

Е. М. ГАСПАРОВА

РЕЖИССЕРСКИЕ ИГРЫ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОТКЛОНЕНИЯМИ В ПОВЕДЕНИИ

Игровая деятельность — одна из наиболее важных видов деятельности, доступных ребенку. Ее ведущее положение в этот период неоднократно подтверждалось исследованиями в области дошкольной педагогики и детской психологии как в нашей стране, так и за рубежом. Преимущественное внимание в этих исследованиях традиционно уделялось совместным формам сюжетно-ролевой игры, так как именно в ней наиболее наглядно происходит развитие навыков и умений, различных психических функций, процессов и личности в целом. Развитие восприятия, памяти, мышления, воображения, способности к обобщению, умений устанавливать контакт с другими людьми и многое другое происходит в совместной игре легко и незаметно для самого ребенка. Эти возможности совместной сюжетной игры издавна используются в педагогической практике, где игра стала эффективным средством выработки различных навыков, умений, а также разнообразных действий и видов деятельности дошкольников — то есть превратилась в универсальное средство воспитания и обучения в руках педагога или психолога.

Специфика коллективных форм дошкольного воспитания и обучения, обусловленная особенностями общественного воспитания в условиях детского сада, где на одного воспитателя приходится 30 детей и более, определила преимущественное изучение и использование совместных форм игровой деятельности, главным образом сюжетно-ролевых, подвижных и, отчасти, дидактических игр. Индивидуальные же формы игровой деятельности, не менее, а в некоторых случаях и более важные для развития личности дошкольника, долгое время оставались в тени и исследовались недостаточно. Так, в педагогике практически господствовал взгляд на индивидуальную игру только как на вынужденную подготовительную стадию по отношению к появляющимся в дальнейшем совместным игровым формам, а также в некоторых случаях — как на средство обучения (индивидуальные дидактические игры), когда ребенок не способен по каким-то причинам быть включен в общий педагогический процесс или нуждается в дополнительных занятиях.

В психологии индивидуальные игры исследовались значительно больше, как правило, в связи с различными отклонениями в психике ребенка в русле медицинской психологии, нейропсихологии, а

также в дефектологии — на стыке медицинских, педагогических и психологических наук. В зарубежной психологии изучению индивидуальных детских игр уделялось большое внимание, начиная с появления первых работ, выполненных в русле психоанализа, и продолжающих их исследований неопрейдистов. Общим для всех этих работ является подход к индивидуальной игре ребенка как к важной для развития его личности деятельности. Индивидуальные игры рассматриваются как самостоятельное и значимое для ребенка явление, позволяющее ему приспособиться к изначально чуждому для него обществу. При этом изучалось в основном то, что удается сохранить ребенку, сопротивляющемуся подавляющему его миру взрослых, из изначально присущих ему глубинных психологических качеств, которые более или менее успешно вытесняются в подсознание. Механизм этого вытеснения и сохранения, а также "замены" утраченных детских переживаний на "навязанные извне" взрослыми знания представляет основной интерес для последователей психоаналитического направления. Наблюдение за детской игрой в норме и патологии составляет существенную часть материалов по изучению развития и становления детской личности в русле этой научной школы. Общее неприятие советской психологией основных принципов психоанализа обусловило и недостаточное изучение индивидуальных игр здорового ребенка и их значение для формирования детской личности. Тем не менее, пренебрегать индивидуальными играми детей было невозможно, и они продолжали изучаться в соответствии с принципами советской психологии: исследовалось в первую очередь не то, что утерял ребенок, приспосабливаясь к подавляющей и искажающей его развитие социальной среде, а то, что он при этом приобрел, присваивая накопленный человеческим обществом опыт.

