

# Игровая деятельность дошкольников при интеллектуальных расстройствах

**Гаврилушкина О. П.,**  
кандидат педагогических наук, профессор  
кафедры дошкольной психологии и пе-  
дагогике факультета психологии обра-  
зования МГППУ

**Егорова А. А.\***,  
студентка V курса факультета психологии  
образования МГППУ

В статье излагаются результаты сравнительного экспериментального исследования ролевой игры детей с нормальным, задержанным и сниженным интеллектом. Показано, что уровень ролевой игры при интеллектуальных расстройствах в гораздо большей степени зависит от качества образовательной среды, чем в норме. Выявлены специфические черты ролевого поведения детей с интеллектуальными расстройствами, которые заключаются в его дискретности и кратковременности; нечеткости, размытости структуры; невыделенности общения в самостоятельные эпизоды; низком уровне словесной регуляции, кооперации, коммуникативной и социальной компетенции, игрового программирования и т. д. Рассмотрены факторы, отрицательно влияющие на овладение игрой как ведущей деятельностью при интеллектуальных расстройствах.

**Ключевые слова:** ролевая (символическая) игра, дошкольники с интеллектуальными расстройствами, ролевое поведение, образовательная среда, кооперация, партнерство, замещение, коммуникативно-деятельностное взаимодействие.

В середине дошкольного возраста у нормально развивающихся детей возникает ролевая игра, основные признаки которой состоят в ее символическом характере, доминировании социального содержания и в ярко выраженном синкретизме [2; 7; 10; 11]. Основой здесь становятся действия не с предметами, а их значениями и

собственным Я ребенка, действующего от имени роли, что делает игру основным инструментом социального взросления в дошкольном детстве. Ролевая игра, рассматриваемая в качестве ведущей деятельности в дошкольном возрасте, определяет основную социальную доминанту в развитии ребенка, тем самым обеспечивает в этот

---

\* anego@bk.ru

период, по выражению А. Н. Леонтьева, его «очеловечивание».

Символизм ролевой игры обусловлен наличием воображаемого плана, возникающего на основе знаково-символической способности. Начальной формой этой способности является замещение, проявляющееся в игре на трех уровнях: предметном, позиционном (социальном) и ситуативном. Особенно важным является социальное, ролевое замещение, которое осуществляется при смене «позиции Я» играющего ребенка на «позицию роли», переименовании и переходе к действиям от имени роли. Это возможно только после кризиса трех лет, характеризующегося возникновением у ребенка собственного Я, стремлением к самостоятельности, наличием гордости за собственные достижения и потребности в признании этих достижений со стороны взрослого. Позиция Я в игре и является предметом замещения. Игра приобретает характер ведущей деятельности только при возникновении в ней всех уровней замещения, особенно первых двух.

Однако в специальной литературе имеются данные, свидетельствующие о том, что у дошкольников при интеллектуальных расстройствах в стихийно складывающихся образовательных средах игра не приобретает признаков ведущей деятельности [1; 3; 4; 5; 6; 8; 9]. Вместе с тем обнаружены потенциальные возможности этих детей в овладении целостным механизмом игры при специальном структурировании образовательной среды. Одновременно выявлено, что у детей с интеллектуальными расстройствами наиболее существенными трудностями в овладении символической игрой являются:

построение непрерывного ролевого поведения; коммуникативно-деятельностное взаимодействие, направленное на развертывание совместных действий; игровое программирование; произвольность.

С целью изучения специфики становления ролевой (символической) игры у детей с интеллектуальными расстройствами был проведен констатирующий эксперимент. В эксперименте участвовали дети с нормальным развитием, задержкой психического развития органического генеза (ЗПР) и с легкой умственной отсталостью (по 20 детей в каждой группе).

Экспериментальное исследование было построено в логике проникновения ребенка в смыслы человеческих отношений в соответствии с выделенными Д. Б. Элькиным [11] уровнями социальных отношений, которые дети в дошкольном возрасте постепенно оказываются способными вычленивать, осознать и воссоздать в ролевой (символической) игре. Был проведен специальный анализ ролевого поведения как ее базового компонента в процессе одиночных игр детей с куклой и парных игр со сверстником.

Ролевое поведение оценивалось по следующим параметрам:

- устойчивость и продолжительность;
- социальный вектор игры («вертикальная», «горизонтальная» схема отношений);
- уровень кооперации;
- содержание диалогов;
- характер словесной регуляции;
- произвольность.

Устанавливалось соотношение предметного и социального планов игры. Анализ результатов показал следующее.

