – це досвід *переживання самостановлення, самоздійснення себе як істоти, що має надію*.

Об'єктивістське тлумачення людини Р. Декартом привело його до визнання *розуму* вищою цінністю людського пізнання. Все, що не освітлене розумом, оголошується при цьому не гідним уваги. Звільняючи розум від плотсько-конкретного, раціоналізм, тим самим, відгороджує його від дійсного, реального життя людей і замикає в колі розумової реальності, абстрагованої від проблеми окремої людської особи і конкретного втілення її досвіду [13].

Єдиним джерелом людського знання представник класичного емпіризму Дж. Локк вважав *чуттєвий досвід* – як підсумок одиничних, індивідуальних відчуттів людини. Він поділяє його на зовнішній (чуттєве сприйняття навколишнього світу) і внутрішній (рефлексія діяльності розуму) [7].

Звеличуючи досвід *розуму* до абсолюту, Г.В.Ф. Гегель вважав єдиною метою духу, що самореалізується, процес становлення «...самим собою для себе...». Відповідно і досвід розуміється ним як діалектичний рух, що здійснюється свідомістю в самому собі як відносно свого знання, так і відносно свого предмету – оскільки для нього виникає з цього новий істинний предмет [5].

Протилежними гегелівським роздумам про досвід є антропологічні пошуки представників «філософії життя», які абсолютизують нерелексивні *форми* життєвого досвіду людини, ірраціональні детермінанти його становлення та реалізації. Тут розум проголошується помилкою людської цивілізації, і на перший план висувуються несвідомі потяги (З.Фрейд), воля до влади (Ф.Ніцше) і тому

подібне. Ці ідеї вплинули на розуміння індивідуального досвіду як безпосереднього переживання загадкових і незбагнених глибин життя, як процесу суб'єктивного розгортання психічних станів, що самоспостережуються людиною та виявляють головну цінність її особистісного буття [13].

Неоднозначність трактування поняття «досвіду» також залежить і від визначення тих психологічних механізмів накопичення досвіду, які аналізуються представниками того або іншого наукового напрямку. Наприклад, представники тілесно-орієнтованої психотерапії займаються вивченням досвіду формування образу тіла. Біхевіористи шукають у дитячих спогадах моменти позитивних і негативних підкріплень, за допомогою яких у людини фіксуються ті або інші стереотипні форми поведінки. Гуманістична психологія, предметом якої є дослідження самореалізації та самоактуалізації особистості, простежує вплив індивідуального досвіду екзистенціальних переживань на її розвиток.

У класичному психоаналізі дитячий досвід розглядається як фундаментальна основа формування особистості та індивідуального способу життя впродовж всього життєвого циклу.

А. Адлер у своїй теорії індивідуальної психології позначив це як досвід пошуку й залучення тих засобів, які спрямовані на реалізацію почуття повноцінності. Самовдосконалення і є свідченням повноцінності [1].

В культурно-історичній теорії Л.С.Виготського [4] розглядається визначальна роль «привласнення» суспільно-історичного досвіду як умови становлення вищих психічних функцій. У результаті засвоєння суспільно-історичного досвіду дитина накопичує індивідуальний досвід.

Але якщо визначення досвіду та механізмів його формування є різним у різних підходах, то погляд на його значення у всіх дослідників єдиний: він визнається архіважливим у будь-якому віці. Досвід виконує сигнальні й регулятивні функції, детермінує ставлення особистості до світу, суспільства, самої себе, співвідносить потреби та особистісні мотиви з навколишнім світом та власною пізнавальною діяльністю в ньому (Б.Г.Ананьев та ін.). Тобто, життєвий досвід людини відображує, формує і розвиває її етичні якості, визначає життєву

позицію (Л.І. Божович); засвоєні знання та способи діяльності набувають характеру особистісної цінності (І.С. Батракова, З.І. Васильєва).

Немає сумніву, що досвід починає формуватись дуже рано. Е.О.Орлова говорить про те, що «...дитячий досвід освоєння культури був виділений у зв'язку з його значущістю в структурі життєвого циклу людини. По суті справи в ранній період соціалізації та інкультурації дитина на довербальному нереклексивному рівні засвоює перші навички відношень з оточенням. Вони стійко зберігаються та майже не піддаються змінам у дорослому віці завдяки їх адаптаційним властивостям, з одного боку, та невідрефлексованості, – з іншої» [10].

