

И. Г. Вечканова
Санкт-Петербург, Россия
**ТЕАТРАЛИЗОВАННЫЕ ИГРЫ
В КОРРЕКЦИОННОЙ РАБОТЕ
С ДОШКОЛЬНИКАМИ
С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ
НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ**

I. G. Vechkanova
St. Petersburg, Russia
**DRAMATIZED GAMES
IN CORRECTION WORK
WITH PRE-SCHOOL CHILDREN
WITH MENTAL RETARDATION**

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы формирования театрализованной игровой деятельности у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. Представлены экспериментальные данные об особенностях восприятия сказки, иллюстрирования содержания сказки с помощью рисунков, игрушек, выбора роли умственно отсталыми детьми дошкольного возраста. На основе полученных данных охарактеризованы уровни общения дошкольников в период подготовки к драматизации. Предложена технология формирования театрализованной игровой деятельности, которая состоит из девяти ступеней совместной образовательной деятельности педагогов с детьми в специально организованной полифункциональной среде.

Ключевые слова: театрализованная игра, дошкольники с интеллектуальной недостаточностью, двигательные, графические, речевые навыки, сказка, коммуникация, партнер, полифункциональная среда, эмоциональное развитие.

Сведения об авторе: Вечканова Ирина Геннадьевна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры основ коррекционной педагогики факультета коррекционной педагогики.

Место работы: Российский государственный педагогический университет им. А. И. Герцена (Санкт-Петербург).

Контактная информация: 197046, Санкт-Петербург, Малая Посадская ул., 26.

E-mail: ivechkanowa@gmail.com.

Abstract. This article describes the questions of involving preschoolers with mental retardation into dramatized games. Experimental data about peculiarities of perception of a fairy tale, illustration of the fairy-tale characters by means of drawing and using toys, a role choice by mentally retarded children are presented. On the basis of the received data, levels of communication of preschool children in the process of preparation to dramatization are characterized. The technology of development of the dramatized games which consists of nine steps of joint educational activity of teachers with children in specially organized multifunctional environment is offered.

Key words: the dramatized (dramatic) game, preschoolers with mental retardation (intellectual deficiency), motor, graphic, speech skills, a fairy tale, communication, the partner, the multifunctional environment, emotional development.

About the author: Vechkanova Irina Gennadievna, Candidate of Pedagogy, Associate Professor.

Place of employment: Chair of the Bases of Correction Pedagogy, Faculty of Correction Pedagogy, Russian State Pedagogical University n.a. Gertsen, St. Petersburg

Театрализованная игра понимается нами как деятельность по моделированию биосоциальных отношений, внешне подчиненная сюжету-сценарию в обозначенных временных и пространственных характеристиках; деятельность, в которой принятие образа овеществлено (переодеванием или куклой) и выражается различными символическими средствами (мимикой, пантомимой, графикой, речью, пением) [9].

В констатирующем эксперименте, направленном на изучение возможностей освоения театрализованной игры и условий, в которых формируется познавательная и эмоциональная сфера, в течение 2006—2011 гг. приняли участие 85 детей. Чтобы выявить типичные особенности дошкольников с интеллектуальной недостаточностью вне зависимости от условий воспитания, были выбраны дети, воспитывающиеся в различных учреждениях — 55 дошкольников в возрасте от 4 до 8 лет, посещающих ГДОУ № 5 комбинированного вида, 30 воспитанников специального детского дома № 1 Санкт-Петербурга. В соответствии с решением ЦМППК Санкт-Петербурга диагноз детей F 70 (по МКБ-10).

Экспериментальная методика состояла из четырех серий. Первая серия была направлена на изучение особенностей восприятия окружающего мира и реакции детей на него через их отношение к реальному животному (собака) и взаимодействию с ним.

