МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

Развитие зрительной памяти детей старшего дошкольного возраста с нарушением опорно–двигательного аппарата посредством дидактической игры

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы бакалавриата
«Дошкольная дефектология»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:
____% авторского текста

Работа рекомендована к защите
«_5_» __февраля_____ 2025 г.
Директор института
_____ Сибиркина А.Р.

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-409-102-3-2
Алексенко Анастасия Игоревна

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук, доцент
Резникова Елена Васильевна

Челябинск
2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ……..…….…3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ВОЗРАСАТА С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО–ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА……...…….....6
1.1 Понятие «память» в психолого – педагогической литературе…..……...6
1.2 Клинико–психолого–педагогическая характеристика детей с нарушением опорно–двигательного аппарата…….……....13
1.3 Особенности развития зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста с нарушением опорно–двигательного аппарата..…22
1.4 Дидактические игры как средство развития зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста с нарушением опорно–двигательного аппарата…….…….....30
Выводы по первой главе…….…….……..…...42
ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО – ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ……..…..44
2.1 Изучение зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста с нарушением опорно – двигательного аппарата……...…...44
2.2 Организация и содержание коррекционной работы по развитию зрительной памяти детей старшего дошкольного возраста с нарушением опорно–двигательного аппарата посредством дидактической игры ……...50
Выводы по второй главе…….…….……..….56
ЗАКЛЮЧЕНИЕ…….…….……..……59
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ……...…….61
ПРИЛОЖЕНИЯ ……..….....66

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования определяется необходимостью обеспечения непрерывного развития памяти ребенка в период детства, что отражено в требованиях Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. На сегодняшний день, как подчеркивается в образовательном стандарте общего образования, основной задачей образовательного учреждения является формирование у учеников умения учиться, а значит формировать и развивать учебные действия, в основе которых лежит развитие памяти.

Память как процесс является многоаспектной категорией и существует большое количество разных подходов по ее изучению. Вариативность исследований в изучении памяти отражается в различии ее определения. Концепция памяти в психологии интерпретируется как процесс создания и хранения прошлого опыта человека, который позволяет повторно использовать его в действии. Память связывает прошлое человека с его настоящим и будущим и представляет собой наиболее важную когнитивную функцию, лежащую в основе развития и обучения. Некоторые исследования и наблюдения отражают тот факт, что дошкольникам все еще трудно самостоятельно различать мнемонические задания. Отсюда следует, что для эффективного развития памяти необходимо научиться использовать различные техники запоминания.

Изучение особенностей памяти детей дошкольного возраста является в настоящее время важной педагогической задачей, так как память это одно из необходимых условий для развития интеллектуальных способностей. Одним из незаменимых условий для развития способностей детей старшего дошкольного возраста является зрительная память. Впечатления, которые ребенок получает об окружающем мире, посредством зрения закрепляются в его сознании способствуют обогащению жизненного опыта. Дети старшего дошкольного возраста

значительно лучше запоминают предметы и изображения предметов. Зрительная память – важный психический процесс, который закладывает основу для развития более сложных форм памяти.

Ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте – игра. В процессе игр ребенок учится не только контактировать с окружающими, использовать предметы по назначению, но и психически развивается. Чтобы не упустить сензитивный период становления памяти, следует вовлекать ребенка в различные дидактические игры, направленные, прежде всего на улучшение объема, точности памяти, скорости запоминания. В процессе игры необходимо создавать яркое впечатление о запоминаемом, а также учить ребенка ассоциировать предмет с каким–либо другим.

Память ребенка формируется в активной деятельности, которая на данном возрастном этапе является ведущей. В дошкольном возрасте дидактические игры представляют большую ценность в развитии памяти.

«Важнейшей особенностью в развитии познавательной сферы дошкольника, – писал Л.С. Выготский, – является то, что в ходе детского развития складывается совершенно новая система функций ребенка, которая характеризуется, прежде всего, тем, что в центре сознания становится память. Памяти в дошкольном возрасте принадлежит доминирующая роль».