У всех умственно отсталых детей и подавляющего большинства их сверстников с ЗПР до конца дошкольного возраста оставался доминирующим предметный план игры. Социальное содержание наблюдалось лишь у небольшой части детей с задержкой психического развития. Но и для них до конца дошкольного возраста наиболее характерными оказались игры, моделирующие «вертикальные» отношения, т. е. игры с

партнером, не имеющим собственной игровой программы (с куклой, мягкой игрушкой, другим ребенком, который выполнял явно подчиненную роль и действовал в игровом пространстве, которое целиком определялось «ведущим» участником).

Ролевое взаимодействие, основанное на игровом партнерстве, оказалось в зоне «риска» у всех детей с интеллектуальными расстройствами. У нормально развивающихся дошкольников взаимодействие игровых партнеров обычно строилось на основе совместно-разделенных действий и коммуникативных «вставок», в ходе которых происходило согласование игровых программ и выработка общей линии игры. В случае умственно отсталых детей парные игры со сверстником (игровая горизонталь) почти мгновенно превращались в одиночные, построенные «по вертикали», в игры «рядом». Играя рядом, они не проявляли интереса к действиям друг друга, крайне редко обменивались взглядами и обращались друг к другу.

Подлинного игрового партнерства в парных играх со сверстником не наблюдалось даже у детей с ЗПР. И хотя они, по сравнению с умственно отсталыми, отличались более высокой игровой активностью, частотой обращений к партнеру, количеством произведенных действий, эти различия носили, скорее, количественный, нежели качественный характер. Даже у старших дошкольников основное место занимали обращения, имеющие характер собственной презентации («Мы уже гуляем...», «Моя дочка поела...») Такие «А Я-диалоги» характерны для игры нормально развивающихся детей раннего и младшего дошкольного возраста, когда у них еще не сложились начальные формы совместности, и взаимодействие лишено интерактивности.

Слабая способность к кооперации приводила к тому, что и для детей с ЗПР оказы-

валась наиболее типичной вертикальная модель сюжетно-ролевой игры (игра с куклой), в которой отражался первый тип социальных отношений – отношение взрослых к самому ребенку. Ролевое поведение при этом основывалось на разворачивании игровой программы одного партнера при подавлении или игнорировании программы другого. Но в отличие от подобной игры младших дошкольников с нормальным интеллектом, которые как бы играют «за двоих», создают кукле ее воображаемую программу, ведут диалог от себя и от имени куклы, дети с ЗПР делали это лишь в единичных случаях.

Наблюдения показали, что ролевое поведение детей с интеллектуальными расстройствами отличается непродолжительностью, неустойчивостью и дискретностью, слабой погруженностью в роль, наличием пауз в игровом процессе. Но если дошкольники с задержкой психического развития способны, хотя и редко, возвращаться к прерванной роли и возобновлять игру, то умственно отсталым это не удастся совсем. Во всех случаях паузы приводят у них к разрушению игры.

Анализ полученных результатов позволил выделить общие для детей с умственной отсталостью и задержкой психического развития трудности овладения ролевым поведением как базовым компонентом игры, которые и определяют низкий уровень игры в целом.

В первую группу вошли *трудности когнитивного характера*, приводящие к слабости смыслового программирования ролевого поведения. Это выражается в неспособности таких детей создавать собственную игровую программу, внятно донести до партнера ее содержание, в неумении понимать намерения партнера.

Вторая группа трудностей связана с низким уровнем социально-личностного развития дошкольников с интеллектуаль-

ными расстройствами: их недостаточной социальной направленностью, недоразвитием социального восприятия и социальных представлений. Можно с уверенностью сказать, что это в значительной степени объясняется существенной задержкой у этих детей формирования кризисных новообразований, осознания себя субъектом деятельности и восприятия сверстника в качестве субъекта деятельности и объекта взаимодействия. Такое «продление» раннего детства отражается в играх детей, у которых замещение позиции Я становится доступным лишь в конце дошкольного детства.

Третья группа трудностей объясняется недостаточностью роли речи в игре. Это касается всех ее функций: коммуникативной, познавательной и регулирующей. Взаимные обращения партнеров обычно не были направлены на согласование действий и слабо влияли на их содержание. Если при нормальном развитии включение сверстника в игру активизировало коммуникативную ситуацию, то у детей с интеллектуальными расстройствами, напротив, приводило к ее распаду, смещению внимания со сверстника на предметную среду или на взрослого, переходу к одиночной игре. Дети продолжали автономную игру рядом, не проявляя необходимой для совместной игры чувствительности к партнеру. Надо отметить также, что как у умственно отсталых детей, так и детей с ЗПР, хотя и в разной степени, можно было наблюдать существенный дефицит коммуникативных средств (речевых, мимических, жестовых, интонационных). Но если дети с ЗПР в какой-то мере компенсировали недостаток коммуникативно-речевых средств внеречевыми, то у умственно отсталых детей такого использования одной знаковой информационной системы вместо другой почти не наблюдалось.