Вторая серия направлена на изучение особенностей восприятия

и понимания дошкольниками событий, закономерностей окружающего мира, изложенных в виде литературного художественного текста — авторской сказки. Понимание текста устанавливалось методом опроса и предоставлением альтернативных способов отображения понимания (графическое или плоскостное иллюстрирование, а также иллюстрирование с помощью игрушек). Понимание характера героев произведения изучалось в ситуации морального выбора игрушки бибабо для игры: образная игрушка героя, не обладавшего положительным качеством, была новой, яркой; для остальных героев предназначались старые, непривлекательные куклы. Исследовался уровень воссоздающего воображения, возможности создания образов, определялось, какими знаниями дошкольники наполняли знаковую графическую систему. Для тех, кто не сумел нарисовать, предлагалось рассказать о том, что ребенок хотел бы изобразить. После этого ему предлагалось выбрать плоскостные фигурки и образные игрушки для иллюстрации сказки.

В третьей серии изучались особенности театрализованной игры дошкольников (режиссерской и игры-драматизации: в настольном театре игрушек, с помощью пальчиковых кукол и кукол бибабо, возможности собственного перевоплощения в костюме белки).

В четвертой серии изучались особенности общения детей, принимающих участие в подготовке к драматизации – одевании кукол.

Сопоставление результатов, полученных в различных сериях с учетом некоторых общих параметров, во всех сериях позволило выделить пять уровней развития символично-моделирующих видов деятельности:

1 уровень – самый низкий. Ребенок с трудом вступает в контакт, у него преобладает неадекватное отношение к реальной ситуации общения с партнером (животным, образной игрушкой, сверстником) и знаково-символической деятельности; дошкольник демонстрирует фрагментарное понимание реальной ситуации; отмечается несформированность символично-моделирующих систем (отсутствие речи, графических изображений, игровых действий).

2 уровень. Ребенок с безразличием вступает в контакт, индифферентно взаимодействует с партнером; демонстрирует фрагментарные знания и представления об окружающем мире, позволяющие отразить в знаково-символической деятельности условно узнаваемые образы; стереотипность, неадекватность выразительных средств в различной деятельности (мимике, жестах, движении, графике, речи) свидетельствует о фрагментарно-репродуктивном воображении.

3 уровень. Дошкольник нуждается в рациональном объяснении ситуации общения, наводящих вопросах; демонстрирует незначительные знания об окружающем мире, частично понимает опосредованную ситуацию (текст, театрализованную игру), нуждается в

эмоциональной и рациональной помощи (наводящих вопросах). Собственно репродуктивное воображение способствует созданию в различных видах знака недостаточно дифференцированных образов, не содержащих все существенные признаки.

4 уровень. Ребенок нуждается в эмоциональной помощи, подбадривании для вступления в контакт; с помощью педагога понимает и отражает в знаково-символической деятельности ситуацию, представленную наглядно и опосредованно через художественное произведение; обладает репродуктивно-воссоздающим воображением для воплощения с помощью педагога образа с дифференцированной схемой в различных знаках, причем в образе могут быть отражены не все детали.

5 уровень — самый высокий. Он предполагает, что ребенок легко вступает в контакт и доброжелательно взаимодействует с партнерами по общению (взрослым, сверстником, животным, игровым персонажем); самостоятельно понимает реальную ситуацию и простую ситуацию, отраженную в различных знаках (тексте, графическом изображении, куклах, театрализованной игре); обладает элементарно-творческим воображением для самостоятельного воплощения знаний об окружающем мире и отношения к нему в различных знаках (мимике, жестах, движении, графике, речи), причем образ имеет полную дифференцированную схему с переходом к реалистическому изображению.