Цель исследования: теоретически изучить литературные источники по проблеме исследования и практически показать возможность развития зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста с нарушением опорно–двигательного аппарата.

Объект исследования: коррекционная работа по развитию зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста с нарушением опорно–двигательного аппарата.

Предмет: особенности зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста с нарушением опорно–двигательного аппарата.

Задачи в соответствии с целью исследования:

1) Изучить психолого–педагогическую литературу по проблеме исследования;

2) Изучить особенности зрительной памяти у дошкольников с нарушением опорно–двигательного аппарата;

3) Отобрать комплекс дидактических игр для развития зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста с нарушением опорно–двигательного аппарата и проверить его эффективность на практике.

Методы исследования: анализ психолого–педагогической и специальной литературы, диагностические мероприятия по обследованию и выявлению проблем зрительной памяти у старших дошкольников с нарушением опорно–двигательного аппарата, обработка и интерпретация результатов.

Базой для проведения исследования служила Муниципальное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад «Малышок» г. Катав – Ивановска» Катав – Ивановского муниципального района. В нем приняло участие 5 детей в возрасте 5–6 лет.

Структура и объем выпускной квалификационной работы: работа состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка использованных источников и приложения.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ВОЗРАСАТА С НАРЕШЕНИЕМ ОПОРНО–ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА

1.1 Понятие «память» в психолого – педагогической литературе

Память – это психическое свойство человека, способность к накоплению, (запоминанию) хранению и воспроизведению опыта и информации.

Другое определение говорит что память – это способность вспоминать отдельные переживания из прошлого, осознавая не только самопереживание, а его место в истории нашей жизни, его размещение во времени и пространстве.

Память трудно свести к одному понятию, это совокупность процессов и функций, которые расширяют познавательные возможности человека. Память охватывает все впечатления об окружающем мире, которые возникают у человека. Память хранит, восстанавливает очень разные элементы: интеллектуальный опыт, эмоциональный, и моторно–двигательный. Память – это сложный психический процесс, состоящий из нескольких частных процессов, связанных друг с другом. Всё закрепление знаний и навыков относится к работе памяти.

По определению, данному в психологическом словаре, «память – это система мнемонических процессов, которые служат для запоминания, сохранения и последующего воспроизведения в форме словесных отчетов и действий тех знаний, которые были усвоены в прежнем опыте субъекта»

«Память – процессы организации и сохранения прошлого опыта, делающие возможным его повторное использование в деятельности или возвращение в сферу сознания. Память связывает прошлое субъекта с его настоящими будущими является важнейшей познавательной функцией, лежащей в основе развития и обучения», – такое определение дает В.И. Логинова.

С точки зрения С.Л. Рубинштейна, «память включает ряд процессов: прежде всего это запечатление (запоминание) и последующее узнавание или воспроизведение. В ходе своей жизни и деятельности, разрешая встающие перед ним практические задачи и более или менее глубоко переживая происходящее, человек, не ставя перед собой специально цель или задачу. У человека многое запоминается, многое непроизвольно запечатлевается. Однако потребности действия не позволяют ограничиться таким непроизвольным запоминанием. По мере усложнения человеческой деятельности и условий, в которых она совершается, приходится, не полагаясь на случайную удачу непроизвольного запоминания, ставить перед собой специальную цель или задачу запоминания. Из непроизвольного процесса, совершающегося первоначально в составе какой–либо сначала практической деятельности как ее предпосылка или компонент, запоминание превращается, затем, особенно по мере того, как с ростом культуры и накоплением знаний объем материала, которым в своей деятельности должен располагать человек, все возрастает, – в особую специально организованную деятельность заучивания».

Л.С. Выготский писал, что «память означает использование и участие предыдущего опыта в настоящем поведении; с этой точки зрения память в моменты закрепления реакции, и ее воспроизведения представляет собой деятельность в точном смысле этого слова».

«Память – это психическое свойство человека, способность к накоплению, (запоминанию) хранению, и воспроизведению опыта и информации», – такое определение дает П.П. Блонский.