Экспериментальные данные свидетельствовали также о том, что словесная регу-

ляция выступает у дошкольников с интеллектуальной недостаточностью в самой начальной форме – словесном отчете о выполненном действии. Именно в этих случаях высказывания фиксирующего характера очень редко имели коммуникативных характер. Объяснительно-сопровождающая речь возникала тоже очень редко, не содержала элементов планирования. Единичные попытки «пошагового» словесного планирования существенного влияния на последующие действия испытуемых, как правило, не оказывали, поэтому словесные игровые замыслы-программы и основные этапы игры так и оставались нереализованными.

Низкий уровень словесной регуляции обнаруживался еще на этапе принятия роли и названия себя именем персонажа в самом начале игры. Известно, что переименование в игре отражает и закрепляет момент психологического замещения позиции Я. Переименование, выполняя регулирующую функцию, определяет пространственно-временные и содержательные характеристики роли и ролевого поведения. Наблюдения показали, однако, что переименование очень слабо влияло на ролевое поведение детей с умственной отсталостью и с задержкой психического развития. Новое имя не способствовало смене позиции (замещению на социальном уровне), а при временной потере роли слабо помогало ее возобновлению даже у детей с ЗПР. Вследствие этого наблюдалось прекращение игры или возникновение пауз, делающих процесс ролевого поведения прерывистым (дискретным). Отвлечения препятствовали погружению в роль, затрудняли логическое развертывание сюжета и резко сокращали продуктивное время игры.

Нами обнаружена нечеткость, размытость структуры ролевого поведения при

интеллектуальной недостаточности, основным принципом построения которого в норме является непрерывность действия с вкраплениями коммуникативных эпизодов (по М. И. Лисиной). Установлено, что общение между детьми обеих категорий не выделяется в самостоятельные эпизоды, обращения по отношению к игровому действию распределены беспорядочно, возникают стихийно и не детерминированы потребностями игры.

Анализ ролевого поведения выявил также его чрезвычайно низкий уровень произвольности у детей с ЗПР и умственной отсталостью. Известно, что на первом уровне произвольности игровое правило является «открытым» и определяется содержанием роли. Ролевое поведение строится в соответствии с этим правилом, которое требует от ребенка удержания себя в рамках принятой роли. Второй уровень произвольности предполагает следование внутреннему (скрытому) правилу, т. е. умение передавать характер роли.

Наши же наблюдения показали, что произвольность оказывается несформированной у всех умственно отсталых дошкольников даже на уровне, когда правило определяется содержанием роли. Об этом свидетельствуют неустойчивость ролевого поведения, отвлечения с последующей потерей роли, соскальзывание на предметные действия, снижение словесной регуляции, неспособность изменить, подчинить собственное поведение общей игровой тактике, если договоренность в какой-то мере достигнута. Потеря и соскальзывание с роли, дискретность ролевого поведения, отсутствие непрерывности, связности в развертывании социального содержания игры в значительной степени связаны со слабостью контрольных и регулятивных процессов. Большинству детей с задержкой психического развития этот уровень

произвольности был доступен. Но второго уровня произвольности, требующего умения создавать игровой образ в соответствии с правилом, определяющим индивидуальный характер персонажа, не было зафиксировано ни у одного из них.

Результаты нашего исследования созвучны данным, полученным М. А. Егоровой при изучении специфики социально-личностного развития детей, испытывающих влияние социальной депривации [5]. Ею были выделены типичные для игрового поведения воспитанников детского дома особенности:

- слабость погруженности в роль;
- частые отвлечения (паузы);
- соскальзывание с ролевых действий на предметные;
- доминирование в игре предметного плана.

Это же обнаружено и Е. С. Слепович в играх детей с задержкой психического развития церебрально-органического генеза. В процессе исследования психологической структуры задержки психического развития она пришла к выводу, что низкий уровень игры детей с ЗПР тесно связан с недостаточностью их знаково-символического развития, речи, слабостью регулятивных процессов, программирования и контроля [8].

Можно утверждать, что развитие игровой деятельности и ролевого поведения как ее базового компонента должно стать первостепенной задачей в системе психокоррекционной работы с детьми, имеющими даже незначительные проблемы в интеллектуальном развитии. Это важно ещё и потому, что формирование целостного механизма ролевой (символической) игры в сензитивные сроки позволит в значительной степени снизить риски возникновения у детей негативных последствий, которые обнаруживаются в школе как признаки школьной дезадаптации.

