

## Режиссерские игры дошкольников

**Трифонов Е.В.,**

*канд. психол. наук; ведущий  
научный сотрудник лаборатории дошкольного  
образования им. А.В.Запорожца  
Московского института развития образования*

Режиссерской называется игра, в которую ребенок играет один с некоторым числом игрушек, при этом на себя он роль не берет, но наделяет ролями игрушки, действует от лица каждой из них и одновременно «режиссирует» общее действие, сам находясь при этом вне разыгрываемой ситуации. В зарубежных и некоторых отечественных работах режиссерские игры подчас называются игрой «в окружающий мир», повествовательными, проекционными, комбинационными играми или играми-инсценировками [1, с. 21; 13, с. 11-12, 15, с. 42; 29, с. 42 и др.].

С одной стороны, режиссерские игры всем хорошо знакомы: игры в кукол, кукольные домики, солдатиков и животных, это традиционные детские игры, востребованные на протяжении столетий и даже тысячелетий, а оформление современных групп детских садов обязательно предполагает место игрушки и для режиссерских игр. С другой стороны, периодически приходится встречаться с педагогами дошкольных образовательных учреждений (ДОУ), которым это название незнакомо, и даже из уст некоторых преподавателей педагогических ВУЗов можно услышать, что термин «режиссерская игра» – это нововведение, и в классических работах по игре такого вида нет<sup>38</sup>. Однако это не так. Эти игры запечатлены на картинах известных художников XIX века, описаны в литературе художественной [44], научной и методической. В методическом письме Наркомпроса РСФСР 1934 г. особо подчеркивается важность подобных игр [34, с. 21]. В отечественной педагогике название «режиссерская игра» закрепилось с середины 1940-х годов после работ А.П. Усовой [42, с. 36; 43, с. 12]. Однако, специальных исследований этого вида игры не было фактически вплоть до 80-х годов прошлого столетия (работы Е.М. Гаспаровой, Е.Е. Кравцовой).

Таким образом, в отечественной психологии режиссерские игры в течение долгого времени считались малоизученным видом игр. В качестве причин такого положения можно назвать следующие:

1). Ведущей деятельностью признавались исключительно сюжетно-ролевые игры, которым и было посвящено огромное число исследований. Индивидуальные режиссерские игры, по сути, игнорировались и практически [17, с. 11-12], и теоретически [7, с. 95].

2). Изучение детской игры происходило в основном в условиях дошкольных образовательных учреждений; дневниковых записей «домашних» игр детей существует крайне мало. Однако ребенок в условиях детского коллектива предпочтет совместные игры, включающие его во взаимодействие с другими детьми, поэтому режиссерские игры как массовое явление в условиях детского сада наблюдаются редко, да и сами дети не стремятся афишировать их.

3). Разнообразие форм проявлений режиссерской игры обуславливает тот парадоксальный факт, что их просто не всегда узнают. По поведенческому паттерну режиссерские игры легко можно спутать с предметной игрой, манипулированием неигровыми предметами, рисованием или даже просто бездельничаньем, но на самом деле это может быть настоящая режиссерская игра, причем достаточно высокого уровня.

<sup>38</sup> С таким утверждением автор сталкивалась лично. В работе Е.Е. Кравцовой в отношении режиссерской игры также отмечается, что «многие исследователи и сейчас подвергают сомнению ее существование» [17, с. 66].

Перед тем как раскрыть современные социальные условия развития режиссерской игры, следует кратко обозначить ее *специфику и развивающее значение*.

Специфика режиссерской игры (в отличие от сюжетно-ролевой) заключается в следующем. Во-первых, это преимущественно индивидуальная форма осуществления игры, и, во-вторых, особенности замещения (переноса значения): если в сюжетно-ролевой игре ребенок берет какую-то роль на себя, то в режиссерской игре он наделяет этой ролью некий предмет (сюжетную игрушку или предмет-заместитель), а сам при этом находится за рамками сюжетного действия. Данное обстоятельство приводит к тому, что к середине-концу дошкольного возраста у ребенка фактически сформирована внеигровая (или надыгровая) позиция. Что это такое, лучше пояснить на примерах. Так, девочка пяти лет на предложение бабушки: «Объясни им (игрушкам)...» крайне эмоционально поясняет: «Ну как же я им объясню?! Они же меня не знают!», а мальчик младшего школьного возраста, играющий в солдатиков, на вопрос мамы: «Ты – их полководец?» отвечает: «Нет, я их судьба» [22, с. 11].

При всей незамысловатости отличий они позволяют ребенку решать в процессе таких игр ряд весьма специфических задач, что и определяет их качественное своеобразие и обеспечивает уникальный развивающий эффект, который не всегда может быть в той же мере реализован прочими видами игр. Раскроем эти особенности подробнее.

1. Наиболее яркая отличительная черта режиссерских игр – это *несравнимо большее тематическое разнообразие*. Причины этого достаточно очевидны: в совместной игре тематика должна быть общей, т. е. близкой и понятной нескольким детям, а эта область «пересечения интересов» будет заведомо уже, чем сфера знаний каждого отдельного ребенка. Но даже в рамках одного и того же сюжета, как совершенно справедливо заметила Н. Н. Палагина, ролевая игра «одновременно развивает воображение, заставляя представить действия партнера на несколько «ходов» вперед, она же и ограничивает проявления фантазии. Усредненный, схематизированный вариант действий легче понять партнеру. Отказываясь от деталей, ребенок более успешно продвигается по канве общего замысла» [26, с. 52]. А вот индивидуальная игра не имеет подобного ограничения и разворачивается лишь в соответствии с внутренней программой (замыслом) ребенка.

Сравнение с сюжетно-ролевой игрой позволило исследователям утверждать, что «в одиночной режиссерской игре значительно больше сюжетов и больше вариантов каждого сюжета, персонажи изображаются более детализировано средствами мимики, жестов, ролевых фраз и интонаций; развитие сюжета в речевом плане превышает его выражение в действии и создает элемент отстраненности. В групповой сюжетно-ролевой игре все эти показатели ниже» [26, с. 53]. Сюжетное многообразие режиссерской игры определяется именно тем, что ребенок не связан знаниями, потребностями и интересами других детей, сложившимися в данном коллективе игровыми стереотипами или разученными и известными другим детям конкретными темами игр,

необходимостью увязывания замыслов, а волен выбирать и развивать такие сюжеты, вовлекать в них тех персонажей и обращаться к тем временам и пространствам, которые в данный момент актуальны именно для него в личностном и (или) познавательном плане.