Проблема развития памяти проявлялась уже в древние времена. Попытки приблизиться к ее толкованию мы можем увидеть у Платона и Аристотеля, которые интерпретировали эти вопросы в основном с философской точки зрения. Древнегреческие философы считали, что человеческий разум можно сравнить с восковой табличкой для письма. При рождении она пуста, впоследствии на ней остаются происходящие

события. Слово «энграма», пришедшее к нам из греческого языка, обозначающее след, который остаются в памяти, буквально означает «запечатленное». ВXVII – XVIII веках философский подход уже сочетался с психологическим экспериментом, он указывал на роль ощущений в процессе познания. Впоследствии ощущения считались единственным источником познания.

Английские психологи XVIII–XIX веков добились некоторых успехов в изучении памяти с точки зрения науки, собрали большое количество экспериментального материала, который дал возможность сформулировать целый ряд теоретических концепций. Была разработана идея ассоциаций и их объективной роли в процессах памяти. Позднее появились труды классика немецкой психологии Г. Эббингауза. Они внесли существенный научный вклад в исследование памяти, которые актуальны и в настоящее время.

Функция памяти рассматривалась как пассивный, не управляемый волей человека процесс, в основе которого лежат только внешние ассоциации. Постепенно многие психологи пришли к такому выводу, что память не может быть определена только лишь как одно из свойств мозга, в отрыве от особенностей каждого человека, его интересов, задач, деятельности. В настоящее время доказано, что процессы, лежащие в основе памяти, активны, и должны рассматриваться как отдельного вида мнестическая деятельность, со свойственным ей активным поиском необходимой информации. Большая заслуга в этом исследовании принадлежит выдающимся отечественным психологам: Л.С. Выготскому , А.Н. Леонтьеву, А.Р. Лурия А.А. Смирнову .

Формы проявления памяти многообразны. Разделение памяти на виды связаны в первую очередь, с особенностями деятельности, в которой происходят все процессы запоминания и воспроизведения.

Типы памяти делятся на три основных свойства:

– в соответствии с характером умственной деятельности, которая

будет преобладать в деятельности, память делится на: двигательную, эмоциональную, образную (зрительную, слуховую, вкусовую, обонятельную, осязательную и вербально – логическую);

– по характеру целей деятельности: непроизвольно и произвольно;

– в зависимости от срока фиксации и сохранения материала (в зависимости от его роли и места в деятельности): на краткосрочной, долгосрочной и оперативной основе.

П. П. Блонскому была предложена классификация видов памяти по характеру умственной деятельности: двигательной, эмоциональной, зрительной, слуховой, вербально–логической .

Моторная память–это запоминание, воспроизведение и сохранение различных движений и систем. Фундаментальное значение такой памяти заключается в том, что она участвует в формировании двигательных навыков и навыков человека и особенно необходима при занятиях, требующих от человека достаточно сложных форм передвижения.

Эмоциональная память–это память о чувствах. Участвует в изучении всевозможных воспоминаний, но особенно проявляется в человеческих отношениях. Чувства всегда говорят о том, как удовлетворяются все наши интересы и потребности, как реализуются наши отношения с окружающим миром. Поэтому такая память имеет очень значимое значение в жизни и в любой деятельности человека. Эмоции, испытываемые и хранящиеся в памяти, действуют как сигналы поступка или сдерживают действия, которые в прошлом вызывали негативные переживания. Их способность сопереживать другим людям и сопереживать героям кино также основана на такой памяти. Образная память включает зрительный, слуховой, вкус, осязание, обоняние. Зрительная память–основана на раздражении зрительных чувств и восприятии человеком, воспринимающим окружающую реальность.

Визуальные анализаторы предназначены для на ведения в пространстве, с их помощью можно читать, писать, следить за движением,

видеть цветовую схему, солнечный свет, форму предметов. Зрение поддерживает около 80% всей информации, воспринимаемой человеком. Исследования зрительной памяти, в работах П. И. Зинченко, И. Ю. Матюгина и других.