Формування досвіду взаємодії зі світом намагаються науково обґрунтувати не тільки філософи, психологи, але й психофізіологи. С.Джуан пояснює процеси, що відбуваються в організмі під час такої взаємодії. Він стверджує, що зв'язки в мозку встановлюються у відповідь на зовнішні подразники (особливо протягом перших трьох років життя людини). Дитячий досвід, поганий він чи добрий, впливає на з'єднання, що виникають у мозку, і на зв'язки нервової системи. Одна з антистресових систем організму активізується, коли діти стикаються з фізичною або емоційною травмою. Робота цієї системи впливає на вироблення стероїдного гормону кортизолу. Високий рівень кортизолу призводить до смерті мозкових клітин та зниженню зв'язків між ними в певних ділянках мозку. В результаті відбувається зменшення ділянки мозку, що відіграє важливу роль у процесах навчання та запам'ятовування. Але природа вигадала засіб послабити негативний вплив цих стресових систем: він полягає в прихильності між дітьми та тими, хто про них піклується – їх батьками. Виміри рівня кортизолу в дитячій сліні показують, що діти, які оточені теплом і турботою, менше схильні до стресів. У немовлят, що мають сильний емоційний зв'язок з батьками, рівень кортизолу найнижчий [11].

Позитивний досвід і турбота можуть позитивно вплинути на майбутнє дитини, а негативний досвід і байдужість діють прямо протилежно. Діти, якими нехтували або від яких відмовилися батьки, не тільки частіше мають труднощі в навчанні, але й не здатні співпереживати, відчувати прихильність а також в

цілому вони неохоче проявляють свої почуття. Надлишок кортизолу пов'язаний з погіршенням пізнавальних здібностей та складнощами з адекватною реакцією на стресові ситуації. Здорові взаємини на ранніх етапах життя допомагають створювати основу для взаємодії з навколишнім світом у зрілому віці [11].

У своїх працях Ю.І.Александров говорить про механізм формування досвіду, який полягає у досягненні конкретним індивідом в тому або іншому поведінковому акті необхідного співвідношення організму та середовища, тобто результату, де середовище дробиться ним певним чином, відповідно до досвіду здійснення індивідом тих або інших поведінкових актів впродовж його індивідуального розвитку. Індивід відображує не зовнішній світ як такий, а історію своїх відношень зі світом. Опис середовища індивідом заснований на оцінках його співвідношення з об'єктами-цілями поведінкових актів, тобто на оцінках результатів. Образно кажучи, можна розглядати життя індивіда як «асиміляцію» екологічного світу, що перетворює його для індивіда на світ результатів [3].

У концепції психічної травми Р. Яноф-Бульмана, яка належить до когнітивного напрямку, зазначається, що основою внутрішнього світу людини є базисні переконання щодо сутності зовнішнього світу. Згідно даної теорії, більшість людей конструюють власний досвід через призму внутрішніх переконань: а) про доброзичливість навколишнього світу; б) про його справедливість; у) про цінність і значущість власного Я.

Становлення базисних переконань відбувається в ранньому дитинстві через взаємодію зі значущим дорослим. Перші враження дитини про світ і про себе складаються ще на довербальному рівні. Спираючись на теорію об'єктних відносин, Р.Яноф-Бульман стверджує, що найбільш важливим моментом у становленні базисних переконань є реакція дорослого на галас дитини. Вже у віці близько семи місяців дитина починає структурувати власний досвід, створюючи глибинні переконання про доброзичливість, справедливість навколишнього світу, а також про власне Я, що гідне любові та турботи [7].

Фундаментальне для концепції Р. Яноф-Бульмана поняття «базисні переконання», що було введено А.Беком, багато в чому співпадає з поняттям «генералізовані репрезентації про взаємодію» Д.Стерна, а також з терміном «схема Я-інший» М.Хоровіца та з поняттям «внутрішня робоча модель» Дж.Боулбі.

Спроби прослідкувати закономірності встановлення у дитини контакту з середовищем та психічної адаптації до нього привели В.В.Лебединського, О.С.Никольську, О.Р.Баєнську та М.М.Ліблінга до виділення чотирьох основних рівнів організації, що складають єдину, складно координовану структуру базальної афективної організації. Ці рівні вирішують якісно різні завдання адаптації. Вони не можуть підміняти один одного, і ослаблення або пошкодження одного з них призводить до загальної афективної дезадаптації. Перший рівень (формується дуже рано) – це рівень польової реактивності; його адаптаційним сенсом є організація афективного налаштування до активного контакту з оточуючим, тобто попередня примітивна оцінка самої можливості контакту з об'єктом зовнішнього світу ще до безпосереднього зіткнення з ним. Цей рівень забезпечує постійний процес вибору позиції найбільшого комфорту і безпеки. Другий рівень (також формується у перші місяці життя) – це рівень стереотипів; він забезпечує поглиблення афективного контакту з середовищем і пов'язаний з новим прошарком афективних реакцій. Основним завданням цього рівня є адаптація суб'єкта до середовища через вироблення афективних стереотипів сенсорного контакту з ним. Третій рівень – рівень експансії (його механізми починають поступово освоюватися дитиною в другому півріччі життя); він дозволяє їй перейти до активного обстеження і освоєння навколишнього світу. Подолання перешкод, оволодіння невідомою, небезпечною ситуацією є адаптаційним сенсом цього рівня афективної регуляції. Четвертий рівень – рівень емоційного контролю, який відповідає за розв'язання складних етологічних завдань організації життя індивіда у стосунках з іншими людьми. Особливо яскраво і безпосередньо це спостерігається в організації поведінки, пов'язаної з виходженням, вихованням і навчанням дітей. Конкретним пристосовним