Исследования Дж. Брунера также подтверждают это положение, позволяя делать вывод, что «ребенок проявляет себя в игре гораздо более искусно и разнообразно наедине с самим собой. Впечатление получается, как будто коллективная игровая деятельность класса служит своего рода моделью для своеобразной игры ребенка, когда он остается один» [2, с. 80].

2. Несвязанность ребенка ситуацией взаимодействия с другими детьми приводит к тому, что он оказывается *намного более свободен в моделировании как самих ситуаций, так и возможных взаимоотношений персонажей в них*. Причем для моделирования ситуаций весьма значимым является фактор вариативности: если, начиная с какого-то

момента, сюжет игры (в силу своей внутренней логики развития или какого-то упущенного поворотного момента сюжета и т. п.) стал складываться не так, как хотелось бы играющему, то исправить это в сюжетно-ролевой игре зачастую проблематично, так как других детей существующий поворот событий может вполне устраивать, кроме того, ребенок, постоянно предлагающий «переиграть» что-то, быстро отвергается детским сообществом либо выходит из такой игры сам («Нет, я так не играю...»).

При индивидуальной игре ребенок волен повторять или менять те или иные события столько раз, сколько ему требуется, что дает большую свободу в обыгрывании и способствует практическому пониманию того, что любая ситуация может быть разрешена. У ребенка формируется дивергентное мышление, гибкий подход к решению проблемных ситуаций с построением множества вариантов их разрешения и выбором наиболее оптимального и др. Подобные «переигрывания» и повторы встречаются в режиссерских играх детей-дошкольников довольно часто и связаны в норме с попытками осмысления и переосмысления тех или иных ситуаций [7, с. 99; 46, с. 102-103], а у детей, имеющих определенные отклонения в поведении, – с переигрыванием и повторным переживанием эмоционально-значимых эпизодов [7, с. 106].

Исследования режиссерской игры подтверждают тот факт, что «надролевая позиция» дает большую свободу в управлении ситуацией. Так, в работе В.Н. Белкиной [1] показано, что в «живой» игре-драматизации (т.е. разыгрывании самими детьми некоторого готового сюжета) участники более жестко придерживаются игровых правил, чем в ситуации, когда тот же сюжет разыгрывается ими с помощью игрушек-фигурок. И это позволяет делать вывод, что такая отстраненная позиция, которая выступает отличительной чертой режиссерской игры, действительно предоставляет ребенку большую свободу действий и творческой инициативы.

Режиссерская игра позволяет строить совершенно отвлеченные модели действительности и опробовать их в действии, учит «смотреть на ситуацию целиком и одновременно видеть ее во всей своей сложности» [28, с. 11], т. е. можно сказать, что она позволяет выйти на уровень *абсолютной модели ситуации*.

3. Надыгровая позиция, а также необходимость проигрывания множества разнообразных ролей, безусловно, способствуют *более интенсивному формированию позиции децентрации*. Если роль – это взгляд на проблему глазами другого персонажа, но все-таки одного, то здесь возникает необходимость моделировать разные взгляды разных персонажей на одну и ту же проблему, учитывать по ходу игры столкновение их мнений, характеров, интересов, интерпретаций происходящего, что заметно усложняет задачу. К младшему школьному возрасту (как наглядно показывают экспериментальные данные нашего исследования) при организации режиссерской игры с достаточно большим числом персонажей ребенок начинает смотреть на событие с различных позиций, мысленно ставя себя на место каждого персонажа.

4. Еще одна особенность режиссерской игры связана с тем, что она требует от ребенка *гораздо большей познавательной и творческой активности, инициативности*. Если в процессе сюжетно-ролевой игры образуется некая смысловая пауза, то толчком для последующего развития сюжета игры может стать идея любого из играющих детей (как правило, более активных). В случае подобных пауз во время индивидуальной режиссерской игры такой «помощи» ждать неоткуда, и ребенок всегда сам должен мобилизовывать резервы своей фантазии для того, чтобы игра могла успешно продолжаться и дальше. В определенной степени способность к построению сюжета может расцениваться как осмысленная (т.е. наделенная смыслом) модель действий в случайной ситуации.

Однако, дело тут не только в «игре фантазии», для которой в таких условиях, действительно, открываются самые широкие просторы. Здесь встает еще одна крайне важная проблема, связанная с формированием способности целеполагания. В современных условиях в связи с широким распространением электронных игрушек и

компьютерных игр, которые не просто ставят, а подчас просто загоняют ребенка в специфическую ситуацию постоянного предложения ему разнообразных задач, на которые ребенок должен реагировать, эта проблема становится особенно актуальной.

Такое тотальное «озадачивание» (когда выполнение одной задачи тут же обеспечивает автоматическое предложение следующей) формирует у ребенка определенного рода зависимость, которая в реальной жизни оборачивается серьезным противоречием между желанием действовать и неспособностью (несформированностью способности) к самостоятельной постановке целей. Оказавшись вне ситуации, связанной с необходимостью реагирования на предлагаемые извне задачи, сам ребенок не знает, куда себя приложить, что делать. Умение самостоятельно определять задачи своей деятельности – одна из важнейших характеристик развития ребенка, начало формирования которой относится к дошкольному возрасту [18]. Безусловно, становление целеполагания во многом определяется развитием игровой деятельности как таковой (так, оказалось, что развитие структуры игрового сюжета соответствует этапам становления целеполагания [40, с. 16, 18; 18, с. 64]), но одиночная индивидуальная игра в этом плане особенно эффективна.

Согласно определению, данному С.Л. Новоселовой, детская игра выступает практическим размышлением ребенка об окружающей действительности, прообразом теоретической мысли взрослого. Вышесказанное позволяет утверждать, что это определение относится к режиссерской игре, видимо, даже в большей степени, чем к сюжетно-ролевой, поскольку режиссерская игра в силу ряда своих особенностей предоставляет ребенку возможность более отстраненного, более абстрактного творческого размышления о действительности и познания мира именно в тех областях, которые актуальны в данный момент для ребенка, в то время как формирование сюжетно-ролевой игры в большей степени связано с социальным развитием ребенка и ориентировано на решение несколько иных задач развития.

Постановка вопроса о социальных условиях развития режиссерской игры требует учета трех основных аспектов:

- учет возрастных особенностей становления данного вида игры;
- учет разнообразия форм проявлений данного вида игры;
- создание условий для развития данного вида игры.

Рассмотрим их последовательно.

