

И. Г. Вечканова

**Особенности театрализованной деятельности
в реабилитационно-образовательной работе с дошкольниками
с интеллектуальной недостаточностью**

В исследовании изучался эмоциональный, когнитивный, двигательный, личностный опыт детей дошкольного возраста с ОВЗ, актуализируемый в театрализованной игре, изобразительной деятельности и общении, где художественный текст выступал как смысловой фон развертывания культурных практик. Анализ развития театрализованной игры показал, что без обучения у большинства детей с интеллектуальной недостаточностью до конца дошкольного возраста не развиты три уровня замещения: предметное, позиционное, ситуационное. Недоразвитие содержания символично-моделирующих видов деятельности в социально-коммуникативной области свидетельствовало о проблеме адаптации, вхождения детей в систему отношений между людьми, а также между людьми и окружающим природным миром. Автор развивает идею изучения театрализованной деятельности как средства реабилитации и как цели обучения детей с проблемами в интеллектуальном развитии. Апробированы технологии использования театрализованной игры в целях повышения эффективности реабилитационной работы, которая состоит из этапов совместной образовательной деятельности педагогов с детьми в специально организованной мотивирующей полифункциональной среде.

Ключевые слова: вариативные технологии, дошкольники с интеллектуальной недостаточностью, комплексный подход, рисование, общение, театрализованная игровая деятельность, реабилитация.

I. G. Vechkanova

**Features of Theatrical Activities Development in Rehabilitation and Educational Work
with Preschool Children Having Intellectual Disabilities**

The emotional, cognitive, motor, personal experience of preschool children with disabilities, actualized in dramatic games, graphic activity and communication, where the literary text served as a semantic basis for the deployment of cultural practices are investigated in the study. The analysis of dramatic games are showed that without training most children with intellectual disabilities until the end of pre-school age have undeveloped three levels of substitution: substantive, position, situational. Underdevelopment of the symbolic and modelling activities content in the field of social and communicative sphere testified the adaptation problem of children entering the system of relations between people and between people and the surrounding natural world. The author develops the idea of studying theatrical activities as a means and as a goal of teaching children with problems in mental development. Dramatic games technologies are tested in rehabilitation work, which consists of the stages of the joint educational activity of teachers with children in a specially organized multifunctional motivating environment.

Keywords: divergent technologies, preschool children with intellectual disabilities, complex approach, painting, communication theatrical (dramatic) game activity, rehabilitation.

Модульное использование игровой деятельности в качестве вариативных программ для коррекции недостатков развития детей – актуальная проблема в современной психологии и педагогике [9]. Это обусловлено значимостью игровой деятельности, в том числе и театрализованной игры, для разностороннего развития дошкольников с ограниченными возможностями здоровья [2, 4, 7, 10, 13 и др.].

Универсальный характер театрализованных игр подчеркивается в работах отечественных психологов и педагогов [1, 3, 5, 8, 11, 14], поскольку они способствуют формированию знаковых систем, развитию познавательной, двигательной и эмоциональной сфер, социализации. Игровая деятельность включает различные сим-

волично-моделирующие виды деятельности и построена на основе органического единства игры, речи, рисования, предполагает формирование личностных смыслов посредством «общения искусством» [3, 5, 14 и др.].

Материалом для написания статьи послужило экспериментальное исследование в 2013–2015 гг. особенностей овладения детьми с интеллектуальной недостаточностью театрализованной игрой в Санкт-Петербурге (ГБДОУ № 5 комбинированного вида Невского района, ГБДОУ № 103 компенсирующего вида Невского района, ГБДОУ № 14 Василеостровского района, дошкольное отделение ГБОУ № 25 Петроградского района), в Пскове (дошкольное отделение ЦПП), у которых отмечались диагнозы: 60 – ЗПР

церебрально-органического генеза, 15 – ЗПР в сочетании с ДЦП, 60 – легкая умственная отсталость, 60 – умеренная умственная отсталость. Практико-ориентированная концепция исследования (по К. Д. Ушинскому) [6] обусловила комплексный подход для определения возможностей коррекционно-развивающего воздействия театрализованной игры. При разработке технологии изучалось

- как формируются представления об окружающем мире, отношении к нему и умение взаимодействовать с ним (на примере животных), необходимые для последующего воплощения их в театрализованной игре и рисунке детей с ОВЗ, если они не получают специальной педагогической помощи;