Детей с интеллектуальной недостаточностью отличали специфические черты восприятия окружающего мира и реакции на него. Во всех сериях эксперимента выявился скудный запас знаний о социальном и природном мире, вследствие чего дети не владели правилами взаимодействий с ним. У детей наблюдалось слабо дифференцированное эмоциональное отношение к окружающей природе, животным, сверстникам, взрослым, отсутствие чувства сопричастности и единоприродности с миром. Так, при виде собаки некоторые храбро шли на нее, замахиваясь, а другие прятались за экспериментатора, не представляя повадок и особенностей ее жизни. Большое количество детей 1-го уровня с настороженностью и страхом относились к животным, к незнакомой окружающей обстановке, с безразличием — к сверстнику. Отнесение большинства детей в первой и четвертой серии ко 2-му (25,9 %) и 1-му (51,7 %) уровням развития показало, что их представления о себе и окружающем мире фрагментарны, привязаны к конкретной ситуации, недостаточно обобщены и содержательны. Так, например, дети обеих групп (78,5 %) не знали повадок животных и соответственно не могли отразить их в образе при театрализации, хотя некоторые дети из семей и имели домашних животных.

Эти знания малопригодны для воплощения в символично-моделирующих видах деятельности, так как большинство детей были отнесены также к низким 2-му и 1-му

уровням и в рисовании (43,5 % и 50,1 %), и игре (31,7 % и 60 %).

Понимание законов природы, отношений между животными, изложенными в художественном произведении, у дошкольников было значительно затруднено, о чем свидетельствовали низкие уровни понимания сказки: у 40 % отмечен 2-й уровень фрагментарного понимания, у 51,7 % — 1-й уровень, т. е. дети давали неадекватные ответы или не отвечали. Целенаправленность их мыслительного процесса не проявлялась, часто дети отвечали эхололично. Сопереживание героям литературного произведения не сформировано, мимически не выражено, идентификация с ними была значительно затруднена.

При подготовке к драматизации дети не анализировали характеры литературных персонажей, 30,6 % дошкольников не могли объяснить мотив своего выбора, вместо объяснения 27 % детей начинали пересказывать сказку. 36,5 % детей ориентировались на внешние, легко воспринимаемые свойства кукол, выбирали их по броскости, яркости, не умея выделить образ сказочного персонажа, его характер. Например, они брали лису и называли его медведем. Так, внешне привлекательную образную куклу мышки выбрали для игры 56,7 % детей. Сказочные специфические выразительные средства, тропы, сравнения употребляли только дети старшего возраста, уже обучавшиеся в массовых учреждениях, и то в единичных случаях. При этом они носили характер привнесений спе-

цифических сказочных выразительных средств, которые в экспериментальной сказке не присутствовали.

Результаты констатирующего эксперимента соотносятся с данными исследований [2] о понимании повествовательного текста детьми с интеллектуальной недостаточностью. В ходе констатирующего эксперимента подтвердилось наше предположение о том, что драматизированная форма подачи литературного произведения облегчает понимание смысла ситуации.

Анализ развития театрализованной игры показал, что у большинства детей до конца дошкольного возраста не развиты три уровня замещения: предметное, позиционное, ситуационное. Это соответствует выводам о ролевой игре, представленное в специальной литературе [1, 4, 7, 8, 9 и др.].

Даже у детей старшего дошкольного возраста доминирующим оказывался предметный план игры. Увидев необычные театральные игрушки, дети с интересом принимались их осматривать, пытались их надеть на руку. Дети не умели использовать театральные игрушки (бибабо, пальчиковые) по их функциональному назначению, лишь с игрушками для настольного театра они могли производить манипуляции. Несмотря на то что часть детей (8,2 % на 3 уровне и 31,7 % на 2 уровне) формально брали на себя определенную роль, назывались именем персонажа, они не способны подчинить поведение сюжету литературного произведения, отве-

чать и действовать в соответствии с образом. Дети вслед за взрослым обращались к своей кукле с вопросом, не понимая, что они с куклой составляют единый образ. Представляемые детьми в эксперименте образы животных отражали не специфические особенности персонажа сказки, а стереотипное содержание образа. Нами отмечено скудное знание особенностей каждого конкретного вида животных и перенос одного типа поведения на всех животных или перенос типа поведения ребенка на образ животного. В игре у детей не происходило истинное перевоплощение и смена условно-динамической позиции. К концу серии вопросов (о друзьях персонажей) дети переставали удерживать роль и отвечали от своего имени, а не от имени героя, особенно если у них в руках не было куклы, подкрепляющей воображаемую ситуацию.