**Учет возрастных особенностей** становления режиссерской игры предполагает четкое понимание того, что режиссерская игра возникает раньше сюжетно-ролевой, а исчезает гораздо позже ее. Если время «господства и умирания» сюжетно-ролевой игры приходится полностью на дошкольный возраст (временная ограниченность этого вида игр проанализирована [16, с. 140]), то режиссерская игра, формируясь в начале дошкольного возраста и успешно развиваясь на протяжении всего дошкольного детства, с новой силой вспыхивает к концу этого периода, а своего расцвета достигает уже в младшем школьном возрасте. На протяжении этого долгого времени она выступает как наиболее простой вид сюжетной игры, доступный детям, которым в силу разных (возрастных, индивидуальных и пр.) особенностей сюжетно-ролевая игра недоступна [6, с. 9, с. 19]. Нередко это предпочитаемый вид игры для детей с высоким уровнем интеллекта и хорошо играющих младших школьников.

Поэтому педагогическая поддержка режиссерской игры должна начинаться с самого раннего возраста. Это – включение ребенка в соответствующие игры, «оживление» игрушек, разыгрывание несложных сценок, а также обеспечение ребенка соответствующим игровым материалом. Что здесь имеется в виду? В первую очередь речь идет об обобщенных по своему художественному образу (прототипических) игрушках небольшого размера. Обобщенный игровой материал наиболее подходит для таких игр по той причине, что способствует развитию содержательного компонента игры на фоне снижения возможности для предметно-практического манипулирования игрушкой. Это

хорошо было показано в исследовании Е.М. Гаспаровой [6], предлагавшей детям раннего возраста для игры условные игрушки (кубики с нарисованными лицами), а впоследствии просто предметы-заместители (кубики разного размера без лиц). Исследование показало, что дети раннего младшего дошкольного возраста принимают условную игрушку достаточно легко, особенно после наводящего вопроса взрослого («Кто это у тебя?»). Получив опыт игры с подобным материалом, дети впоследствии могли использовать для обозначения персонажей игры и обыкновенные кубики без лиц, т.е. уже собственно предметы-заместители. Следует отметить, что если предмет-заместитель в качестве персонажа игры впервые предлагается детям более старшего возраста (4-7 лет), то высока вероятность отказа от подобного использования предмета «не по назначению». Поэтому именно ранний возраст наиболее сензитивен для формирования данной способности. Впоследствии такие дети легко используют любые предметы для организации собственной игры. И здесь мы плавно подходим ко второму пункту, связанному с характеристикой *разнообразия форм проявления режиссерской игры*.

Как показывают наблюдения и специально проведенные исследования, режиссерская игра более успешно разворачивается с опорой на неоформленный материал, который именно в силу своей неконкретизированности легче наделяется игровым значением в смысловом поле игры. При этом спектр возможных игровых значений получается несравнимо шире, чем в случае игры с сюжетной игрушкой, где ограничителем фантазии ребенка выступает ее внешний вид.

Наблюдение за ребенком, скажем, перебирающим пуговицы, или странно расставляющим и передвигающим шахматы на доске, или выстраивающим в ровные ряды гильзы от пулек, вряд ли позволит сказать, что мы имеем дело с игрой. Со стороны такая деятельность будет оценена скорее всего как предметная игра, свойственная детям более раннего возраста, или же игра-экспериментирование. На самом деле это может быть полноценная сюжетная игра. Чтобы в этом убедиться, бывает достаточно спросить у ребенка, чем он занят, и в ответ вполне можно услышать: «Я играю». И тут выясняется, что у того ребенка, который передвигает пуговицы, самая красивая большая пуговица – это королева, из одинаковых позолоченных пуговиц подобрана свита, а рядом нежно-белая – принцесса, к которой едет принц, на роль принца выделена металлическая пуговица с необычным узором, некогда красовавшаяся на одежде старшего брата. У другого ребенка шахматные фигуры превращаются в человечков и «ходят» по шахматной доске, но не по общеизвестным шахматным правилам, а друг к другу в гости, гуляют, катаются на «конях» и тому подобное. Третий принес с собой гильзы и расставляет их: это рота солдат строится для парада (или сражения), а та гильза, которая не похожа на остальные и чуть больше их, – это командир...

Еще одно из проявлений режиссерской игры – это ее переход в форму игры-фантазирования. Этот переход свойственен всем сюжетным играм, но если сюжетно-ролевая игра продолжает существовать в форме диалога (классический пример – описанная Л.Н. Толстым игра-путешествие в коляске, сделанной из кресла, накрытого платками [35]), то режиссерская игра внешне просто исчезает. Пожалуй, один из наиболее замечательных примеров такой игры приведен в дневниках В.С. Мухиной, где описано, как ребенок, расставив вокруг себя игрушки, тихо лежит среди них около часа, не притрагиваясь к ним и не производя никаких внешних действий. На вопрос, встревоженной мамы: «Что ты делаешь? Ты заболел?» – отвечает: «Нет. Я играю». «Как же ты играешь?» – «Я на них смотрю и думаю, что с ними происходит» [21, с. 418].

Здесь игра-фантазирование берет свое начало от режиссерской игры, которая все более и более отрывается от своей вещной, предметной основы и переносится в умственный план: «под влиянием пережитого или прочитанных книг дети разыгрывают в воображаемом плане различные путешествия, приключения любимых героев, исторические события и т.д., почти не совершая внешних действий. Так на основе внешней игры с материальными предметами складывается идеальная игра, "игра

воображения"» [11, с. 242]. Такой вид деятельности еще в достаточной степени сохраняет свою генетическую связь с игрой (и по мотиву, и по наличию воображаемой ситуации).

Впоследствии такая игра может преобразоваться в литературную или сценарную деятельность [23, с. 87]. Генетическая связь подобных фантазий с игрой очень четко была обозначена Л.С. Выготским: «Можно сказать, что психологический механизм игры всецело сводится к работе воображения и что между игрой и имагинальным поведением можно провести знак равенства. Игра есть не что иное как фантазия в действии, фантазия же не что иное как заторможенная и подавленная, не обнаруженная игра» [5, с. 186].

Еще одна из специфических форм рассматриваемой игры – режиссерская игра с опорой на рисунок.

Наблюдать такую игру, скорее всего, приходилось многим. Самый наглядный и знакомый пример: мальчик-дошкольник или младший школьник сидит над листом бумаги, никого не замечая и увлеченно озвучивая свои действия: «Бах! Бдж-ж-ж-ж... Та-та-та!.. Бу-бух!..». А на листе тем временем появляются траектории выстрелов, над танками вздымаются столпы огня, за хвостами самолетов тянется клубящийся дым... Подобные игры военной тематики хорошо знакомы, они наблюдались у детей и десятки лет назад, и в наше время. Правда, современные варианты режиссерской игры с опорой на рисунок подобной тематики все чаще напоминают компьютерные варианты «стрелялок». Пусть это и не самый лучший игровой сюжет, но сам факт игры здесь совершенно очевиден. Такая игра может не «озвучиваться» ребенком вслух, может не быть наслоения изображений (когда последующие события рисуются просто «поверх» изначально нарисованных), сам рисунок может быть вполне красивый и ровный, но тем не менее игра будет присутствовать в нем. Описания таких игр можно встретить и в литературе [30, с. 258; 10, с. 98; 27, с. 20 и др.].