Слуховая память – это восприятие слуховых ощущений. Слух помогает контролировать речь человека и помогает воспринимать речь окружающих, музыку, шелест листьев, звук дождя. Память о вкусе–это память о вкусе, который является его основными компонентами: горьким; кислым; сладким; соленым.

Тактильная память–это чувствительность кожи, которая реагирует на боль, двигательные, тактильные и температурные изменения. Осязание (тактильная чувствительность) сильно выражается на ладонях и пальцах, проявляя минимум в других местах кожи. Механические, тепловые и химические изменения вызывают и повышают болевую чувствительность.

Обонятельная память–это обоняние. С его помощью человек способен очень хорошо различать около 10 тысяч запахов. У далеких предков анализатор запаха работал намного лучше, чем сейчас, ниже по смыслу по зрению и слуху.

Вербально–логическая память характерна для человека, в отличие от двигательной, образной и эмоциональной, характерной для животных в их простых формах. Исходя из развития других видов памяти, вербально–логическая память ведет к ним, а развитие всех остальных видов напрямую зависит от его развития. Вербально–логическая память проявляется в запоминании и воспроизведении всех наших мыслей. Особенностью такого рода памяти является то, что мысли не могут существовать отдельно от языка, поэтому память называется не только логической, но и вербально– логической. В то же время это проявляется в двух случаях: когда запоминается и воспроизводится только смысл этого материала, и не требуется полного сохранения истинных выражений; и что запоминается не только смысл, но и истинное словесное выражение мыслей

(запоминание мыслей). В последнем случае, если материал вообще не подвергается семантической обработке, то литературное запоминание это уже не логично, а становится механическим запоминанием Р.И. Зинченко, в зависимости от уровня участия в мнемонической деятельности выделяют следующие виды памяти:

– невольный (такое запоминание и воспроизведение происходит автоматически и без вмешательства извне не давая человеку особого задания, не давая им особого задания запоминать и воспроизводить информацию);

– приятного времяпрепровождения (существует такая задача, как запоминание и воспроизведение информации, а также сама мнемоническая деятельность требует добровольных усилий).

Многие психологи признают различия в разных уровнях памяти, в каждом из них отмечают, как долго можно сохранять информацию: сенсорную, кратковременную, длительное, оперативное.

Тип сенсорной памяти – сохраняет системы довольно точными и полное знание восприятия мира всеми нашими чувствами на уровне рецепторов. Продолжительность запишите данные между 0,1–0,5 дек. Если полученная информация привлекает внимание высших отделов мозга, то он должен храниться еще около 20 секунд (без повторения или повторного воспроизведения сигнала, пока мозг обрабатывает его и комментарии).

Кратковременная память обязана самосознательной регуляции, ее можно контролировать людей. Г. А. Урунтаева объясняет, что кратковременная память направлена на сохранение деталей картины, позволяет более точно воспроизвести информацию. Среднее время удержания мнемонических следов, двадцать секунд, чуть выше. В кратковременной памяти сохраняется только обобщенный образ того, что воспринимается, а не совсем, его важнейшие элементы. Кратковременная память характеризует такой показатель, как объем, это в среднем равно 5–9 единицам информации и определяется количеством единиц информации

человек может правильно воспроизвести его через несколько десятков секунд после одной презентации он дал ему эту информацию.

С точки зрения Л. В. Черемошкиной, долговременная память– лучшая запрошенный тип памяти. Это связано с тем, что долговременная память адекватно хранит информацию сохраненная информация длится долгое время при многократном использовании. В случае частого использования информация становится более полной, обновляется новыми фактами и подробностями. В так называемое время "воспоминания", у человека есть такие процессы, как: мышление, воображение и т. д. обновляя его в себе этот человек развивает и развивает такую память. Это будет долговременная память два вида: при сознательном доступе (то есть человек может учиться по собственному желанию, запоминать необходимую информацию); закрыто (в естественных условиях человек не имеет к себе доступа, только при гипнозе, при раздражении сайтов мозг может получить к нему доступ и реализовать образы, переживания, картины всего в каждой детали жизнь).