**Литература**

1. *Борисова Н. А.* Коррекционно-педагогическая работа по развитию способности к замещению у детей с интеллектуальной недостаточностью. Дис. ... канд. пед. наук. М., 2004.
2. *Выготский Л. С.* Игра и ее роль в психическом развитии ребенка // Вопросы психологии. 1966. №1.
3. *Гаврилушкина О. П.* Использование знаково-символических средств дошкольниками с интеллектуальной недостаточностью. Психокоррекционный аспект // Культурно-историческая психология. 2006. №1
4. *Гаврилушкина О. П., Головчиц Л. А., Егорова М. А.* Психологические аспекты специального образования и новых коррекционных программ и технологий // Психологическая наука и образование. 2001. №1.
5. *Егорова М. А.* Коррекционно-педагогическая работа по социальному воспитанию дошкольников в детском доме. Дис. ... канд. пед. наук. М., 1998.
6. *Золоткова Е. В.* Развитие ролевого поведения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью в процессе коррекционного обучения. Дис. ... канд. пед. наук. М., 2005.
7. *Леонтьев А. Н.* Психологические основы дошкольной игры // Проблемы развития психики. М.: Изд-во МГУ, 1981.
8. *Слепович Е. С.* Игровая деятельность дошкольников с задержкой психического развития. М., 1990.
9. *Соколова Н. Д.* Развитие игровой деятельности умственно отсталых дошкольников в процессе направленного обучения // Особенности развития и воспитания детей дошкольного возраста с недостатками слуха и интеллекта / Под ред. Л. П. Носковой. М., 1984.
10. *Пиаже Ж.* Речь и мышление ребенка // Избранные психологические труды. М., 1997.
11. *Эльконин Д. Б.* Психология игры. М., 1978.

## PLAY ACTIVITY OF PRESCHOOL CHILDREN WITH INTELLECTUAL DISORDERS

**Gavrilushkina O.P.,**

*PhD in Education, Professor, Chair of Preschool Psychology and Pedagogy,  
Department for Educational Psychology, MSUPE*

**Egorova A.A.,**

*Student, Department for Educational Psychology, MSUPE*

The article presents results of comparative experimental research of children role play with normal, retarded (delayed) intellect and intellectual impairment. It shows that level of children role play with intellectual disturbance (disorders) is much more dependant on the quality of educational environment than that of normal children. The study reveals specific characteristics of role-play behavior typical for children with intellectual disorders. Their role-play behavior is intermittent and transitory; has a blurred, not clear structure, their communication is not separated into independent episodes; has low level of oral regulation, cooperation, communicational and social competence, play programming etc. Also factors negatively influencing mastering a play as a leading activity in mental disorders were examined.

**Keywords:** role (symbolic) play, preschool children with intellectual disturbance, role-play behavior, educational environment, cooperation, partnership, substitution, communication and action interaction.

### References

1. *Borisova N. A.* Korrekcionno-pedagogicheskaya rabota po razvitiyu sposobnosti k zamesheniyu u detei s intellektual'noi nedostatochnost'yu. Dis. ... kand. ped. nauk. M., 2004.
2. *Vygotskii L. S.* Igra i ee rol' v psichicheskom razvitiu rebenka // *Voprosy psichologii*. 1966. №1.
3. *Gavrilushkina O. P.* Ispolzovanie znakovosimvolicheskikh sredstv doshkol'nikami s intellektual'noi nedostatochnost'yu. Psihokorrekcionnyi aspekt // *Kul'turno-istoricheskaya psichologiya*. 2006. №1.
4. *Gavrilushkina O. P., Golovchic L. A., Egorova M. A.* Psihologicheskie aspekty special'nogo obrazovaniya i novyh korrekcionnyh programm i tehnologii // *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie*, 2001. №1.
5. *Egorova M. A.* Korrekcionno-pedagogicheskaya rabota po social'nomu vospitaniyu doshkol'nikov v detskom dome. Dis. ... kand. ped. nauk. M., 1998.
6. *Zolotkova E. V.* Razvitie rolevogo povedeniya doshkol'nikov s intellektual'noi nedostatochnost'yu v processe korrekcionnogo obucheniya. Dis. ... kand. ped. nauk. M., 2005.
7. *Leont'ev A. N.* Psihologicheskie osnovy doshkol'noi igry // *Problemy razvitiya psihiki*. M., 1981.
8. *Slepovich E. S.* Igrovaya deyatel'nost' doshkol'nikov s zaderzhkoi psichicheskogo razvitiya. M., 1990.
9. *Sokolova N. D.* Razvitie igrovoi deyatel'nosti umstvenno otstalykh doshkol'nikov v processe napravlennoogo obucheniya // *Osobennosti razvitiya i vospitaniya detei doshkol'nogo vozrasta s nedostatkami sluha i intelekta / Pod red. L. P. Noskovoi*. M., 1984.
10. *Piazhe Zh.* Rech' i myshlenie rebenka // *Izbrannyye psichologicheskie trudy*. M., 1997.
11. *El'konin D. B.* *Psihologiya igry*. M., 1978.