Поскольку начать такую игру ребенок может только при наличии у него изобразительных средств, то вполне естественно, что первыми с ней столкнулись специалисты, изучавшие изобразительную деятельность дошкольников. Наиболее ярко этот феномен был описан Н.П. Сакулиной, разделяющей рисование *сюжетное* (передача в рисунке связного сюжетного содержания, выражаемого речью и имеющего игровой характер) и *предметное* (передача в рисунке изображений предметов). Эти два типа рисования наблюдаются у детей уже с 3-4 лет, но особенно ярко проявляют себя к 4-5 годам. Их описание дано Н.П. Сакулиной настолько образно и точно, что стоит привести его полностью<sup>39</sup>.

Однако расценивать сюжетное рисование как изобразительную деятельность не вполне корректно, поскольку мотивом ее является *не изображение*. На это указывает то, что по окончании подобного рисования получившийся рисунок уже не представляет для ребенка никакой ценности («дети рисуют с большим увлечением, но как только завершают рисунок, часто выбрасывают его» [25, с. 240]), или в других случаях то, что он все-таки имеет для ребенка самостоятельную ценность, но при полном осознании того факта, что как рисунок он «получился плохо», т.е. подобный «рисунок» имеет для ребенка уже иную ценность: не своей внешней («изобразительной») формой, а своим внутренним содержанием, пережитым в процессе того действия, которое было организовано на листе.

---

<sup>39</sup> «У одних детей речь обильна и богата, процесс мышления интенсивен, но связь с процессом графического изображения слаба. В некоторых случаях ребенок перестает рисовать и продолжает лишь рассказывать, в других – рисунок тороплив, фрагментарен, мало понятен для окружающих, так как центр внимания ребенка – на повествовании, рисунок им воспринимается плохо, он как бы видит то, чего и не изображал, но о чем мыслит.

Другие дети, наоборот, как бы полностью привязаны к рисунку; вырисовывая предмет за предметом, они теряют первоначальный замысел, связь предметов между собой, сюжет рисунка. У них появляется тенденция повторять рисунки, выполнением которых они овладели» [31, с. 74].

Итак, это не изобразительная деятельность, т.к. изобразительная задача здесь ребенком не ставится и не решается, а вот характеристике игровой деятельности она соответствует полностью. Во-первых, в ней присутствует *игровой мотив*, являющийся критерием игровой деятельности по А.Н. Леонтьеву. Ребенок рисует не ради изображения как такового, а ради того игрового действия, которое получает свое воплощение не только в рисунке, но и в экспрессивной речи, рассказе о происходящих событиях. Во-вторых, в такой деятельности всегда *присутствует условная (мнимая) ситуация* (критерий игры по Л.С. Выготскому), что также позволяет расценивать данную деятельность как игру. Поэтому не всякий «плохой» рисунок следует расценивать как плохой [37]: если вместо того, чтобы подкорректировать эту примитивную, на первый взгляд, деятельность, привнеся в нее «педагогический момент», взрослый поинтересуется у ребенка, что здесь происходит, то можно услышать увлекательнейший сюжет, который разворачивается на листе.

Итак, в режиссерской игре с опорой на рисунок предметные средства игры, т.е. своеобразные «игрушки», создаются ребенком путем графического отображения их на листе бумаги в зависимости от желаний, фантазии и потребностей самого ребенка. И так же как обычную режиссерскую игру ребенок может затеять с большим числом игрушек-персонажей (солдатики, кукол, «семей» в «многоквартирном доме» и т.п.), так и число образов-персонажей на листе может быть ограничено лишь фантазией ребенка, поскольку «неумещающихся» на листе персонажей он свободно домысливает и включает в сюжет игры «на равных», как и воображаемых персонажей в обычной игре. На уровень развития игровой деятельности будет указывать умение ребенка принять условную игровую ситуацию и успешность действия в ней.

*Таким образом, учет многообразия форм проявлений режиссерской игры, внимательное отношение к реальной деятельности детей, ее оценка не только по внешним проявлениям, но и на содержательном уровне, позволят не допустить неоправданного удаления из системы детской деятельности ее подлинно развивающих видов и дальнейшей подмены их тренинговыми вариантами дидактических игр или обычными занятиями.*

Это следует подчеркнуть как первое *условие успешного развития режиссерской игры*. Однако это не единственное условие ее развития. Выше уже говорилось о сензитивности раннего возраста в отношении становления режиссерской игры и перечислялись основные условия ее педагогической поддержки. Однако эта игра нуждается в создании специальных условий для ее развития и позднее, особенно к старшему дошкольному - младшему школьному возрасту.

И здесь для развития режиссерской игры открываются совершенно уникальные возможности, но чтобы правильно их оценить, сделаем небольшое отступление.

Выше подчеркивалось, что для организации режиссерской игры наиболее подходят предметы-заместители. Дети начинают их активно использовать, начиная с третьего года жизни. Однако исследователи отмечают следующие факты: экспериментально было выявлено, если предметная среда сочетает сюжетные игрушки и полифункциональные материалы (потенциальные заместители), то дети менее активно наделяют значением эти предметы на втором и седьмом годах жизни [4, с. 122].

Эти данные подтверждаются результатами другого исследования: «Предметы-заместители больше всего используются детьми пятого года жизни. Меньше всего – шестого» [9, с. 8]. Получается, что к концу дошкольного - началу младшего школьного возраста ребенок отказывается от предмета-заместителя и возвращается к игре с сюжетными игрушками, причем требования к внешнему виду игрушки становятся крайне высоки: «лаконичная обобщенная игрушка уже не удовлетворяет дошкольника» [32, с. 168], предпочтение отдается максимально реалистической игрушке. Этот факт отмечают и педагоги, работающие с детьми подготовительных групп, и исследователи, занимавшиеся проблемами детской игры: «У старших детей (я говорю не только о дошкольниках, но и о

младших школьников) мы наблюдаем обратное явление: настоящие вещи, реальные предметы усиливают характеристику образов и делают игру наиболее полноценной и эмоционально насыщенной» [32, с. 308], «игрушка большого приближения к натуре больше удовлетворяет старших ребят» [45, с. 23].

Маленькие копии настоящих предметов вызывают у детей неподдельный интерес и желание играть с ними. Что это? Регресс? Оказывается, нет. Дело в том, что *когда игра уже легко может разворачиваться во внутреннем плане, она переходит на другой уровень*, и на этом новом этапе ребенок уже способен, не отвлекаясь на предметные свойства игрушки, разворачивать с ней игровое действие, а ее реалистичность позволяет сильнее ощутить «реальность происходящего».

