

вати изобразительную деятельность дошкольников, определять воспитательные и образовательные задачи, отбирать наиболее доступные детям изобразительные задания и т.д.); организаторские (умение организовать деятельность дошкольников на занятиях и вне занятия рисованием, лепкой и аппликацией, просмотр детских работ, умение организовать экскурсии, беседы, выставки, организовать свою деятельность и т.д.); коммуникативные (умение устанавливать доброжелательные, внимательные отношения с детьми, дружеское взаимоотношение у детей в процессе коллективной работы, умение общаться с коллегами, родителями воспитанников, создавать эмоционально положительный климат и обеспечивающие хорошую атмосферу для развития детского творчества и т.д.); диагностико-прогностические (умение анализировать развитие способностей и изобразительной деятельности каждого ребенка, состояние воспитательно-образовательного процесса, развитие эстетического воспитания детей, совершенствование своего педагогического мастерства и т.д.).

Кудожественно-творческие умения охватывают: умение владеть рисованием; умение владеть лепкой; умение владеть аппликацией; умение владеть учебно-оформительской графикой и т.д.

Формирование этих умений будет влиять на совершенствование подготовки педагогов к руководству изобразительной деятельностью детей, а также способствовать повышению эффективности обучения и воспитания дошкольников средствами изобразительного искусства.

С.А. НОВОСЕЛОВА, канд. психол. наук  
Е.М. ГАСПАРОВА, мл. науч. сотр.

#### НАЧАЛЬНЫЕ ФОРМЫ РЕЖИССЕРСКИХ ИГР У ТРЕХЛЕТНИХ ДЕТЕЙ

Режиссерские игры являются особым типом индивидуальной игры ребенка и в силу своего своеобразия представляют большой интерес для психологии детской игры [5]. В то же время такие игры еще мало изучены. Д.В. Менджершкая, уделявшая им большое внимание [1; 4], относит их к старшему дошкольному возрасту. Другие авторы [2; 4], описывая подобные игры относительно среднего дошкольного возраста, не всегда давали им такое название и не подвергали их специальному изучению. Проведенное исследование обнаружило возможность существования режиссерских игр уже у детей конца третьего года жизни, в качестве стадии, которую проходит в своем развитии сюжетно-ролевая игра на

этом возрастном этапе.

Детям предложили специально разработанный обобщенный игровой материал. Это набор кубиков-брусочков, имеющих форму параллелепипеда с квадратом в основании (1,5-2 см), высотой 3,5-7,5 см. На одну из граней каждого кубика в его верхней части нанесено схематическое изображение человеческого лица с различным эмоциональным выражением (радостное, грустное, сердитое, нейтральное). Материал недвусмысленно наталкивает ребенка на возможность использования кубика как своеобразного знака социального существа.

Мы предлагали этот материал 50 детям в возрасте от 2 лет до 3 лет 2 мес., организуя эксперимент в форме самостоятельной игры ребенка за столом. Кубики использовались детьми в качестве персонажей в игре, которые вступали в разнообразные отношения, ссорились и дрались, мирились, помогали друг другу в беде, ездили в гости, ходили в лес, где встречали разных зверей и сказочных персонажей. Широкое разнообразие сюжетов в экспериментальной ситуации резко контрастировало со скудными, однообразными, нединамичными сюжетами в играх тех же детей со стандартными реалистическими игрушками, которые мы наблюдали в группе. Часто один и тот же сюжет просто преобразовался, когда ребенок проигрывал его на обобщенном игровом материале. Вместо предметной возни с игрушками и предметам оборудования, лишь формально подчиненной какому-либо сюжету, бесконечного повторения сюжетно малозначимых подготовительных игровых моментов, появлялись события, отражающие непосредственный опыт ребенка. В качестве примера можно привести игру девочки 2 лет 10 мес.; в самостоятельной игре в группе по сюжету "детский сад" она ограничивалась многократным расставлением по столу тарелочек, и затем вновь собирала их в ровную стопку. На вопрос: "Во что ты играешь?" - она отвечала: "В детский сад", но никаких других действий не предпринимала, так как была полностью поглощена предметными по содержанию действиями в русле формально принятого сюжета. Играя по тому же сюжету с обобщенным материалом, та же девочка стала отображать в игре гораздо более сложные события. Она показывала, как мама (большой кубик) приводит дочку (маленький кубик) в детский сад, как дочка плачет и скучает по маме, как ее утешает воспитатель (другой большой кубик), и ведет ее в группу (несколько маленьких кубиков). Подробно отображался в игре весь распорядок дня в группе, отражались конфликты между детьми (один кубик, названный Сережей, отнял воображаемый совок у другого, названного Любой), и то, как "Сережин папа" навел порядок, а "Любу" забрали домой. По дороге "Любе" купили морженое, она его уронила, и "мама"

была сорвана ... и т.д.