Индивидуальные игры встречаются у детей любого возраста и в той или иной форме существуют параллельно с другими видами его игровой деятельности. Возникают индивидуальные игры очень рано, в русле ведущей в раннем возрасте предметно-практической деятельности, в результате усвоения человеческих способов действий с предметами (в том числе, с игрушками). На этом этапе важна роль общения со взрослыми — носителем этих закрепленных и отработанных человечеством способов действий. Первые индивидуальные игры являются по своей сути предметно-манипулятивными действиями с игрушками и представляют собой ориентировочно-исследовательскую деятельность с игрушкой как с предметом и прак-

тическую деятельность, направленную на познание свойств и качеств предмета (в данном случае, игрушки) и способов действий с ней.

Позднее ей на смену приходит предметно-результативная деятельность с игрушкой, направленная на достижение того или иного результата принятыми в обществе и доступными ребенку способами: усваивается специфически человеческий способ действий с игрушками. В раннем возрасте эти виды игровой деятельности преобладают, лишь к середине третьего года жизни сменяясь сюжетно-образительной игрой. В ней уже присутствуют признаки социального сюжета и отражаются уже не только действия с предметами, но и определенные простейшие человеческие отношения, определяющие эти действия. В это время начинает осознаваться связь действий между собой, их связь в отображаемой ситуации; более целенаправленным становится отбор игрушек и атрибутов для игры. На этом этапе игра приобретает основные признаки именно игровой, а не предметно-практической или какой-либо еще деятельности: в игре появляются признаки социального сюжета, начинается выделение ролей и ролевых действий, происходит отображение известных ребенку событий в специфически игровой форме - в плане воображения, в воображаемой ситуации. Первые признаки появления воображаемой ситуации можно заметить в очень ранних играх ребенка, в предметных действиях, включенных в игру, которые при постоянных повторениях сокращаются и обобщаются от развернутых форм к сокращенным, к жесту, замещающему требуемое действие, и, наконец, к слову, его обозначающему. Так появляются первые действия "понарошку", которые доказывают включенность воображения в игровой процесс. Закрепление в сюжете отображаемых отношений между людьми является отражением реальных отношений, выступая в игре в снятом виде, в ролевых действиях в русле простого сюжета. Эта стадия игры, характерная для третьего года жизни и часто присутствующая и у более старших детей, является последней ступенью перед появлением совместных и индивидуальных сюжетно-ролевых игр.

По мере накопления социального опыта и игровых умений, а также обогащения способностей общения со сверстниками происходит переход к сюжетно-ролевым играм. При этом для возникновения и развития их совместных форм, как показали наблюдения, решающее значение имеет способность ребенка строить отношения со сверстниками, договориться с ними, выделить и распределить роли и уметь действовать в соответствии с этими ролями. Для существования и развития индивидуальных форм игры наиболее важно умение

актуализировать свой собственный личный и опосредованный социальный опыт, формируя на этой основе игровой сюжет, и развивать и изменять этот сюжет, учитывая воображаемые происходящие в игре события. Способность к воображению, необходимая для любого вида игры, особенно важна именно в индивидуальной сюжетно-ролевой игре. Все остальные игровые навыки и умения являются общими для совместных и индивидуальных видов игр и продолжают развиваться в них в течение всего детства.

Индивидуальные сюжетно-ролевые игры, не требующие развития навыков общения и потому доступные уже маленьким детям, появляются в конце третьего и начале четвертого года жизни на фоне сюжетно-отобразительной игры с игрушками, по мере того, как на первый план все больше выступает социальная составляющая игровой деятельности - отображение человеческих взаимоотношений и определяемых ими действий. Это выражается в появлении и усложнении сюжета игры, на основе актуализации непосредственного социального опыта ребенка (события, наблюдаемые и пережитые самим ребенком) и опосредованного (полученного в результате просмотра мультфильмов, телепередач, прослушивания рассказов взрослого, сказок и т.д.). При этом основное внимание ребенка направлено именно на этот аспект, что подтверждается множеством включенных в игру эмоционально-выразительных реакций, связанных с переживанием сюжетных моментов (а не успешности-неуспешности действий с предметами, как у малышей), а также в соответствующих речевых высказываниях: появляется эгоцентрическая речь, включенная в игру, повествовательного, ролевого и оценочного характера.