Итак, для ребенка становится привлекательной реалистическая игрушка, практически точная модель реальной вещи. Но такие игрушки не всегда оказываются под рукой, особенно если учесть спектр сюжетного разнообразия игр в этом возрасте. К тому же на этом этапе развития ребенок уже не удовлетворится «приблизительной похожестью», которая вполне устраивала его в младшем и среднем дошкольном возрасте.

А вот и еще один экспериментальный факт. Овладение в полной мере способностью к наделению знаковой функцией игрового материала (в т.ч. крупногабаритных модулей, и других полифункциональных материалов) **привело не только к тому, что сами «заместители» использовались именно в знаковой функции широко и разнообразно, но и к тому, что дети стали самостоятельно изготавливать простейшие игрушки-самоделки, что не наблюдалось в констатирующих наблюдениях** [9, с. 12]. Это крайне важный экспериментальный факт показывает естественный процесс использования предмета в игре.

Сначала ребенок идет по линии все более активного абстрагирования от предмета, но затем, когда эта способность в достаточной степени сформирована, происходит переход к другой линии развития. Стремление к реалистической игрушке находит естественное разрешение в самостоятельном создании подобной игровой среды. При этом наиболее важной особенностью оказывается не то, что эта среда «детализирована», а то, что она создается именно самим ребенком, т.е. в полной мере отвечает его игровым замыслам и интересам. Учитывая тот факт, что к концу дошкольного возраста тематика игр распространяется практически на любые «времена и пространства», обеспечить ребенка соответствующей «реалистической» игровой средой становится невозможно физически. Самостоятельное же изготовление ребенком необходимых игрушек и игровых сред полностью разрешает это противоречие. Подобно предмету-заместителю игрушка-самоделка позволяет строить игру, отталкиваясь не от наличной среды, а от замысла, т.е. от задач и потребностей, от образа мира самого ребенка. Таким образом, «стремление иметь такую игрушку, которая бы в наибольшей степени отвечала данному замыслу игры, приводит к возникновению у детей потребности в игрушке-самоделке» [32, с. 168]. В ситуации отсутствия или недостатка подобных игрушек<sup>40</sup>, дети начинают делать их себе сами из самых разнообразных подручных материалов.

Развивающее значение самодельных игрушек не ограничивается исключительно игровым сюжетом, который они позволяют развернуть. Чрезвычайно ценным здесь является, видимо, то, что подобные игры совершенно иначе формируют личность ребенка, давая бесценный опыт создания необходимой ему предметной среды собственными силами, без бесконечного и тупикового «Купи!». На самом деле это не столь безобидная проблема, как кажется на первый взгляд, и касается далеко не только родительского кошелька. Дело, скорее, в развенчании печальной иллюзии: «Моя игра не складывается,

<sup>40</sup> А такой недостаток будет (точнее – должен быть!) всегда: разнообразие игровых идей, сюжетов в норме к младшему школьному возрасту должно быть таково, что их не в состоянии будет обеспечить ни один игрушечный магазин. И эта «недостача» игрушек – не упрек промышленности и тем более – руководству ДОУ («Не позаботились!»), а, напротив, – широчайший плацдарм для развития ребенка в самых разных направлениях.

потому что у меня нет *чего-то!* Как только мне купят *это*, у меня такая интересная игра начнется!». Заменить недостающий предмет чем-то иным не получается: сам ребенок не знает, как это можно сделать, а предлагаемая взрослым замена (чаще всего – предмет заместитель или предложение сделать недостающую игрушку самостоятельно) в таких условиях воспринимается ребенком достаточно специфично – как отказ купить требуемое – и поэтому сразу отвергается. Но вот «*это*» покупают, а игры и ожидаемого счастья все равно нет: «Это потому что мне еще не хватает...» и так до бесконечности. Понимания того, что игра не складывается не из-за отсутствия игрушки, а совсем по другим причинам, так и не наступает. Происходит подмена содержательной стороны деятельности (т.е. ее смысла), другой, «атрибутивной» стороной, связанной исключительно с внешнепредметной формой организации этой деятельности. И такая подмена приводит к тому, что человек начинает искать смысл не в самой деятельности, а в ее атрибутах – вещах (и, разумеется, там его не находит), а это чревато впоследствии серьезными личностными и ценностными кризисами («У меня все не складывается, потому что мне не хватает...»). Умение создать игрушку – это **умение создать орудие своей деятельности**, это умение организовать собственную деятельность в соответствии со своими потребностями.

Что же касается вопроса о том, насколько интересны такие игрушки современному дошкольнику (с точки зрения некоторых взрослых, крайне избалованному изобилием игрушек и поэтому весьма привередливому), то достаточно отметить, как увлеченно играли дети на созданных ими самостоятельно или совместно со взрослыми макетах в разных группах детского сада [см. 38, 3], а в интернет-форумах, где мамы делятся впечатлениями и разнообразным опытом занятий с детьми, отмечая, что у современных детей это вызывает восторг (комментарий одной из мам, показавшей своей дочери игру собственного детства «домик в коробке»: «Не знаю, насколько хватит, но домик для Барби пока отдыхает»). И это закономерный выбор нормально развивающегося ребенка.

Еще Д.В. Менджирицкая отмечала, что «в наших детских садах много самодельных игрушек, но они в большинстве случаев изготавливаются взрослыми, причем иногда даже не употребляются в игре, а стоят на выставке. И в этом сказывается непонимание **особенностей ребенка, который стремится делать все сам**» [19, с. 36]. Действительно, к концу дошкольного возраста дети охотно создают фигурки героев своей игры, целые города жителей или армии из любых подручных материалов. В дело идет все: камушки, палочки, фантики, фольга, лоскутки, пластилин, проволока, все виды бумаги и картона, брусочки, пробки (из пробкового дерева, железные, пластиковые), утеплительный поролон... Современные дети с охотой используют отвердевающий пластилин. Фантазия, а также творческий потенциал ребенка, оригинальность его конструктивных решений и изящность исполнения задумок порой по-настоящему поражают.