- как влияет на ход формирования представлений, мотивов, средств, используемых дошкольниками с ОВЗ в процессе общения со сверстниками и взрослыми, своевременное включение театрализованной игры в коррекционно-образовательный процесс и какого уровня в этом случае достигают дети в овладении умением общаться;

- каков актуальный уровень развития элементов театрализованной игры и какие трудности возникают у дошкольников с проблемами в интеллектуальном развитии при овладении театрализованной игрой;

- какие факторы оказываются наиболее существенными в последовательном формировании способности к символически-моделирующим видам деятельности, в развитии воображения детей указанной категории;

- какова роль изобразительного и предметно-практического видов деятельности, театрализованной игры в общем ходе психического развития дошкольников с ОВЗ, имеющих интеллектуальные нарушения.

Исследование осуществлялось в виде индивидуального эксперимента, в ходе которого детям предлагались задания практического и игрового характера. Отбор заданий и речевого материала определялся рядом критериев: программными требованиями обучения и воспитания ребенка старшего дошкольного возраста; психофизиологическими особенностями детей; компонентами и предпосылками возникновения театрализованной игры, а также линией ее влияния на психическое развитие ребенка. Экспериментальная методика состояла из четырех серий: две серии в ситуации прямого общения и две – опосредованные текстом (К. Д. Ушинский «Утренние лучи»), рисунком, а также игровым образом. Проанализировав результаты, мы пришли к следующим выводам:

– Во-первых, в образовательных организациях среди состава обучающихся прослеживаются определенные тенденции: среди детей с ЗПР 60 % составляют мальчики, 40 % – девочки; среди детей с легкой умственной отсталостью – 70 % мальчиков, 30 % девочек; с умеренной умственной отсталостью – 80 % мальчиков, 20 % девочек; при выполнении заданий статистической разницы по полу не зафиксировано.

– Во-вторых, детей с интеллектуальной недостаточностью отличают специфические черты восприятия окружающего мира и реакции на него. Во всех сериях эксперимента выявился скудный запас знаний о животном и природном мире, 70 % детей не владеют правилами взаимодействия с ним. В исследовании выявлено, что 75 % детей с умственной отсталостью не осознают свою принадлежность к окружающему миру, они центрированы на взрослого. Социальная перцепция 80 % детей направлена на предметные действия людей, а не на отражение их взаимоотношений. По данным исследования, у умственно отсталых детей обеих групп (78,5 %) не создана основа для целостного восприятия мира природы и людей.

Оценка уровня понимания смысла ситуации, в которой ребенок находится или которую себе представляет по сказке, позволяет получить информацию о его интеллектуальных возможностях. Понимание смысла ситуации непосредственно связано с деятельностью воображения дошкольника с ЗПР и через него – с эмоциональным предвосхищением ситуации и способности к идентификации. Понимание законов природы, отношений между животными, показанных в художественном произведении, для 30 % детей с ЗПР значительно затруднено, о чем свидетельствовал низкий уровень понимания сказки. Также у 40 % с легкой умственной отсталостью отмечен 2-й уровень фрагментарного понимания, у 51,7 % с легкой и у 90 % с умеренной умственной отсталостью – 1-й уровень, то есть дети давали неадекватные ответы или не отвечали. Сопереживание героям литературного произведения не сформировано, идентификация с ними протекает сложно. При подготовке к драматизации дети не анализируют характеры литературных персонажей, ориентируются на внешние, легко воспринимаемые свойства кукол, а не собственно героев. Сказочные специфические выразительные средства, тропы, сравнения употреблялись детьми в единичных случаях, причем носили ха-

рактар привнесения специфических сказочных выразительных средств, которые в экспериментальной сказке отсутствовали. 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 с проблемами в интеллектуальном развитии до конца дошкольного возраста не развиты три уровня замещения: предметное, позиционное, ситуационное. Даже у детей старшего возраста доминирующим оказывался предметный план игры. Несмотря на то, что некоторые дети с легкой умственной отсталостью (8,2 % на 3 уровне и 31,7 % на 2 уровне) формально брали на себя роль, даже назывались именами персонажей, в игре они оказывались не способны подчинить поведение сюжету литературного произведения, игровому образу, отвечать и действовать в соответствии с образом, сменить условно-динамические позиции.