сенсом цього рівня є налагодження способів орієнтування в переживаннях інших людей, формування правил, норм взаємодії з ними. В широкому сенсі цей рівень, надбудовуючись над нижчими, забезпечує контроль співтовариства над індивідуальним афективним життям, приводячи його у відповідність з вимогами і потребами оточуючих. З появою емоційного контролю за афективним переживанням можна говорити про виникнення власне емоційного життя людини [15].

Автори вказують на особливу важливість якості базального переживання першого рівня, кажучи, що тут формується система цілісних відносин зі світом, природного, інтуїтивного вписування в умови життя "тут і зараз", творчої інтуїції, мудрого погляду на речі, психотехніки урівноваження, заспокоєння, гармонізації відносин із собою та світом – те, чого не можуть дати засоби інших, складніших і активніших рівнів. Можна припустити, що ці нижчі механізми, зазнаючи змін в ході культурного розвитку, забезпечують цілісне естетичне світосприймання [9].

Далі автор відзначає, що у людини, як і у тварин, повинен існувати певний спадково заданий набір релізерів (ключових, за Тінбергеном, або основних, за Вілюнасом, сигналів), що полегшують перше впізнавання вітально необхідного. Спираючись на цей набір, дитина, починаючи з раннього дитинства, індивідуально диференціює та опредмечує потреби. Процес афективного орієнтування відбувається відповідно до активного проектування внутрішніх переживань у зовнішні, що дозволяє їй перетворювати вихідні нейтральні зовнішні враження в якісно значущі.

Як відомо, З. Фрейд описує цей процес як зарядження об'єктів зовнішнього світу внутрішнім афективним сенсом, А. Брілл позначає його терміном «катексис»; К. Левін говорить про внутрішньо заряджені системи потреб, які надають суб'єктивної валентності навколишнім об'єктам і, взагалі, суб'єктивного характеру – об'єктивній реальності. Суб'єкт з його внутрішніми зарядженими системами і навколишній світ являють при цьому для К.Левіна єдиний континуум життєвого простору. Використовуючи цю термінологію, О.С.Нікольська

стверджує, що афективне орієнтування другого рівня якраз і представляє процес активної розробки, диференціацію індивідуального життєвого простору [9].

Цікавою з наукової точки зору є теорія Ю.М.Швалба про те, що життєвий досвід, як правило, не виникає внаслідок здійснення помилкових дій (як прийнято вважати в сучасній психології) і отримання негативних переживань (як, наприклад, П.В.Лушин вважає, що розвиток особистості відбувається тільки через біль, а Т.М.Титаренко аналізує зв'язок негативного досвіду з життєвими кризами). Відомі висловлювання, наприклад, «За одного битого два небитих дають» і тому подібне, які зазвичай приписуються негативному життєвому досвіду, насправді не відповідають реальності. Вислів «Я знаю, що так робити не можна» є не стільки формою фіксації життєвого досвіду, скільки способом інтуїтивної, нерелексивної та нераціоналізованої проблематизації життєвого досвіду. Тому автор вважає, що індивідуальний досвід виникає внаслідок позитивних, результативних проб та дій, і в подальшій життєдіяльності індивіда він виконує функцію захисту від можливих помилкових дій [14].

Розуміння життєвого досвіду як актуалізації цілісних патернів в ситуації вирішення завдань дозволяє чітко розрізнити два питання: у яких формах виявляється життєвий досвід і в яких формах він фіксується, тобто, в які психологічні структури він інсталюваний. Ю.М.Швалб вважає, що життєвий досвід може виявлятися в трьох формах [14]:

1. Цілісний опис ситуації. Описово-пояснювальні конструкти фіксують в узагальненому вигляді деякі стійкі характеристики ситуацій життєдіяльності. Характерно, що рівень узагальненості в таких конструктах завжди прагне до максимуму, а масштабність самих ситуацій варіює – від локальних до всесвітніх.