В ходе эксперимента отмечалось недоразвитие компонентов общения со сверстником, животными, с куклами, вследствие чего большинство детей в каждой серии были отнесены к 1 и 2 уровням. Большинство детей, отнесенных к 1 уровню, не сумели организовать совместную согласованную деятельность по подготовке к театрализованной игре (54,1 %), парную театрализованную игру со взрослым (60 %), взаимодействие с животным (51,7 %). Дети с интеллектуальной недостаточностью не были увлечены и поглощены игрой, что являлось показателем слабости и кратковременности ситуационно-

го замещения. Способность к позиционному замещению оказалась несформированной вплоть до конца дошкольного возраста.

Бедность содержания игры в социальной и экологической области свидетельствовала о проблеме адаптации, вхождения детей в систему отношений между людьми, а также между людьми и окружающим природным миром. Как и в театрализованных играх, в рисунках отразилось неадекватное восприятие мира, склонность к стереотипному повторению одних и тех же изображений-образов, почти полное отсутствие ориентации на сюжет сказки (2 уровень — 43,5 %); в них не отразился эмоциональный, игровой, познавательный и бытовой опыт, вследствие чего 50,6 % дошкольников (в большинстве младшего возраста) были отнесены к 1 уровню. Вообще, они настороженно воспринимали то, что им можно самим нарисовать сказку, которую прослушали. Многие дети рисовали не по содержанию сказки, а то, что умеют. Недостаточный уровень экспрессивности проявлялся в стереотипном использовании символических средств, например цвета в рисунке.

Примечательно, что при рисовании у детей с интеллектуальной недостаточностью не наблюдалось характерного для нормально развивающихся детей сопровождения процесса, прежде всего, речью и игрой, отмечались лишь неадекватные ситуации ассоциации. Анализ высказываний, зафиксированных в ходе рисования и игр, показал, что

речь и практическое действие слабо ориентировались на представленный литературный образец, протекали параллельно, не составляя единого целого. Таким образом, не становясь неотъемлемой частью деятельности, речь не могла выполнять присущей ей в норме функции регуляции деятельности.

Экспериментальные данные показали, что подавляющее большинство высказываний было ориентировано на взрослого и лишь незначительная часть — на сверстника, что соотносится с данными Д. И. Бойкова об особенностях общения детей с проблемами в развитии [3]. При выборе приемов взаимодействия многие ребята ориентировались не на словесные и «пластические» реплики своего партнера, а оглядывались по сторонам, ища взрослого. Контакты с детьми и взрослыми даже у старших дошкольников были ситуативными, в то время как у нормально развивающихся сверстников преобладают внеситуативные формы общения (познавательная и личностная). Следует отметить, что детям с интеллектуальной недостаточностью оказался доступен только «неживой» партнер — кукла. Перцептивный аспект общения, включающий процесс формирования образа другого человека, направлялся чаще всего на негативные черты и поступки сверстников, на отражение предметной стороны отношений.

Коммуникативный аспект проявился в том, что у детей с интеллектуальной недостаточностью оказались наиболее не развиты средст-

ва общения (речь, жесты, мимика, ритмико-интонационная сторона речи). Во всех сериях эксперимента у детей речь не была развернутой, не передавала впечатлений. Ее отличала односложность, обилие междометий, эмоциональные возгласы; реже – экспрессивные жесты.

Таким образом, для речевого общения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью так же, как для игры и рисования, была свойственна слабая направленность на взаимодействие с социумом и окружающим миром. У детей не создана основа для целостного восприятия мира природы и людей. Однако первичные эмоциональные реакции свидетельствовали о возможности заинтересовать дошкольников последующей совместной со взрослым игровой, изобразительной, коммуникативной видами деятельности.