Индивидуальная сюжетно-ролевая игра у дошкольника встречается в двух основных разновидностях: а) игра, в которой ребенок принимает на себя конкретную (обычно главную) роль, а остальные распределяет между игрушками - обычно такая игра очень близка к совместным играм, но в ней вместо партнеров выступают игрушки. Структура, содержание таких игр, как показало наблюдение, часто сходны с усвоенными ребенком и закрепившимися в его игровом опыте формами, принятыми в группе детского сада, т.е. достаточно стандартны; б) игра, в которой ребенок распределяет между игрушками все роли, а на себя принимает функцию режиссера, организующего отношения между персонажами и происходящие в игре события. Эта форма игры обозначена нами как игра режиссерского типа. Надо заметить, что режиссерские игры не всегда чисто инди-

видуальные и в некоторых случаях могут включать в себя 2-3 участ-
ников. Обычно подобные совместные режиссерские игры свойственны
детям старшего дошкольного и младшего школьного возраста. Типич-
ным примером таких игр являются игры в солдатики с разыгрывани-
ем сложных сражений, часто на основе литературно-исторических
данных (у мальчиков школьного возраста) и игры в куклы и куколь-
ные дома, типичные для девочек старшего дошкольного возраста и
младших школьников. Кроме того, существуют игры по более сложным,
сказочным, волшебным сюжетам и у мальчиков и у девочек, и игры
в "воображаемую страну", также типичные уже преимущественно для
детей 10-12 лет (чаще мальчиков), о привлечении данных, почерп-
нутых из литературы, в том числе часто научно-популярной. Такие
игры являются творческими по своему характеру видами деятельнос-
ти, совершенно особого типа, поскольку в них в сложнейшем пере-
плетении выступают и игровые моменты, и процессы творческого
воображения, и представления о мире и своем месте в нем.

Специфика режиссерских игр заключается в следующем.

Для режиссерской игры характерна прежде всего позиция иг-
рающего ребенка - он распределяет роли между игрушками, а на се-
бя не принимает никаких конкретных ролей (или, наоборот, по оче-
реди выступает во всех ролях всех действующих лиц). Он организу-
ет игру как бы извне, как режиссер, руководя происходящими в иг-
ре событиями, строя и изменяя сюжет в соответствии со своими же-
ланиями.

Сюжеты режиссерских игр всегда значительно более разнооб-
разны и динамичны, чем те, которые встречаются у тех же детей в
совместных играх. Это объясняется значительно большей свободой
ребенка в построении сюжетов, независимостью от принятых в груп-
пе детского сада игровых стереотипов, ограниченного набора стан-
дартных сюжетов, и возможностью актуализировать в игре свой соб-
ственный опыт, а также снятием трудностей, связанных с общением.

Для режиссерских игр характерна ассоциативная динамика сю-
жета: это типичная особенность именно режиссерских игр дошколь-
ника. В этих играх нет четкого игрового замысла, а имеется лишь
приблизительная тематика игры. Ход же игровых событий, их появ-
ление и смена определяются ассоциациями, появляющимися у ребен-
ка. У самых маленьких источником этих ассоциаций является пред-
метно-игровая среда, окружающая ребенка; так, простое появление
в поле зрения малыша игрушечной посуды ведет к возникновению