Отмечено недоразвитие компонентов общения со сверстником, взаимодействия с животными, куклами, что свидетельствует о слабости позиционного замещения. Увлечение игрой фактически отсутствовало у детей с интеллектуальной недостаточностью, что являлось показателем слабости и кратковременности ситуационного замещения, вследствие чего большинство детей с умственной отсталостью были отнесены к 1 и 2 уровням.

В символично-моделирующих видах деятельности у 30 % детей с ЗПР преобладало фрагментарное репродуктивно-воссоздающее воображение.

Мы пришли к выводу, что недоразвитие содержания игры в социальной и экологической области свидетельствовало о проблеме адаптации, вхождения детей с интеллектуальной недостаточностью в систему отношений между людьми, а также между людьми и окружающим природным миром. Путь эмоционально-действенной ориентации в смыслах человеческих и природных отношений оказывался, по существу, закрыт для детей с интеллектуальной недостаточностью и вел к специфичному развитию самосознания (трудности идентификации), уровню нереабилитированности.

Эти компоненты направленности на взаимодействие (с социальным и природным миром) не выявлены и в рисунках – отразилась неадекватность, склонность к стереотипному повторению одних и тех же изображений (солнце), почти

полное отсутствие ориентации на сюжет сказки (2 уровень – 43,5 %).

Анализ экспериментальных данных показал, что подавляющее большинство высказываний ориентировано на взрослого и лишь незначительная часть – на сверстника, у 10 % детей с умеренной умственной отсталостью отмечались только отдельные слова, остальные не говорили. Таким образом, речевое общение детей, как и игра, рисование, демонстрирует слабую направленность на взаимодействие с социумом и окружающим миром. Однако первичные положительные эмоциональные реакции на сказку К. Д. Ушинского свидетельствуют о возможности заинтересовать дошкольников последующей совместной игровой, изобразительной, коммуникативной деятельностью по содержанию сказки.

Исследование развития символично-моделирующих видов деятельности выявило в целом бедность их содержания, узкий выбор и низкий уровень психологических средств, используемых дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью для моделирования социальных и природных отношений. Выявленное в констатирующем эксперименте недоразвитие у детей внутреннего плана действий и знаковой функции сознания приводило к значительным трудностям перехода непосредственных впечатлений-образов персонажей сказки в полноценные представления, пригодные для воссоздания в символично-моделирующих видах деятельности. Основные символично-моделирующие виды деятельности ребенка дошкольного возраста, в которых формируется сознание, его знаковая функция, оказываются недостаточно сформированными, что свидетельствует о нарушении социального, личностного и психического развития и необходимости организации специальных педагогических мероприятий по реабилитации.

С целью расширения реабилитационно-образовательного воздействия на ребенка с ОВЗ нами была разработана вариативная технология театрализованной деятельности «В мире сказки», основанная на комплексном подходе, предполагающем

- использование театрализованной игры различными специалистами в разных формах образовательной деятельности при интеграции пяти образовательных областей, определенных федеральными государственными стандартами дошкольного образования (ФГОС ДО) [9, 10];

- организацию развивающей предметно-пространственной среды;

– развитие мотивационно-потребностной сферы детей;

– знакомство с окружающим миром, формирование способности к моделированию и символизации в обучающих играх по сюжетам;

– ступенчатую работу по формированию видов игры.

Коррекционно-образовательная работа с дошкольниками с ОВЗ условно разделена на подготовительный этап и последующие 9 ступеней [13]. *Подготовительный этап* направлен на первичную реабилитацию, развитие предпосылок к возникновению театрализованной игры как вида деятельности, а следующие ступени – на развитие одного конкретного вида игры. Проведение подготовительного этапа по формированию потребностно-мотивационной стороны предметных, изобразительных, конструктивных и игровых действий обеспечивает важнейшее условие дальнейшей коррекционной работы – положительную мотивацию деятельности, создание в группе уголков и центров театрализации как эмоционально положительной реабилитационной среды и формирование готовности к восприятию игры через образец перевоплощения взрослым, развитие речевой «подражательности» (Н. В. Новоторцева).

Последующие 9 ступеней работы имеют операциональную и содержательную специфику. Каждый сформированный вид театрализованной игры рассматривается нами как результат эффективности активизации развития и одновременно – как средство активизации развития: игра с реальными предметами, режиссерская игра с предметами-заместителями, образная игра, ролевая игра, отобразительная, образно-ролевая, сюжетно-ролевая, сюжетная игра с правилами, игра-драматизация и режиссерская игра на высшей ступени. На каждой ступени образы специально подобранных художественных произведений служат единой сюжетной основой для переноса знаний, умений, навыков в различные виды практической деятельности детей с ОВЗ, мотивирующей средой для разворачивания культурных практик.