2. Опис способу дії. Характерно, що саме конструкти способу дії можуть формуватися як у позитивній, так і в негативній формі, тобто можуть указувати і на те, що треба робити, і на те, чого робити не слід.

3. Опис особистісних цінностей. Ці конструкти фіксують досвід ставлення людини до світу, до подій, до інших людей і до самої себе. Мабуть, можна говорити про те, що цей вид конструктів складає зміст індивідуальної моралі й

формується у вигляді моральних імперативів, які виступають психологічним виправданням і сенсом, способами дії, обґрунтуванням існуючого порядку речей.

Таким чином, автор умовно виділяє три типи досвіду (ситуаційний, діяльнісний і особистісний), які відносно повно задають простір опису всіх інших часткових форм і видів досвіду. Виділена конструкція і типи досвіду однаково можна застосувати як до досвіду соціальних груп, так і до індивідуального досвіду особистості.

Далі Ю.М.Швалб зазначає, що людина постійно прагне звести різні фрагменти (конструкти) свого життєвого досвіду в деяку систему, яка стає базовою системою ціннісних орієнтацій і життєвих установок особистості. Через це різко знижується амбівалентність досвіду, тобто система сама прагне до зняття внутрішніх суперечностей і парадоксів. Мабуть, психологічним механізмом зниження амбівалентності є своєрідна процедура фільтрації: у систему життєвого досвіду «не допускаються» ті фрагменти взаємодії людини зі світом, які суперечать тим конструктам, що вже склалися. Саме цим пояснюється відомий життєвий факт, що з віком людина стає все більш однозначною в своїх поглядах та думках [14].

Інтеграція фрагментів досвіду і зниження їх суперечності приводить до того, що індивідуальний досвід знаходить риси системності і стає «життєвою філософією» особистості. При цьому треба зауважити, відзначає автор, що категорія життєвого досвіду не співпадає ні з категорією світогляду, ні з категорією мудрості. Взаємозв'язок цих категорій є складним і абсолютно не розробленим питанням. З одного боку, світоглядні установки можуть складатися взагалі безвідносно до наявності індивідуального досвіду (так, наприклад, людина може бути переконана, що при необхідності їй треба віддати життя за Батьківщину, але такого досвіду у неї може і не бути). З іншого боку, мудрість не пов'язана безпосередньо з процесом накопичення життєвого досвіду – досвідчена людина зовсім не обов'язково є мудрою. Таким чином, індивідуальний життєвий досвід починає складатися у сфері буденної свідомості як фіксація взаємозв'язку способу дії з характеристиками ситуації. Якщо дія виявляється ефективною, то

цей зв'язок знаходить позитивне емоційне забарвлення і через механізми інтерпретації наділяється особистісною значущістю і вже у вигляді трикомпонентного конструкту переводиться зі сфери буденної і ситуативної свідомості в сферу цілеспрямованої, регулятивної свідомості, де він узагальнюється й починає існувати як певна універсалія та особистісна максима, під якою розуміється межа можливих дій людини. Конструкти життєвого досвіду виконують дві функції: по-перше, вони підтримують уявлення про світ як стабільний, із закономірно повторюваними процесами, до якого можуть бути прикладені шаблони дії, по-друге, вони виконують функцію фільтру або селективну функцію по відношенню до кожного фрагменту життєвого досвіду, перетворюючи його на індивідуальну інтегровану і відносно несуперечливу систему «життєвої філософії» особистості.

Аналіз проблеми вивчення дитячого досвіду взаємодії з навколишнім світом, також показав відсутність єдності наукових поглядів стосовно даного предмету дослідження. Так, А.Адлер пропонує вивчати досвід через *аналіз ранніх дитячих спогадів*. Він стверджує, що вони несуть інформацію про стиль життя людини, його емоційну спрямованість. Стиль життя, згідно цієї теорії, формується до чотирьох-п'яти років і залишається стрижневою основою на все життя.

Сучасні наукові тенденції, що ґрунтуються на аналізі автобіографічного досвіду, використовують нарративний підхід, на основі якого життєвий шлях кожної особистості сприймається як осмислене ціле, таке, що існує для інших у формі завершеної історії (тексту, оповідання, легенди) про себе, індивідуальної «міфології». Представники цього напрямку – Н.В.Чепелева, О.Є.Сапогова, О. Г.Трубіна та інші.