В его игре моментов, связанных с кормлением героев, а если его взгляд падает на игрушечный грузовичок, появляются мотивы путешествий или перевозок. У более старших ассоциации приобретают событийный характер: то или иное проигрываемое событие влечет за собой воспоминание о другом, связанном с ним, и ребенок переходит к его отображению. В среднем дошкольном возрасте, 4-5 лет, для многих детей характерны "вербально-событийные" ассоциации, лежащие в основу сюжетостроения: проигрывая то или иное событие, ребенок вспоминает связанные с ним детские стихи и начинает проигрывать уже другие, отраженные в этих или сходных стихах моменты. Так, мы наблюдали, как игра с игрушечным зайчиком повлекла за собой всплывшие в памяти ребенка строки: "Мой зайчик, мой мальчик попал под трамвайчик", и ребенок перешел к игре в доктора Айболита, сюжет которой дополнялся периодически вкраплениями из других стихотворений того же автора: "Зайчики в трамвайчике, жаба на метле", "вот иголки и булавки выползают из-под лавки, на меня они глядят, молока они котят" и др. Естественно, такого рода игры, насыщенные сюжетами, подчеркнутыми из популярных детских книг, наиболее часто бывают свойственны детям, которым много читают, и как правило, тем из них, которые не посещают при этом детский сад и не имеют достаточного опыта совместных игр и набора привычных общепотребительных сюжетов. У многих детей непосредственный и опосредованный опыт, переплетаясь, определяет развитие сюжета, но не навязывает неизменной последовательности событий. Поэтому они могут "на ходу" вернуться к только что проигранной сцене и проиграть ее по-новому, в соответствии с новой возникшей у них идеей - в игре режиссерского типа подобные возвраты и повторы встречаются очень часто.

В качестве персонажей игры выступают игрушки, при необходимости ребенок всегда способен ввести дополнительные действующие лица, в том числе часто воображаемые - о них мы можем судить только по включениям в игру высказываниям. Ребенок может без помех руководить "действиями" этих своеобразных партнеров, ему легче осмысливать происходящие события, он сам организует игровую ситуацию, регулирует взаимоотношения персонажей, мотивирует их действия. При этом он учится учитывать возможные точки зрения этих персонажей, так как играя "за них", невольно встает на их место. Такое умение посмотреть на события с нескольких точек зрения необходимо для понимания отображаемой в игре социальной

ситуации, а также для преодоления в дальнейшем присущей дошкольникам эгоцентрической позиции.

Таким образом, в режиссерских играх отчетливо заметно выделение и развитие социальной составляющей игровой деятельности. Это обуславливает их ценность в отношении социального развития ребенка, в частности умения воспринимать и понимать социальную ситуацию, представлять себе отношения между людьми, и действия и поступки, вытекающие из этих отношений. В играх такого рода отражаются и представления ребенка о возможных способах поведения, определяемых нормами и правилами, принятыми в обществе, проявляется умение оценивать с этой точки зрения свои и чужие действия.

Режиссерская игра встречается у детей уже в младшем дошкольном возрасте, но наибольшего расцвета достигает у детей пяти-семи лет и старше. В это время у них уже имеется не только богатый социальный опыт, но и навыки индивидуальной и совместной игры. Если при этом ребенок в силу каких-либо причин лишен возможностей играть с другими детьми, то режиссерская игра часто становится основным из доступных ему видов игровой деятельности. Поэтому она наиболее широко представлена у детей, которые лишены коллектива, часто болеющих детей и детей-инвалидов, воспитывающихся в семье, у плохо адаптирующихся к детскому саду детей и у тех, кто имеет выраженные трудности в общении (дети с выраженными дефектами речи, застенчивые, замкнутые, неуверенные и робкие и т.д.).

Не менее важным моментом, привлекающим наше внимание к режиссерской игре, является то, что в такого рода играх ребенок очень раскрепощен, свободен и откровенен. Внимательное наблюдение за такими играми дает взрослому увидеть и понять те или иные неосознанные переживания ребенка, особенно маленького, отражающиеся в его игре. Существует категория детей, которую мы уже упоминали, для которых режиссерская игра является наиболее предпочитаемой в силу невозможности на равных участвовать в совместных сюжетно-ролевых играх; среди этих детей, как показывают результаты нашего исследования, значителен процент детей с так называемыми "трудностями поведения". Их индивидуальная режиссерская игра имеет свои особенности, представляющие определенный интерес для изучения развития их личности и анализа тех трудностей, которые они испытывают.