Разговор об игрушках-самodelках часто воспринимается педагогами как разговор о чем-то таком привычном, неинтересном и даже надоевшем. Еще бы: нет ни одного дошкольного учреждения, где на занятиях по обучению ребенка продуктивным видам деятельности не делалось бы поделок. И после того, как поделка готова, воспитатели нередко предлагают детям поиграть с ней. **Внимание!!!!** Вот здесь и заключается **главное отличие между поделкой и игрушкой-самodelкой**. С поделкой можно поиграть. Но это будет не игра, а обыгрывание (как в отношении любой сюжетной игрушки, которая случайно попадает в руки ребенка). Почему ребенок должен хотеть играть со сделанной белочкой, если его сейчас интересуют космические путешествия, или динозавры, или викинги?!.. Вектор создания самодельной игрушки совершенно противоположный: не «сделали – поиграли», а «играю – делаю для этой игры». Это принципиальный момент, который важно постоянно иметь в виду, чтобы создание игровых макетов или игрушек-самodelок не превращалось в «конструктивную деятельность», а именно «работало» на игру.

Ни у кого не вызывает возражений, что самодельная предметная среда является развивающей. Обычно в процессе создания нужных игрушек и необходимой для игры предметной среды ребенок активно использует и творчески преобразует, адаптируя под новые условия, имеющиеся у него знания и умения, ищет и на практике пробует новые способы действий. Здесь происходит интенсивное обобщение опыта разнообразной деятельности и пр. Развитие ребенка в процессе такой деятельности очевидно. Важно, что все эти навыки отрабатываются в ситуации высоко мотивированной деятельности. Но это развитие его умений, практических навыков, конструктивного мышления...

Вопрос в другом. Является ли подобная среда развивающей предметно-игровой средой, способствует ли она развитию собственно *игровой деятельности*? Как ни странно это покажется на первый взгляд, но ее развивающее значение приближается к развивающему значению модульной среды, поскольку она также позволяет игровому сюжету отталкиваться не от особенностей наличной ситуации, а от замыслов ребенка. ***И эта возможность организации сюжетов, идущих от инициативы самого ребенка, в игровом пространстве, соответствующем его замыслам и представлениям, обеспечивает подлинно развивающий характер такой среды.***

Еще одна важная развивающая особенность самодельной макетной среды состоит в том, что каждый ребенок может выбрать наиболее привлекательную именно для него деятельность. Характерно распределение детей после того, как им предоставляется время и возможность для самостоятельных режиссерских игр с использованием макетной среды. Часть детей, взяв традиционные сюжетные игрушки или ранее сделанные ими самими игрушки-самodelки, начинали развивать собственно сюжет, действуя ими в пространстве макета. Другие дети сразу обращались к поделочным материалам, которые находились на соседних столах, и предпочитали мастерить дополнительные детали макета или персонажей. Когда к такой игре присоединялись дети другой группы, дети-«старожилы» с удовольствием обучали их тому, что умели сами, и с интересом учились тому, что предлагали им дети-«новички». Некоторые дети, не включаясь в игру самостоятельно, с интересом наблюдали за играющими, иногда комментируя происходящее или внося новые идеи относительно того, что здесь еще может произойти... При этом всем детям было комфортно, интересно, они охотно возвращались к этой деятельности позже.

Важное развивающее значение имеет и тот факт, что подобная среда позволяет реализовывать игру в разных формах, доступных на данный момент ребенку: от предметно-практической до «идеальной». Например, иногда можно наблюдать ситуацию, когда дети создают постройки (конструкции) для той или иной игры, но, создав их, дальше не играют. Что это? Конструирование в чистом виде? Или неспособность развернуть игровой сюжет? Чтобы ответить на подобный вопрос, нужно анализировать каждый конкретный случай. Но следует учесть, что в такой форме к концу старшего дошкольного возраста может уже протекать и игра-фантазирование. Пока ребенок делал, например, корабль (если это достаточно сложная и подробная модель), он уже столько нафантазировал: сплавал на нем по разным маршрутам; попадал в разные передраги, с ним происходили удивительные приключения; он боролся с ветрами и штормами, поднимал и опускал паруса, бегал по палубе, спускался в трюм, заглядывал в иллюминаторы, крутил штурвал на капитанском мостике... И вот теперь, когда работа окончена, повторять эту игру «в действии» нет смысла, она уже сыграна, пережита... И ребенок может отставить эту конструкцию в сторону, так и не «поиграв» в нее (с точки зрения стороннего наблюдателя). Просто предметное игровое действие, характерное для более младшего ребенка (походить куколкой, посадить ее куда-то, выглянуть ею в окошко), уже поменялось на действие, протекающее во внутреннем плане. Игровой процесс стал «свернутым». Но зато практическое действие, связанное с созданием «предмета игры» и развернутое во времени, способствует «разворачиванию» пространства для внутренней игры, делая ее «предметной» и более насыщенной.

В принципе, на сегодняшний день интерес к макетной игровой среде достаточно высок, и это нередко провоцирует педагогов и родителей на создание или закупку достаточно изощренной игровой среды, в частности, для режиссерских игр (домики, ландшафтные или тематические макеты и пр.). Однако эта среда, по своему внешнему виду во много раз превосходящая невзрачные детские самоделки, **не имеет их развивающего эффекта и статуса развивающей предметно-игровой среды**, хотя, безусловно, популярна у детей. В этом необходимо отдавать себе полный отчет. Поэтому макет макету рознь, он может быть как элементом развивающей предметной среды, так и обыкновенным тематическим игровым уголком. Если макет создается *самими детьми* совместно с воспитателем, если дети сами руководят процессом его создания, именно им принадлежат задумки по содержательному наполнению этого игрового пространства и конструктивным решениям в отношении его элементов, тогда мы можем говорить о развивающем эффекте данной игровой среды.

Воспитатели могут выдвинуть запрос на разработку (или сами начать создание) своеобразных «пособий» на эту тему. Например, как сделать домик (с подробными инструкциями по его изготовлению), как сконструировать мебель из бумаги или из коробков и т.п. Идея подобных пособий понятна: помочь воспитателям и детям в изготовлении тех или иных макетных сред.

Практика создания самодельных игрушек по «выкройкам» имеет давнюю историю. Так, в 1961-1965 годах в журнале «Дошкольное воспитание» публиковался цикл статей Ю.А. Бугельского («Игрушки-самоделки», «Дом нашей куклы» и др.), посвященный этой теме. К каждой статье прилагались на нескольких страницах схемы-выкройки. При всей полезности этих статей в то не изобилующее игрушками время следует учитывать, что это совсем не те «самоделки», о которых ведется речь в данной статье. Активность ребенка при их изготовлении по сути сводится к тому, чтобы аккуратно склеить перенесенные на бумагу и вырезанные взрослым выкройки (потому что даже для самостоятельного вырезания часть из них слишком сложна). Такие игрушки-самоделки, сделанные по замыслу взрослого, по игровой своей сути мало отличаются от готовой игрушки. Их изготовление полезно для тренировки практических умений ребенка, но никак не для формирования его игры. Поэтому игрушки-самоделки по готовым схемам или рецептам (которых можно найти очень много) нередко самими авторами так и называются – «декоративные игрушки». А декор – это уже не игра.