В самостоятельной игре с таким обобщенным материалом, как кубики с "лицами" у детей не было возможности подолгу фиксироваться на его физических свойствах - эти свойства были им давно знакомы, так как строительные наборы, кубики разного типа, дети получают уже на втором году жизни. Поэтому предметные качества игрового материала детям уже не особенно интересны и не отвлекают их от отображения в игре социальных событий. Минимально опираясь на техническую, операциональную сторону игровых действий, они широко используют жесты, речевые обозначения, описательную речь, близкую к эгоцентрической речи дошкольника. У трехлетних детей игровые действия часто сопровождаются репликами игровых персонажей - так называемая "ролевая речь". Игра у наших испытуемых сопровождалась выраженными эмоционально-выразительными реакциями, связанными с событиями, происходящими в игре - такие эмоции, в отличие от переживания успеха или неуспеха предметных действий, мы условно называем "сюжетными" эмоционально-выразительными реакциями. Появление "сюжетных" и переживаний может служить индикатором появления социального содержания игровой деятельности у ребенка, неохотно использующего в игре речь: его действия с кубиками внешне сходны с конструированием, но соотносительность сюжетных эмоционально-выразительных реакций с производимым действием заставляет предположить другое. Например, мальчик 2 лет 9 мес., только получив набор, начинает строить. Когда один из кубиков падает, выражение старательности и внимания на его лице сменяется растерянностью и недовольством. После обнаружения лица он играет, что-то неразборчиво бормоча, и когда у него падает с края коробки один из кубиков, он радуется. На вопрос взрослого он отвечает: "Белка! Домой припрыгала!" и играет дальше. В этом случае несоответствие "сюжетной" радости по поводу упавшего кубика, который доставил в прошлом лишь досаду на неудачность предметного действия, подчеркивает то, что на первом плане для ребенка стоят происходящие в игре события.

В экспериментальной игре дети не принимали на себя роли; они свободно распоряжались происходящими на игровом поле событиями, организовывали взаимоотношения между персонажами. Они распределяли роли между кубиками, опираясь в основном на выражение "лица": маленький грустный кубик вызывал сочувствие и наделялся ролью доброго, но обиженного существа (ребенка или зверька), были случаи называния его своим именем, что заставляет подумать о возможном отождествлении с собой. Затем разыгрывался сюжет, при котором выражение грусти на лице этого кубика получало какое-то объяснение: например, его кто-то

обидел или он потерялся в лесу во время прогулки. Ему на помощь приходили "улыбающиеся" кубики, которые дети называли "лобрыми", и помогали ему. Большой сердитый кубик отождествлялся с отрицательным героем, например с Бабой Ягой; иногда дети исключали его из игры, мотивируя это: "Он злой!"

Часто дети, играя, решали игровые проблемы в речевой форме, иногда возвращаясь к ним повтором. Например: "И Машенька с дерева увидела, как мишка сел на пенек. Нет, лучше она на самолете полетела прямо к нему и говорит: "Не садись на пенек, не ешь пирожок". А он убежал. Нет, он лучше тоже в самолет залез и они домой вместе полетели" (из игры девочки 3 лет 1 мес.). Здесь в речевой форме проигрывается основное содержание игры, с минимальной опорой на игровой материал.

При повторных предъявлениях почти все трехлетние дети предпочитали такие же кубики, но без нанесенных на них лиц. Фиксированное выражение лица, столь важное для младших детей на протяжении всей игры, в 3 года становится помехой для усложняющегося сюжета: дети играют в кубики "без лиц", фактически ничем не отличающимися от кубиков из строительного набора, но используют их как персонажи сюжетно-ролевой игры с распределением ролей между игрушками. Они организуют сложные отношения между ними, отражающие реальные человеческие отношения, известные им по опыту. Сюжет усложняется, растет продолжительность игры до 45 минут и более, возрастает самостоятельность игры, заинтересованность и поглощенность ею. Игра носит социальный характер, обобщенные игрушки используются фактически как знак, обозначающий действующее лицо, без фиксации на предметных свойствах игрушки. Не принимая роли на себя, ребенок выступает в качестве "режиссера" происходящих игровых событий.

Такая режиссерская игра относительно раннего возраста может быть рассмотрена как начало игры, в которой на первый план выступает социальное содержание и которая может предшествовать развитию сюжетно-ролевой игры с принятием роли на себя и распределением ролей между партнерами-детьми. Возникновение режиссерской игры у детей третьего года жизни свидетельствует об их значительных возможностях оперирования образами во внутреннем плане при наличии обобщенных внешних точек опоры образов.

### Список литературы

1. В о с п и т а н и е детей в игре: Сб. науч. тр./Под ред. Д.В.Менджеринской. -М., 1979.
2. И г р а и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста: Сб. науч. тр./Под ред. А.В.Запорожца и Т.А.Марковой. - М., 1978.
3. П е д а г о г и ч е с к и е и психологические проблемы руководства игрой до школьника: Сб. науч. тр./Под ред. А.В.Запорожца - М., 1979.
4. П с и х о л о г и я и педагогика игры дошкольника: Материалы симпозиума/ Под ред. А.В.Запорожца и А.П.Усовой. -М.
5. Э л ь к о н и в Д. Б. Психология игры. -М., 1978.

Н. А. КОРОТКОВА, канд. психол. наук

### ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПОСЫЛОК ИГРОВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ

Известно, что детская совместная деятельность является фактором развития ряда психических образований ребенка и представляет собой необходимую основу для возникновения межличностных отношений. В связи с этим исследование особенностей совместной деятельности детей в рамках ведущей деятельности дошкольного возраста - игры - представляет значительный интерес.

Принято считать, что самостоятельная совместная сюжетно-ролевая игра складывается у детей в своих развитых формах к 4,5-5 годам и требует свободного владения языком игры - условными предметными и ролевыми действиями, способами развертывания сюжета.

Однако совместная игра требует от детей еще и овладения способами взаимодействия - согласования игровых действий, маркирования их условного значения, экспликации своего игрового замысла и принятия замысла партнера, т.е. как бы постоянного оборачивания игровых действий на партнера по игре [1].

Наши наблюдения за игрой детей старшего дошкольного возраста показывают, что при владении и свободном оперировании условными единицами игры в рамках индивидуальной деятельности, дети зачастую не владеют способами взаимодействия, и их совместная игра сводится к развертыванию индивидуальных замыслов в общем предметно-игровом пространстве.