Н.В.Чепелева вважає, що нарратив можна визначити як замкнену завершену структуру, що містить такі характеристики, як послідовність і завершеність дій, подій, які змінюють одна одну і розміщені у хронологічному або ж іншому, підпорядкованому якійсь єдиній логіці, порядку, оцінки найбільш значимих подій, афективне ставлення до них оповідача. Він є трансформацією неупорядкованих життєвих подій у певну послідовність, вибудовану, виходячи із

загальної життєвої концепції оповідача, його особистісного міфу, що визначає внутрішню логіку породжуваного тексту [12].

З точки зору минулого досвіду наратив може виконувати такі функції: упорядкувальну, інформувальну, переконувальну, розважальну, трансформувальну і темпоральну. Зокрема, трансформувальна функція наративу полягає в тому, що він задає моделі переопису реальності (акцентує увагу на одних подіях, ігнорує інші тощо), даючи змогу поєднувати окремі події у зв'язну розповідь, надаючи таким чином життю зв'язності та несуперечливості. Темпоральна функція, у свою чергу, дає змогу встановити часову послідовність подій, перетворюючи розповідь на історію [12].

Наратив організовує, структурує та артикулює життєвий досвід людини. Як зазначив П.Рікер, тільки в тій чи іншій формі оповідання – оповідання на тему повсякденного життя, історичне оповідання – життя набуває єдності і може бути розказане [10], а значить, додамо від себе, і представлене як собі, так й іншим. Інше кажучи, намагаючись осмислити власний досвід, розповісти про нього іншим, ми накладаємо на нього певні нарративні структури, що виступають у вигляді відповідних інтерпретаційних рамок.

Культурно зумовлені когнітивні та лінгвістичні процеси, які регулюють акт розповіді про власне життя, стають здатними структурувати перцептивний досвід, організовувати пам'ять, сегментувати і наділяти метою самі життєві події. Зрештою, ми стаємо тими автобіографічними нарративами, за допомогою яких розповідаємо про власне життя. Але завдяки культурній зумовленості цього процесу ми також стаємо варіантами канонічних форм, що існують в культурі [12].

Описані наукові концепції, що стосуються аналізу поняття «досвід», не є вичерпними. І в даний час зустрічаються наукові роботи, в яких описуються проблеми вивчення дитячого досвіду, його структури, онтогенезу, тощо. Зараз можна говорити про недостатню розробленість цієї наукової проблеми, відсутність єдиного підходу до поняття «досвід», недостатню визначеність його

критеріїв, дефіцит діагностичних підходів та процедур. Саме тому зазначена тема є цікавою та актуальною для подальшого вивчення.

Список літератури

1. Адлер А. Практика и теория индивидуальной психологии. – М.: Фонд «За экономическую грамотность», 1995. – 296 с.
2. Алахвердов В.М. Сознание как парадокс. – СПб: «Издательство ДНК», 2000. – 528 с.
3. Александров Ю.И. Введение в системную психофизиологию // Психология XXI века. – М.: Пер Се, 2003.
4. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций – М. 1960.
5. Гегель Г.В.Ф. Феноменология духа. Система наук. Ч.1: Пер.с нем.//Собр.соч.: В 14т.; т.4. – М.: Изд-во социально-политической литературы. 1959.
6. Джуан С. Странности нашего мозга. – М.: Рипол Классик, 2009. – 576 с.
7. Заиченко Г.А. Джон Локк. – 2-е изд.дораб. – М.: Мысль, 1988.
8. Калмыкова Е.С., Падун М.А. Качество привязанности как фактор устойчивости к психической травме // Журнал практической психологии и психоанализа. – №3 – М., 2002.
9. Никольская О.С. Аффективная сфера человека. Взгляд сквозь призму детского аутизма. – М.: Центр лечебной педагогики, 2000. – 364 с.
10. Орлова Э.А. Социокультурное пространство обыденной жизни. Проблемы освоения культуры. – <http://www.countries.ru/library/antropology/orlova/task.htm>
11. Рикер П. Конфликт интерпретации: Очерки о герменевтике. – М.: Медиум, 1995. – 415 с.
12. Соціально-психологічні чинники розуміння та інтерпретації особистісного досвіду // за редакцією Чепелевої Н.В. – К.: Педагогічна думка, 2008.
13. Шрамко О.И. Индивидуальный опыт в контексте личностной самореализации / Автореф. дисс. на соиск. уч. степени. канд. филос. наук.: спец. 09.00.03 – Кривой Рог, 1998 –19 с.
14. Швалб Ю.М. Целеполагающее сознание (психологические модели и исследования). – К.: Миллениум, 2003.
15. Эмоциональные нарушения в детском возрасте / В.В. Лебединский, О.С. Никольская, Е.Р. Баенская и др. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1990. – 197 с.