Сам факт создания предметно-игровой среды по готовой схеме изначально перечеркивает весь развивающий потенциал этой работы, т.к. переводит ее с уровня творческого применения знакомых способов действий в новых условиях (т.е. от активного обобщения опыта деятельности) на уровень репродуктивного воссоздания чего-то по заданному алгоритму. В таком случае, действительно, лучше не мучиться и сразу купить готовый домик, развивающий эффект будет таким же.

Еще одна особенность самодельной макетной среды, которая позволяет ее с полным правом считать развивающей предметно-игровой средой. Развивающая игровая среда обладает тем свойством, что функционально моделирует развитие игровой деятельности [24, с. 79], позволяет переходить к более сложным формам ее организации. Для сюжетной игры одна из таких форм - «продолжительная» [12, с. 258], продолжающаяся в течение долгого времени игра: от нескольких дней до нескольких месяцев, что было характерно для игр детей еще 20-30 лет назад и ранее<sup>41</sup>.

<sup>41</sup> Обычно такие продолжительные игры дети устраивали в домашних условиях, однако они периодически фиксировались даже в условиях детских садов: «У старших детей одна игра может продолжаться 7-10 дней, постепенно развиваясь» [33, с. 11]; у другой группы детей игра в железную дорогу длилась неделю [33, с. 111]; «В нашем детском саду бывают игры, в которые ребята играют не один, не два дня, иной раз они продолжаются и месяц. Это одновременно и ролевые, и строительные, и спортивные игры» [20, с. 80].

Сейчас такие игры практически не наблюдаются, и это является свидетельством того, что сюжетная игра выхолащивается, содержательно примитивизируется. Попытки вернуть такие игры в современные дошкольные учреждения в первую очередь связаны с особой организацией предметной среды, которая должна обладать стабильностью, т.е. возможностью сохраняться в течение длительного времени [14, с. 15], т.е. периода, пока разворачивается сюжет игры. Игровой макет как раз представляет собой один из вариантов подобной «стабильной» среды, которая, в свою очередь, способствует появлению и развитию таких длительных игр.

В литературе отмечается, что «когда дети переносят игру на завтра и планируют её дальнейший ход, они приобретают навыки саморегуляции, необходимые для дальнейшего развития. Такие пролонгированные игры предоставляют больше возможностей для формирования внутреннего плана действия и усложнения мыслительных процессов» [12, с. 258]. Кроме усложнения мыслительных процессов, подобные игры оказывают огромное влияние на развитие детской деятельности в целом, поскольку именно в их процессе происходит постепенный сдвиг мотива от игровой к другим видам деятельности: продуктивной (трудовой) и познавательной (будущей учебной). В качестве иллюстрации можно привести отрывок из воспоминаний А. Трапера: «С Серёжей у нас ещё была длительная игра в морские приключения и открытия. Мы также из пластилина построили корабль, подставкой которого служили маленькие перевёрнутые счёты, поэтому корабль мог ездить по полу. Я слепил матросов, корабль назвали «Пилигрим», как у Жюль Верна. Мы вели вахтенный журнал, плавали в Антарктиду, открывали Землю Санникова, лепили её макет из пластилина и т.д.» [36, с. 33].

Несмотря на то, что макет является и удачным выбором для активизации режиссерской игры, и прекрасным вариантом для организации коллективной деятельности, и замечательным поводом для обучения детей тем или иным навыкам создания поделок, поиску конструктивных решений и пр., в то же время следует четко понимать, что использование в работе самодельной макетной среды или тематических макетов *имеет ряд ограничений* и потому требует определенной осторожности и внимания со стороны педагога.

Во-первых, макетная среда (и самодельная, и полностью готовая) может оказаться не вполне подходящим вариантом для организации игры плохо играющих детей. Такие дети могут с удовольствием обыгрывать макет, но будут испытывать затруднения при организации режиссерской игры без него. Для таких детей именно игра на макете служит прекрасной основой для начала проведения игровых занятий, для мотивирования их к подобной деятельности, для формирования и обогащения их игрового опыта. Но в последующем нужно будет перейти на варианты организации игры в любой обстановке с опорой на предметы-заместители, и лишь позже, когда ребенок уже в достаточной степени овладеет этой способностью, можно вернуться к играм в макетах, постепенно переходя к их самодельным вариантам.

Во-вторых, макет может в определенной степени ограничивать тематику режиссерской игры, поскольку он плохо трансформируем. Пожалуй, только ландшафтные модели изначально предполагают достаточно широкий спектр возможных тем. Конечно, можно создать разные макеты, но, с одной стороны, в условиях ДОО, при небольших групповых комнатах, становится весьма актуальной проблема их хранения, а с другой стороны (и это гораздо более серьезное ограничение), тематический макет может ограничивать проявление игровой инициативы ребенка, подобно тому как это делает тематический игровой уголок.

В-третьих, и это представляется наиболее важным, излишнее внимание к процессу создания макета, излишняя изоэцированность технических решений при его создании в некоторых случаях может происходить в ущерб собственно игре, переключая внимание детей на другую деятельность. И тогда макет может стать красивым, но мертвым элементом предметной среды группы.

Итак, создание условий для развития режиссерской игры как деятельности и развития самого ребенка в процессе этой игры предполагает обязательный учет разнообразия форм ее проявлений (поведенческих паттернов); правильную организацию предметной среды данной игры; обеспечение творческого характера ее реализации; создание оптимальных условий для становления и развития именно самостоятельных детских игр, которые не должны примитивизироваться структурно и содержательно.

В современных условиях это связано, прежде всего, с возрождением традиционных форм реализации режиссерской игры, которые были свойственны детям прошлых поколений, но совершенно уходят из жизни современных детей как раз потому, что взрослые, стремясь сделать детскую игру интересней, подменяют возможности для становления детской деятельности уже готовой игрушкой, ограничивая тем самым детский потенциал саморазвития и направляя его изначально творческую игровую деятельность в заранее заданное (определенное внешним видом конкретной игрушки) русло.

Адекватная педагогическая поддержка самостоятельной игры на сегодняшний день должна стать одной из приоритетных задач развития дошкольников. Ведь только полноценно проживший свое детство дошкольник, в полной мере овладевший в своей деятельности тем багажом знаний и умений, которые специфичны для его психологического возраста, имеет все шансы впоследствии стать успешным и творческим школьником и взрослым. Учет выделенных в данной статье принципов поддержки самостоятельных детских игр позволит педагогам успешнее решать эту задачу.