В течение нескольких лет нами планомерно изучались индиви-

дуальные режиссерские игры детей раннего и дошкольного возраста в условиях семьи и детского сада. Основное внимание уделялось изучению игр обычных детей, не имеющих каких-либо нарушений поведения, но наряду с ними исследовались и игры детей с отклонениями поведения. Данные, касающиеся обычных детей, анализировались и публиковались отдельно; материалы, полученные при анализе индивидуальных режиссерских игр детей, имеющих те или иные трудности в поведении, специально нами не анализировались. В настоящей работе мы сочли необходимым рассмотреть подробно именно их.

В исследовании принимали участие 10 детей третьего года жизни, 12-четвертого, 6-пятого, 2-шестого года жизни. Часть из них (19 человек: 8 - третьего года жизни, 8 - четвертого, 3 - пятого) родители были вынуждены забрать из детского учреждения и воспитывать исключительно в условиях семьи. 11 человек продолжали посещать детский сад. К числу трудностей, отмечаемых родителями, относятся некоторые невротические и преневротические реакции (страхи, логоневроз, нейродермит, энурез) и ряд поведенческих расстройств (агрессивные проявления, постоянная подавленность и пониженный фон настроения, гиперактивность или замедленность, капризность, упрямство и т.д.). Опрос родителей и предварительное тестирование детей по методикам КАТ и рисуночным тестам "Моя семья", "Детский сад", "Что я люблю" и "Что я не люблю", а также раскраску по нарисованным картинкам, показали наличие у этих детей ряда психологических нарушений, преимущественно проявляющихся в эмоциональной сфере и сфере общения. Эксперимент проводился после достаточного длительного адаптационного периода, необходимого для этих детей, особенно воспитывающихся полностью в домашних условиях. До проведения эксперимента экспериментатор 2-4 раза встречался с детьми у них дома и на прогулке (детской площадке), беседовал с родителями; в условиях детского сада было достаточно 1-2 предварительных встреч. У большинства испытуемых бросается в глаза выраженная напряженность в присутствии незнакомого взрослого, они с трудом идут на контакт, избегают прямого общения, не смотрят в глаза, двигательны скованы. У многих наблюдаются непроизвольные повторяющиеся движения в процессе общения со взрослым (крутят пальцы, трогают одежду, волосы, вертят попавшие в руки предметы или игрушки, непроизвольно обманываются, сглатывают слюну).

Анализ индивидуальной игровой деятельности детей с трудно-

тами поведения со стандартными игрушками и обобщенным экспериментальным игровым материалом показал наличие ряда особенностей в структуре, содержании и динамике сюжета игры, специфике игрового поведения этих детей, в отличие от дошкольников, не испытывающих подобных трудностей.

У детей третьего-четвертого года жизни, имеющих отклонения в поведении, преобладали реакции, вызванные нарушениями адаптации к детскому учреждению. Предпосылки же неадекватного реагирования на изменение образа жизни обуславливались некоторыми погрешностями семейного воспитания, обстановки и атмосферы в семье, и органическими факторами со стороны ЦНС.

Игровая деятельность этих детей с обычными игрушками в условиях семьи мало отличается от игры их сверстников в саду и дома в норме. Обращает на себя внимание типичный для этого возраста предметно-практический характер игровых действий, большое количество эмоционально-выразительных реакций, связанных с их успешностью или неуспешностью, формальные, однообразные сюжеты. У этих детей относительно мало представлены роли и ролевые действия, которые уже присутствуют в игре многих детей в детском учреждении, и относительно большая скудость сюжетов по сравнению с детьми, воспитывающимися в семье, но не имеющими трудностей поведения. В целом, их игра носит типичный сюжетно-образительный характер и от игры сверстников в норме отличается несколько более низким уровнем. Большинство используемых в игре сюжетов основаны на показанных взрослыми образцах, в меньшей мере - на личном опыте. По причине малой выраженности у этих детей социальной составляющей игровой деятельности, представленной в сюжете игры и ролевых ее компонентах (выделение ролей, принятие роли на себя, ролевые действия), игра таких детей со стандартными детализированными игрушками мало информативна в отношении эмоционально-личностной значимости тех или иных сюжетов для ребенка.