После констатирующего эксперимента был проведен формирующий эксперимент, в котором экспериментальную группу составили 55 человек, контрольную — 30 человек. В экспериментальных группах обучение проводилось в течение трех лет с применением разработанной нами педагогической технологии, основанной на комплексном подходе к использованию театрализованной игры в совместной образовательной деятельности по разным разделам программы различными педагогами.

Эксперимент показал, что существует возможность развития театрализованной игры у дошкольников обеих групп. У большинства

детей экспериментальной группы после обучения был отмечен более высокий уровень общения, совершенствование управления поведением, их общение стало регулироваться преимущественно познавательными и деловыми мотивами. Существенно возросла речевая активность детей. Наблюдались изменения и в языковом оформлении роли, заключающиеся в большей точности и выразительности, а также смысловой связности образа с представленным в художественном произведении. Речь сопровождала рисование и игру, в некоторых случаях выступала в планирующей функции. Как показал эксперимент, старшие дошкольники с интеллектуальной недостаточностью после обучения начинают подходить к самостоятельному воспроизведению простых сравнений, употребляемых в сказке.

Проведенное экспериментальное исследование по изучению особенностей театрализованной игры детей с интеллектуальной недостаточностью позволило сформулировать ряд методических рекомендаций по организации совместной образовательной деятельности с дошкольниками в рамках технологии театрализованных игр с использованием полифункциональной интерактивной среды.

Проведение театрализованных игр возможно в групповом помещении — уголке театрализованных игр, и в специально созданной комнате сказок игровых образовательных ситуаций, если выделить подготовительный этап и осуществлять

последующую работу по девяти ступеням.

Проведение подготовительного этапа по формированию потребностно-мотивационной стороны предметных, изобразительных, конструктивных и игровых действий обеспечивает важнейшее условие дальнейшей коррекционной работы — положительную мотивацию деятельности детей, создание в группе эмоционально положительной обстановки (эмоционально положительный тон общения и эмоционально положительная насыщенность полифункциональной пространственно-развивающей среды). Игры по сюжетам потешек, стихов, сказок используются в качестве интерактивной сенсорной стимуляции для создания ситуации удивления, заражения эмоциями, насыщения сенсорным опытом (игры в сухом бассейне, с песком и водой, с природными материалами, с вестибулярным тренажером «Перекасти поле», сенсорными тропами и др.).

Коррекционно-развивающая работа строится по направлениям:

– знакомство с окружающим миром с целью формирования образов-представлений о моделируемых объектах и отражения их внешних и внутренних свойств, функциональных особенностей в последующей игре;

– формирование познавательных действий и ориентировки в пространстве: 1) реальном — на основе предметной и предметно-игровой деятельности, 2) отраженном в различных знаках — с предметами-заместителями (игрушками, графиче-

скими изображениями) в ходе игровой, предметно-практической, элементарной трудовой деятельности, 3) условном, символическом — в моделируемой воображаемой ситуации;

– обучение принятию игрового образа, роли: 1) восприятие собственного тела, наблюдение за своими движениями, наблюдение за возможностями педагога заменять реальное поведение на игровое, 2) освоение действий с различными игрушками в ходе режиссерских игр, 3) освоение отдельных действий в рамках образа с помощью переодевания в ходе образных игр, 4) освоение действий детализации образа в ходе отобразительных и ролевых игр, 5) взаимодействие персонажей в ходе режиссерских игр и игр-драматизаций;

– развитие психомоторики, обуславливающей точность выполнения задуманного действия, модели: 1) освоение крупных движений тела, действий с реальными предметами, 2) движения с предметами-заместителями (с крупными, а затем меньшими по размеру игрушками), 3) движения с условными изображениями и отдельными деталями костюма. Развитие мелкой моторики кисти рук проводится в ходе управления различными куклами (пальчиковыми, бибабо), действий переодевания и действий с символическими моделями и воображаемыми предметами;

– овладение различными средствами межличностного общения и развитие функций речи: 1) согласование действий (с игрушками, телодвижений) со словами педагога,

2) произнесение отдельных реплик персонажей в ходе режиссерских игр, 3) освоение модулирования и интонирования речи в ходе образных игр. Регулирующая функция речи развивается в ходе ролевых игр, планирующая — в ходе подготовки к театрализации.