### Литература

1. Белкина В.Н. Развитие творчества ребенка в режиссерской игре. // В кн.: Игра и развитие ребенка в дошкольном возрасте. / Материалы Международной научно-практической конференции. Часть I. – М.: Прометей, 1995.
2. Брунер Дж. Игра, мышление и речь. // Перспективы: Вопросы образования. 1987. № 1.
3. Бутенко В.И., Тришина Л.К. Использование игровых макетов для развития детей старшего дошкольного возраста. // В кн.: Играют взрослые и дети. Из опыта работы дошкольных образовательных учреждений России. – М.: Линка-Пресс, 2006.
4. Володкович Т.В. Экспериментальное исследование развития знаковой функции в игре детей раннего и дошкольного возраста. // В кн.: Разнообразие форм воспитания и обучения дошкольников в психолого-педагогическом аспекте. – М.: АПН СССР, 1990.
5. Выготский Л.С. Педагогическая психология. – М.: Педагогика, 1991.
6. Гаспарова Е.М. Психологические особенности смены содержания игровой деятельности на рубеже раннего и дошкольного возраста. – Автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. психол. наук. – М., 1985.
7. Гаспарова Е.М. Режиссерские игры дошкольников с отклонениями в поведении. // В кн.: Игра и развитие личности дошкольника. М.: Изд-во АПН СССР, 1990.
8. Гаспарова Е.М. Роль социального опыта в игре детей раннего и дошкольного возраста. // Вопросы психологии. 1984. № 6.
9. Гринявичене Н.-Э. Т. Предметно-игровая среда как условие развития сюжетно-ролевых игр дошкольников. – Автореф. на соиск. уч. степени канд. пед. наук. – М., 1989.
10. Денисова З.В. Механизмы эмоционального поведения ребенка. – Л.: Наука, 1978.
11. Запорожец А.В. Избранные психологические труды: В 2-х т. Т. I. Психическое развитие ребенка. – М.: Педагогика, 1986.
12. Игра со всех сторон. – М.: Прагматика культуры, 2003.

13. Игры: дети от 0 до 12 лет. / Исакссон У. и др. – Шведский институт и Движение читающих, 2004.
14. Короткова Н., Кириллов И. Макет как элемент предметной среды для сюжетной игры старших дошкольников. // Дошкольное воспитание. 1997. № 6.
15. Козь Р. ван дер, Мейес Г. П. Современное состояние детской игры. // Перспективы: Вопросы образования. 1987. № 1.
16. Кравцова Е. Е. Психологические проблемы готовности детей к обучению в школе. – М.: Педагогика, 1991.
17. Кравцова Е.Е. Разбуди в ребенке волшебника. – М.: Просвещение, 1996.
18. Лысюк Л.Г. Эмпирическая картина становления продуктивного целеполагания у детей 2-4 лет. // Вопросы психологии. 2000. № 1.
19. Менджерицкая Д.В. О детских играх. // В кн.: Игры детей. – М.: Учпедгиз, 1948.
20. Моргун Н. Такие игры радуют. // Дошкольное воспитание. 1970. № 7.
21. Мухина В.С. Близнецы. – М.: Народное образование, 1997.
22. Новоселова С. Л. Родителям о детских играх и игрушках: Советы психолога. Книга для родителей. – М: Ассоциация педпомощи родителям, 1992.
23. Новоселова С.Л. О новой классификации детских игр. // Дошкольное воспитание. 1997. № 3.
24. Новоселова С.Л. Развивающая предметная среда детства. Мир Квадро. // Дошкольное воспитание, 1998, № 4.
25. Обухова Л. Ф. Детская психология: теории, факты, проблемы. – М.: Тривола, 1996.
26. Палагина Н. Н. Воображение у самого истока. Психологические механизмы формирования. – М.: Институт практической психологии, 1997.
27. Педагогические и психологические проблемы руководства игрой дошкольника. – М.: НИИ ОП АПН СССР, 1979.
28. Пухова Т.И. Режиссерская игра, или О пользе кукольных домиков. // Игра и дети. 2002. № 3.
29. Пухова Т.И. Шесть кукол. Психологический анализ режиссерской игры в «семью» у дошкольников. – Москва-Обнинск: Принтер, 2000.
30. Сакулина Н.П. Рисование в дошкольном детстве. – М.: Просвещение, 1965.
31. Сакулина Н.П. Роль слова и наглядных приемов в обучении рисованию и лепке в детском саду. // Известия АПН РСФСР, 1955, вып. 69.
32. Саморукова П.Г. Развитие самостоятельности детей в творческой ролевой игре. // В кн.: Психология и педагогика игры дошкольника. – М.: Просвещение, 1966.
33. Творческие игры в детском саду. – Минск: Учпедгиз БССР, 1953.
34. Творческие игры дошкольников. Методическое письмо. Наркомпрос РСФСР. – М., Л.: ОГИЗ, 1934.
35. Толстой Л.Н. Собрание сочинений. Том первый. – М.: Государственное издательство художественной литературы, 1960.
36. Трапер А. Мой мир солдатиков. // На путях к новой школе. 2004. № 2.
37. Трифонова Е.В. Всегда ли ребенок просто рисует, когда он рисует, или О пользе плохих рисунков. // Детский сад и семья. Изобразительное творчество от колыбели до порога школы. – М. Издательский дом «Карпуз», 2010.
38. Трифонова Е.В. Игры с макетами. // Обруч. 2010. № 2.
39. Трифонова Е.В. Организация развивающей предметно-игровой среды: еще один взгляд на проблему. // Современный детский сад. 2010. № 4.
40. Трифонова Е.В. Режиссерская игра с опорой на рисунок как метод оценки познавательного развития ребенка дошкольного возраста. – Автореф. дисс. на соиск. уч. степени канд. психол. наук. – М., 2006.
41. Трифонова Е.В. Режиссерские игры дошкольников.- М.: Ирис-пресс, 2011.

42. Усова А.П. К вопросу о характере творческих игр детей в дошкольном возрасте и правилах руководства ими. //Ученые записки ЛГПИ им. Герцена. - Л., 1947. - Т. 56.

43. Усова А.П. Руководство творческими играми детей.//Дошкольное воспитание. 1947. № 8.

44. Уэллс Г.Д. Игры на полу. / пер. с англ. Э.Вульфсон. – Москва, Петроград: Государственное издательство, 1923.

45. Флерина Е. Советская игрушка. // Дошкольное воспитание. 1931. № 1.

46. Эльконинова Л.И., Бажанова Т.В, К проблеме присвоения смыслов в сюжетно-ролевой игре дошкольников. // Вестник МГУ. Серия 14. Психология. 2004. № 3.

[Ссылка на презентацию.](#)