При введении в игру специального обобщенного экспериментального материала (кубики, соразмерные руке ребенка, размером от 2,5 до 7 см с нанесенными на одну из граней в верхней части изображением схематического человеческого лица с разным эмоциональным выражением) игра детей резко активизировалась и принимала у большинства режиссерский характер. Обобщенные игрушки использовались ребенком как действующие лица в возникающей игре, наделялись ролями (с опорой на выражение лица). Возникающий сю-

жет опирался на личный непосредственный опыт ребенка, иногда с элементами актуализации и опосредованного опыта (преимущественно; сказок и мультфильмов). Игра сопровождалась сюжетными эмоционально-выразительными реакциями, связанными с происходящими в ней событиями. Это давало возможность судить об эмоциональной значимости проигрываемых событий для ребенка, отметить те или иные личностно окрашенные переживания и проанализировать их.

Так, у многих детей третьего года (у 8 из 10) в качестве страшного злого отрицательного персонажа выбирался большой кубик с сердитым выражением лица, наделяемый ролью воспитателя детского сада, иногда назывался его именем, а в некоторых случаях образ воспитателя, ругающего и наказывающего детей, выступал в непрямом отображении пугающей ребенка ситуации: например, Вова (3 г. 4 мес.) играл "в звериные домики" - распределил роли зверей и их детенышей между кубиками разного размера и стал проигрывать ситуацию, как звери приводят своих малышей на лужайку и оставляют их там с волком и львицей. Те весь день там живут, а потом, "кто останется - того домой обратно забирают". Аналогия с детским садом прослеживается и во многих более мелких деталях, отображающих различные режимные моменты, занятия в группе детского сада, прогулки и т.д. При этом в игре многих детей сохраняется пронизывающий весь сюжет образ злого и страшного воспитателя и маленького и доброго существа (ребенка, звереныша), которого обозначает маленький кубик с грустным выражением лица.

У детей пятого и шестого года жизни значительно богаче представлена игра и с обычными, и с экспериментальными игрушками. У большинства из них отмечались наличие развитой режиссерской игры вне зависимости от характера игрового материала и легкой перенос умений игры на различные виды игрушек. В их игре присутствовал развитый социальный сюжет, основанный на использовании опосредованного и непосредственного опыта, распределение ролей, распределение их между игрушками, принятие на себя функции режиссера-организатора. Игра сопровождалась большим количеством речевых высказываний. Особенности характера детей с отклонениями в поведении выступали отчетливо и в игре с обычными игрушками, и в игре с экспериментальным материалом, но все же в случае использования экспериментальных игрушек прослеживалась более четкая эмоциональная реакция на них, формирование "эмоционального образа" персонажа, предпочтение "злых"

или "добрых" игрушек и т.д.

Домколяники, имеющие трудности в поведении, часто используют в своих индивидуальных играх сюжеты, имеющие для них эмоциональную значимость. В их играх большое место занимают проигрывания эмоционально-значимых переживаний о себе самом, о конфликтных отношениях с другими людьми. Если большинство обычных детей проигрывают преимущественно известные им отношения между людьми, в том числе профессиональные, семейные и т.д., и редко выделяет игрушку-кубик, которую называют своим именем и отождествляют с собой, то дети с трудностями поведения ведут себя иначе. Многие из них "с первого взгляда" выделяют тот или иной кубик в качестве главного действующего лица и сразу называют своим именем (обозначение словом "я" встречалось реже). Обычно это бывает Большой Сердитый Кубик или Маленький Грустный Кубик. Факт выделения в качестве главного героя Большого Сердитого Кубика в сочетании с названием его своим именем в норме нами ни разу не отмечался; в качестве основного персонажа он иногда используется здоровыми детьми в возрасте около пяти лет, но никогда не называется своим именем. Не менее неожиданным оказалось то, что некоторые дети уже с четырех лет (особенно страдающие страхом и имеющие при этом вспышки агрессивного поведения на фоне в целом подавленного эмоционального состояния) просят иногда дать им для игры "еще злых игрушек", "еще одного Бармалея" и т.д. Подобные просьбы также никогда не отмечались нами при изучении режиссерских игр здоровых детей.