В ходе обучающего эксперимента технологии театрализованной деятельности модульно были включены в часть программы в трех дошкольных образовательных организациях и реализованы в трех направлениях комплексного использования: в совместной деятельности по образовательным областям адаптированных основных программ дошкольной организации; в досуговой и проектной деятельности с детьми в условиях совмест-

ного образования дошкольников с разными стартовыми возможностями [10]; в форме непрерывной образовательной деятельности с детьми с ОВЗ – специальные игры-занятия «В мире сказки» [12].

Опыт экспериментальной работы в трех образовательных организациях показал перспективность использования вариативной театрализованной технологии «В мире сказки» в реабилитационной и образовательной деятельности с детьми с интеллектуальной недостаточностью, поскольку уровни реабилитированности возросли в каждой из групп.

Библиографический список

1. Артемова, Л. В. Театрализованные игры дошкольников [Текст] / Л. В. Артемова. – М.: Просвещение, 1991. – 127 с.
2. Баряева, Л. Б. Учим детей общаться. Формирование коммуникативных умений у младших дошкольников с первым уровнем речевого развития [Текст] / Л. Б. Баряева, Л. В. Лопатина. – СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2011. – 144 с.
3. Выготский, Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте [Текст] / Л. С. Выготский. – СПб.: СОЮЗ, 1997. – 91 с.
4. Диагностика – развитие – коррекция: Программа дошкольного образования детей с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Л. Б. Баряева, О. П. Гаврилушкина, А. Зарин, Н. Д. Соколова. – СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2012. – 446 с.
5. Зеньковский, В. В. Психология детства [Текст] / В. В. Зеньковский. – Екатеринбург: Деловая книга, 1995. – 347 с.
6. Мазиллов, В. А. Разработка практической психологии: непонятый и неоцененный проект К. Д. Ушинского [Текст] / В. А. Мазиллов // Ярославский педагогический вестник, 2014. – № 3. – Том II (Психолого-педагогические науки). – С. 191–199.
7. Медведева, Е. А. Изучение особенностей развития воображения дошкольников с задержкой психического развития в театрализованных играх [Текст] / Е. А. Медведева // Дефектология. – 1998. – № 4. – С. 32–37.
8. Новоторцева, Н. В. Методика развития речи у неговорящих детей [Текст]: учебно-методическое пособие / Н. В. Новоторцева. – Ярославль: Изд-во ЯГПУ, 1999. – 61 с.
9. Примерная основная образовательная программа дошкольного образования [Текст] (Одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 20 мая 2015 г. № 2 / 15) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/POOP_DO.pdf (дата обращения: 26.06.2015)
10. Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание [Текст]: 2-е изд. /

Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – М.: Просвещение, 2005. – 271 с.

11. Проектная деятельность с дошкольниками в группах различной направленности (Из опыта работы ГБДОУ детского сада № 5 Невского района Санкт-Петербурга в условиях ФГОС ДО) [Текст] / Л. Б. Баряева, И. Г. Вечканова, В. Е. Демина и др.; под общ. ред. И. Г. Вечкановой. – СПб.: ЦДК проф. Л. Б. Баряевой, 2014. – 206 с.

12. Стрелкова, Л. Г. Диагностические и формирующие функции игры-драматизации [Текст] / Л. Г. Стрелкова // Педагогические проблемы руководства игрой дошкольника: сб. науч. тр. НИИ ОП СССР / под ред. А. В. Запорожца. – М.: Изд-во АПН СССР, 1979. – С. 55–60.

13. Театрализованные игры в коррекционно-развивающей работе с дошкольниками [Текст] / Л. Б. Баряева, И. Г. Вечканова, Е. В. Загребая; под ред. Л. Б. Баряевой, И. Г. Вечкановой. – СПб.: КАРО, 2009. – 256 с.

14. Теплов, Б. М. Психологические вопросы художественного воспитания [Текст] / Б. М. Теплов // Вопросы художественного воспитания. Известия АПН РСФСР. – Выпуск 11 / под ред. Л. Г. Беркман. – М.: Л., 1947. – С. 6–26.

