

ски национальное становится интернациональным, но в то же время оно продолжает оставаться и национальным. Таким образом, прогрессивные традиции и обычаи, интересные находки национальной педагогической культуры представляем не как исключительное достояние своего народа, а как явления, имеющие общие интернациональные корни, но проявляющиеся у каждого народа в самобытной специфически национальной форме.

Создаем условия реализации принципа преемственности в использовании традиций народной педагогики в полном соответствии с возрастными особенностями глухих учащихся. Разрабатываем модель пролонгированного изучения календарно-обрядового цикла белорусов, в которой принцип концентричности обеспечивает возвращение к уже изученному обряду на новом витке сложности. Такая модель предполагает и учет индивидуальных особенностей воспитанников, т. е. степени знакомства каждого из них с народными традициями.

Содержание эксперимента позволяет реализовать педагогически ценные традиции — одно из главных условий формирования гармонично развитой личности.

Обухова Т.И., Феклистова С.Н. (Минск)

ФОРМИРОВАНИЕ ИГРОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У ГЛУХИХ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА НА ПЕРВОНАЧАЛЬНОМ ЭТАПЕ ОБУЧЕНИЯ

По мере развертывания детских игр, игровые действия претерпевают своеобразные изменения: они начинают сокращаться и обогащаться. Происходит два рода тесно связанных, но не совпадающих друг с другом изменений в умственном развитии ребенка: с одной стороны, они связаны с усвоением в процессе игры знаний и умений, с обобщением опыта, с другой стороны — в сюжетной игре у ребенка на основе внешней игровой деятельности происходит формирование умственного плана действий, что является основанием для становления более высоких уровней интеллекта, характеризующихся логическими операциями со знаковыми средствами. Л.С.Выготский подчеркивал, что существенное значение в такого рода изменениях игровых действий имеет речь. Это положение о важности слова в детской игре под-

срждено в исследованиях Г.Л.Выгодской (1966), которая убедительно показала, что при задержке в развитии речи у глухих детей задерживается и развитие игры. Вне речевого воздействия происходит и развитие восприятия и овладение предметной и орудийной деятельностью, которые характеризуются значительным отставанием их во временном и качественном отношении от детей, не имеющих нарушений развития. Таким образом, на основе первичного дефекта — нарушения слуха — очень рано возникают вторичные дефекты, что, в свою очередь, не может не сказаться и на развитии игровой деятельности. Как отмечено в исследованиях Г.Л.Выгодской, у детей с дефектами уха дошкольного возраста преобладающими игровыми действиями являются манипуляции с предметами, в том числе и с игрушками. После трех лет наряду с манипуляцией у детей появляются процессуальные действия, которые являются основным содержанием игры значительного большинства детей. У старших дошкольников иногда наблюдаются элементы сюжета, но они однообразны и просты, замечается тенденция к стереотипности действия, значителен элемент раздражительности. Дети не используют предметы-заменители, не берут на себя роли. Все это свидетельствует о том, что в условиях спонтанного развития игровая деятельность детей с нарушением слуха развивается медленно и даже к концу дошкольного возраста оказывается неформированной. В то же время в дошкольных учреждениях для детей с нарушением слуха уделяется большое внимание работе по формированию игровой деятельности, что определяется содержанием «Программы обучения и воспитания детей с нарушением слуха». Но результаты этой работы в большинстве случаев свидетельствуют о том, что глухие дети все же значительно отстают от своих слышащих сверстников по уровню игровой деятельности. Целью нашего исследования было определение эффективных путей формирования игровой деятельности у глухих дошкольников в условиях специального обучения. Мы предположили, что для формирования ведущего вида деятельности дошкольника — сюжетно-ролевой игры — необходимы определенные предпосылки, главными из которых должен быть определенный уровень развития сюжетно-отобразительной игры разной сложности.

Эксперимент проводился с воспитанниками специального дошкольного учреждения. В нем участвовали глухие дети в возрасте 3-4 лет. Экспериментальная работа носила констатирующий характер и состояла из двух этапов.

В задачу первого этапа входило изучение состояния игровой деятельности детей, поступивших в специальное дошкольное учреждение. Обследование детей проводилось в течение первой недели после их приема.

Анализ результатов показал, что в основном все дети производили те или иные действия с игрушками, но большинство действий было направлено на обследование объекта. Следовательно, глухие необученные дети даже после трех лет находятся на уровне манипулятивных действий и только некоторые из них перешли к более сложным игровым действиям — предметно-опосредованным операциям. Более половины детей находятся на уровне неорганизованной игры и только у троих детей можно отметить уровень одиночной игры.

В задачу второго этапа входило выявление состояния игровой деятельности детей, с которыми в течение года проводилась работа по обучению игре соответственно задачам и содержанию программы.

Анализ состояния игровой деятельности показал, что почти все дети перешли на новый этап игровых действий, за исключением одного ребенка. 50% детей овладели специфическими действиями с игрушками на уровне процессуальной игры, менее половины детей перешли к развернутой сюжетно-отобразительной. Наблюдения за игрой показали, что у детей появилась тенденция играть сообща, играть рядом. Но в то же время только 40% детей смогли развернуть игровую сюжетную цепь, смогли производить действия с воображаемыми объектами, минимально использовать предметы-заменители; 30% этих детей смогли взять на себя роли близких людей. Но все же около 50% детей не подошли к тому этапу, который является преддверием сюжетно-ролевой игры.

Количественный и качественный анализ состояния игровой деятельности детей в условиях специального обучения позволил сделать следующие выводы:

- 1) нарушена система в подборе игрушек для обыгрывания от простых игровых действий на уровне предметно-опосредованной до процессуальной игры;
- 2) не прослеживается в обучении действию с игровым материалом наличия приема в переноса игровых действий с одних игрушек на другие, функционально пригодных;
- 3) мало отражено ознакомление с окружающей бытовой жизнью и перенос наблюдаемого в игровую ситуацию;

- 4) нет специальной работы по обучению детей брать на себя роли близких людей;
- 5) нет системы работы по формированию действий с воображаемыми объектами, предметами-заменителями;
- 6) не прослеживается последовательная система использования методических приемов при обучении игровым действиям.

Сделанные выводы были положены в основу обучающего эксперимента, который проводился с новой группой детей в течение года. После завершения обучения была проведена констатация по выявлению приобретенных игровых умений, полученные результаты свидетельствуют о том, что у большинства детей сформировались все необходимые игровые компоненты для перехода к сюжетно-ролевой игре. Но в то же время небольшая часть детей нуждается в продлении обучения.

Григорьева Т.А., Данильченко С.М. (Минск)

КОРРЕКЦИОННАЯ РОЛЬ УЧЕНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ОПЫТА ДЕТЕЙ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ

Понимание собственных эмоциональных состояний и состояний других людей рассматривается как одно из существенных условий успешности социальной адаптации и интеграции лиц с нарушенным слухом. Эмоциональный опыт ребенка в условиях слуховой депривации в определенной мере обеднен. Это проявляется в ограниченности спектра и полярности эмоциональных проявлений, отсутствии в активном словаре достаточного количества слов для обозначения оттенков настроения, переживания, их смены. Вместе с тем именно вербальные средства играют существенную роль в выделении экспрессивных признаков, дифференцированности и обобщенности экспрессии, в механизмах декодирования и выражения эмоций.

Относительно позднее знакомство с многообразием чувств человека, наблюдающееся у детей с нарушением слуха, может иметь целый ряд неблагоприятных последствий. Такие дети затрудняются в понимании литературных произведений, причин и следствий поступков тех или иных героев, характера складывающихся отношений между ними.