Использование данной технологии позволяет активизировать совместную деятельность образовательного учреждения и родителей, например, по обучению детей основам безопасности жизнедеятельности. Так, в ГБДОУ № 5 Невского района проходили мероприятия проектов «Формирование безопасного поведения дошкольников» — спортивные досуги совместно с родителями «Расскажем зайке правила здоровья зимой», «Дорога из Простоквашино в город», спортивные соревнования, музыкальные досуги, праздники, тренинги танцев на колесах с использованием игровых комплектов «Азбука здоровья», «Азбука дорожной безопасности».

Осуществлено совместное с родителями создание продуктов проекта «Цирк приехал», «Детство без пожаров», «С улицы Бассейной в Невский район», «Путешествие к Деду Морозу по железной дороге», «Дорога из Простоквашино в город» с привлечением семейных фотоматериалов. Проводились интерактивные игры на родительском собрании с использованием игровых комплектов «Азбуки безопасности» [5, 6].

Внедрение технологии театрализованных игр способствовало

социальной интеграции детей с ОВЗ. Так, дети с интеллектуальной недостаточностью показывали спектакль «Теремок по правилам» для гостей из других групп (детей со сложной структурой дефекта) и учили их правилам дорожного движения.

Полученные экспериментальные данные свидетельствовали о том, что у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью под влиянием специально организованной совместной образовательной деятельности формируются произвольное восприятие, знания об окружающем мире, ориентировка в смысле сказки, произвольность памяти, развиваются элементы воображения. Сочетание различных видов деятельности в процессе театрализованной игры способствовало развитию эмоциональной, речевой, двигательной, познавательной сфер.

Литература

1. Баряева, Л. Б. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Л. Б. Баряева, О. П. Гаврилушкина, А. П. Зарин, Н. Д. Соколова. — СПб. : КАРО, 2007.
2. Белопольская, Н. Л. Дифференциально-психологическая диагностика детей с интеллектуальной недостаточностью / Н. Л. Белопольская, В. И. Лубовский // Детская патопсихология : хрестоматия / сост. Н. Л. Белопольская. — М. : Когито-Центр, 2000. — С. 32—36.
3. Бойков, Д. И. Общение детей с проблемами в развитии / Д. И. Бойков. — СПб. : КАРО, 2008.
4. Гаврилушкина, О. П. Ребенок отстает в развитии? Семейная школа /

О. П. Гаврилушкина. — М. : ДРОФА, 2010.

5. Дети на дороге. Правила дорожного движения в играх и упражнениях / под ред. Л. Б. Баряевой, Н. Н. Яковлевой. — СПб. : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2008.

6. Детство без пожаров / под ред. В. В. Груздева, С. В. Николаева, С. В. Жолована. — СПб. : ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2010.

7. Коррекционная работа с детьми в обогащенной предметно-развивающей

среде / под ред. Л. Б. Баряевой, Е. В. Мусатовой. — СПб. : КАРО, 2006.

8. Медведева, Е. А. Изучение особенностей развития воображения дошкольников с задержкой психического развития в театрализованных играх / Е. А. Медведева // Дефектология. — 1998. — № 4. — С. 32—37.

9. Театрализованные игры в коррекционной работе с дошкольниками / под ред. Л. Б. Баряевой, И. Г. Вечкановой. — СПб. : КАРО, 2009.