Библиографический список

1. Artemova, L. V. Teatralizovannye igry doshkol'nikov [Текст] / L. V. Artemova. – М.: Prosveshhenie, 1991. – 127 с.

2. Barjaeva, L. B. Uchim detej obshhat'sja. Formirovanie kommunikativnyh umenij u mladshih doshkol'nikov s pervym urovnem rechevogo razvitija [Текст] / L. B. Barjaeva, L. V. Lopatina. – СПб.: CDK prof. L. B. Barjaevoy, 2011. – 144 с.

3. Vygotskij, L. S. Voobrazhenie i tvorchestvo v detskom vozraste [Текст] / L. S. Vygotskij. – СПб.: SOJuZ, 1997. – 91 с.

4. Diagnostika – razvitie – korrekciya: Programma doshkol'nogo obrazovaniya detej s intellektual'noj nedostatochnost'ju [Текст] / L. B. Barjaeva, O. P. Gavrilushkina, A. Zarin, N. D. Sokolova. – СПб.: CDK prof. L. B. Barjaevoy, 2012. – 446 с.

5. Zen'kovskij, V. V. Psihologija detstva [Текст] / V. V. Zen'kovskij. – Ekaterinburg: Delovaja kniga, 1995. – 347 с.

6. Mazilov, V. A. Razrabotka prakticheskoj psihologii: neponjatij i neocenennyj projekt K. D. Ushinskogo [Текст] / V. A. Mazilov // Jaroslavskij pedagogicheskij

vestnik, 2014. – № 3. – Tom II (Psihologopedagogicheskie nauki) – S. 191–199.

7. Medvedeva, E. A. Izuchenie osobennostej razvitija voobrazhenija doshkol'nikov s zaderzhkoj psihicheskogo razvitija v teatralizovannyh igrakh [Текст] / E. A. Medvedeva // Defektologija. – 1998. – № 4. – S. 32–37.

8. Novotorceva, N. V. Metodika razvitija rechi u negovorjashchih detej [Текст]: uchebno-metodicheskoe posobie / N. V. Novotorceva. – Jaroslavl': Izd-vo JaGPU, 1999. – 61 с.

9. Primernaja osnovnaja obrazovatel'naja programma doshkol'nogo obrazovaniya [Текст] (Odobrena resheniem federal'nogo uchebno-metodicheskogo ob#edinenija po obshhemu obrazovaniju (protokol ot 20 maja 2015 g. № 2 / 15) [Elektronnyj resurs]. – Rezhim dostupa: http://www.firo.ru/wp-content/uploads/2014/02/POOP_DO.pdf (data obrashhenija: 26.06.2015)

10. Programma doshkol'nyh obrazovatel'nyh uchrezhdenij kompensirujushhego vida dlja detej s narusheniem intellekta. Korrekcionno-razvivajushhee obuchenie i vospitanie [Текст]: 2-e izd. / E. A. Ekzhanova, E. A. Strebeleva. – М.: Prosveshhenie, 2005. – 271 с.

11. Proektnaja dejatel'nost' s doshkol'nikami v gruppah razlichnoj napravlenosti (Из опыта работы ГБДОУ детского сада № 5 Невского района Санкт-Петербурга в условиях ФГОС ДО) [Текст] / L. B. Barjaeva, I. G. Vechkanova, V. E. Demina i dr.; pod obshh. red. I. G. Vechkanovoj. – СПб.: CDK prof. L. B. Barjaevoy, 2014. – 206 с.

12. Strelkova, L. G. Diagnosticheskie i formirujushhie funkcii igry-dramatizacii [Текст] / L. G. Strelkova // Pedagogicheskie problemy rukovodstva igroj doshkol'nika: sb. nauch. tr. NII OP SSSR / pod red. A. V. Zaporozhca. – М.: Izd-vo APN SSSR, 1979. – S. 55–60.

13. Teatralizovannye igry v korrekcionno-razvivajushhej rabote s doshkol'nikami [Текст] / L. B. Barjaeva, I. G. Vechkanova, E. V. Zagrebaeva; pod red. L. B. Barjaevoj, I. G. Vechkanovoj. – СПб.: KARO, 2009. – 256 с.

14. Teplov, B. M. Psihologicheskie voprosy hudozhestvennogo vospitanija [Текст] / B. M. Teplov // Voprosy hudozhestvennogo vospitanija. Izvestija APN RSFSR. – Vypusk 11 / pod red. L. G. Berkman. – М.-Л., 1947. – С. 6–26.