Игра детей, имеющих трудности поведения, с экспериментальным материалом очень эмоционально насыщена, дети поглощены ею, их трудно отвлечь от нее, втянуть в игру по другому сюжету. У большинства детей есть ряд предпочитаемых сюжетов, которые имеют общую тематику, связанную с пережитой ребенком психической травмой или с эмоционально-значимыми событиями. Так, Саша (4,8), долго лежавший в больнице, постоянно отображает это в игре: он выбирает в качестве главных героев Большой Сердитый и Маленький Грустный Кубики, просит дать ему "еще врачей и медсестер, чтобы держали мальчиков", и проигрывает различные неприятные, страшные и болезненные процедуры. Вот выдержка из его игры: "...И тут пришел самый главный доктор (Большой Сердитый Кубик). Он как закричит: "Прекратить!" И всех еще ругать стал. И потом еще всех лечить стал. Один мальчик плохо ел, он не любил плов такой, и

его наказали, и стали лечить. Всех, кто плохо кушает, стали лечить, и уколы делали. По сто уколов. А Рая плакала, и ее за ножки привязали. И всех привязывали к кровати. И Вову привязали, ему еще руки тоже привязали, И Сашу тоже (при этом мальчик раскладывает "по кроваткам" маленькие кубики - больных, около каждого ставит большие кубики - врачей, постукивает "врачами" о "больных", с силой надавливает - делает уколы и т.д.)... А потом еще пришел врач, и всем горчичники поставили (накладывает на кубики, обозначающие больных, обрывки конфетных фантиков - горчичники). И привязали всех, и еще подушку сверху положили. А кто плачет - тому на язык еще горчичник..." При этом лицо мальчика отражает странное мстительное удовольствие; сочувствия к "пациентам" не прослеживается. Затем переходит к игре со стандартными игрушками, но сюжет сохраняется, в роли врача теперь Саша выступает сам. По словам родителей, игра в больницу - его любимая игра.

У других детей в качестве содержания игры выступают переживания своих собственных страхов. Это выражается либо явно путем воспроизведения пугающей ситуации, либо скрыто путем ее избегания. Так, Наташа (5 лет 6 мес.) боится животных (особенно больших); в ее игре героиня гуляет по лесу и на нее все время нападают встречающиеся звери, кусают ее, угрожают. Вместе с ней по лесу гуляет и ее мама, но она не защищает дочку, а все время приговаривает: "Вот отдам тебя волку! (льву, тигру, медведю) - тогда будешь уметь себя вести! ("тогда не будешь перебивать взрослых", "тогда не будешь бабушкину чашку трогать" и т.д.). Более того, мама сама толкает девочку "в львиную берлогу". Анализ рисунков девочки и данные методики КАТ показали сложные конфликтные отношения внутри семьи, напряженность в отношении с матерью, у которой недавно родился младший ребенок, ощущение неприятия себя матерью и связанный с этим страх (рисунки "Моя семья", "Что я не люблю"). На этом примере отчетливо видно прямое проигрывание пугающей ситуации - нападение зверей, и прослеживается лежащий в основе этого страха скрытый страх отторжения со стороны матери, который подтверждается анализом рисунков девочки.

В игре некоторых детей прослеживается отчетливое избегание отображения пугающей ситуации. Так, Вова (4 г. 5 мес.) страдает страхом темноты, боится оставаться один в комнате. В его игре

дело происходит в Африке, где "всегда-всегда одно солнышко". "Главный герой" - "добрый африканский зайчик" попросил "главного волшебника", чтобы "вообще никогда не было ночи". А когда один раз "волшебство сломалось", все звери упростили само солнышко зажечься, и "оно само сразу выключилось", и "ночи никакой не было". На этом примере видно, как отражается в игре страх темноты, выступая в качестве сюжетообразующего момента.

В случае, когда тематические проигрывания эмоционально-значимых для ребенка психотравмирующих ситуаций повторяются неоднократно, в игре с различными игрушками и с экспериментальным материалом, можно обоснованно предположить компенсаторный характер таких игр. Особенно это заметно, когда ребенок отождествляет себя с каким-либо персонажем, способным справиться с непобедимой для самого ребенка ситуацией или с ситуацией, внушающей ему страх. Так, слабый, робкий, тревожный и неуверенный ребенок выбирает в качестве главного и нередко отождествляет с собой злого, сильного, агрессивного, пользующегося неограниченной властью персонажа.

Сходным образом компенсируются отражаемые в индивидуальной игре переживания острого эмоционального неблагополучия, связанные с нарушением адаптации ребенка к детскому учреждению. В качестве подобных "компенсаторных" сюжетов в индивидуальной игре детей четырех-шести лет встречались следующие: "Мама не забрала ребенка из сада", "Девочку забыли в лесу на прогулке с группой детского сада", "Побег из сада", "Драка с воспитателем" и некоторые другие.

Режиссерский характер наблюдаемых игр позволяет проследить эмоциональные переживания ребенка, включенные в игру, эмоциональное отношение к происходящим в игре событиям, оценку этих событий, их осознание, умение и желание рассмотреть их с различных точек зрения (с позиций различных персонажей) или, наоборот, фиксацию ребенка на значимом для него факте и его осмысление только с аффективной точки зрения.

В играх детей с нарушениями поведения отчетливо выступает функция индивидуальной режиссерской игры как своеобразной психологической защиты. Данные, имеющиеся в патопсихологии, характеризуют ее как неадекватную психологическую защиту, которая не способствует появлению у детей необходимых способов и попыток разрешения имеющегося внутреннего конфликта, а лишь помогает несколько смягчить чувство тревожности. Хотя наши данные не про-

творечат этому, мы считаем, что в младшем и среднем дошкольном возрасте даже это снижение напряжения средствами индивидуальной игры может оказаться целесообразным, так как в противном случае нарастающее внутреннее напряжение увеличивает вероятность перехода от преневротического состояния к невротическому.

Кроме того, наши наблюдения показали, что в некоторых случаях ребенок, проигрывая ситуацию, внушающую ему страх или связанную с другими неприятными переживаниями, рассуждая вслух (с помощью взрослого, задающего направляющие вопросы), научается более адекватно оценивать отображаемую ситуацию, приобретает возможность встать на чужую точку зрения и осмыслить ее, что приводит к смягчению его эмоциональной реакции, к большему пониманию ситуации, что при дальнейшей работе может послужить средством некоторой коррекции имеющегося страха. В нашем исследовании разработка коррекционных методик не являлась целью, но полученные данные дают возможность считать разработку подобных методик вполне возможной. Особенно важными могут оказаться подобные игротерапевтические методики для работы с детьми, не владеющими навыками совместной игры, так как почти абсолютное большинство современных игротерапевтических методик разработаны для игровой игротерапии.

Е. В. КУЧЕРОВА

КОРРЕКЦИОННЫЕ ИГРЫ-ПИСЬМА ДЛЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С "СИНДРОМОМ ЗАНИЖЕННОЙ САМООЦЕНКИ"

В литературе, посвященной изучению тревожности, отмечается наличие повышенного уровня тревожности у людей с заниженными самооценками. Многими авторами представлены факты закрепления тревожности и трансформации в личностное образование этого эмоционального состояния беспокойства, ожидания негативного отношения к себе со стороны окружающих (Н. Миллер, 1972; А. М. Прикожан, 1975; В. П. Сафин, 1975).

С помощью модифицированных методик Дембо-Рубинштейн, шкал самооценивания нами были выделены дети с "синдромом заниженной самооценки". Они отличались от сверстников боязливостью, неуверенностью, чрезмерной склонностью к невротическим реакциям. В целом их поведение характеризовалось пассивностью. Самооценка этих детей свидетельствовала о наличии определенных деформаций в становлении процесса самосознания. Поведение их нуждалось в под-