По определению В.Д. Шадрикова, оперативная память позволяет сохранить информацию в течение определенного времени. Чаще всего это период составляет от доли секунды до нескольких недель и, как правило, этот период задается заранее. Главные свойства оперативной памяти следующие: хранящиеся сведения определенны четкой задачей; хранится данная информация в течение заранее определенного периода времени; через выбранный промежуток времени, в связи с отсутствием использования может исчезнуть; оперативная память по своим свойствам занимает промежуточное положение между долговременной и кратковременной памятью.

Таким образом, память является одним из психических процессов деятельности человека, еѐ проявления весьма разнообразны, деление памяти на виды, прежде всего, обусловлено, особенностью самой деятельности в которой осуществляются процессы запоминания и

воспроизведения, то есть виды памяти, прежде всего, следует дифференцировать в зависимости от того, что нужно воспроизвести или запомнить.

1.2 Клинико–психолого–педагогическая характеристика детей с нарушением опорно–двигательного аппарата

Понятие «нарушение функций опорно–двигательного аппарата» носит собирательный характер и включает в себя двигательные расстройства, имеющие органическое центральное или периферическое происхождение. Причинами этих расстройств могут быть генетические нарушения, а также органические повреждения головного мозга и травмы опорно–двигательного аппарата.

Клинико–психолого–педагогические особенности этой группы детей описаны в трудах М.В. Ипполитовой, Э.С. Калижнюк, Н.В. Симоновой, И. И. Мамайчук, И. Ю.Левченко. Большой вклад в изучение таких детей и разработку методов их реабилитации внесли также клиницисты К. А. Семенова, Е. М. Мастюкова.

Значительную роль в развитии отечественной биомеханики сыграл А.А. Ухтомский. Он подробно рассмотрел вопросы, посвященные механическим свойствам мышц, а также зависимость силы мышцы от анатомических и физиологических факторов.

В нашей стране большой вклад в разработку методов лечений у детей опорно–двигательного аппарата внесла К. А. Семенова, оказывая помощь, для специалистов, занимающихся лечением больных опорно–двигательного аппарата, регулярно проводят курсы по обучению различным методами.

А.И. Зотов, А.Г. Литвак указывают, что протекание процессов запоминания, сохранения и забывания связано, в первую очередь, с ограниченными возможностями слепых и слабовидящих повторно воспринимать усвоенный материал.

Одним из средств, профилактики нарушений опорно–двигательного аппарата у детей школьного возраста, выступают двигательные упражнения в режимных моментах.

Профилактика опорно–двигательного аппарата должна иметь плановый, последовательный и систематичный характер. В связи, с чем педагогу необходимо знать и владеть различными педагогическими условиями профилактики опорно–двигательного аппарата дошкольников.

По данным Л.Н. Пустынниковой, ум детей укрепляется свод стопы из– за постоянного чередования напряжения и расслабления мышц ног.

Работы известного физиолога И. А. Аршавского, он отмечал важную роль движений уже в эмбриональном периоде развития ребенка. Аршавский Илья Аркадьевич, выдвинул негэнтропийную (термодинамическую) теорию индивидуального развития организмов.

И.М. Сеченов (1829–1905) внес вклад в биомеханику рабочих движений. В 1901 он издал книгу «Очерк рабочих движений человека», в которой подробно рассмотрел следующие вопросы: работу опорно–двигательного аппарата (формы суставов, плечи сил тяги мышц). Кроме этого, детальному биомеханическому анализу были подвергнуты некоторые физические упражнения: сгибание рук в висе, присед и вставание на одной ноге «пистолет».

Все эти процессы происходят практически при полном отсутствии энергетических затрат организма, внешняя работа которого будет минимальной. Энергия высвободится и пойдет на внутреннее обустройство организма.

К категории детей с нарушениями опорно–двигательного аппарата относятся дети с детскими церебральными параличами, с последствиями полиомиелита, с прогрессирующими нервно–психическими заболеваниями (миопатия, рассеянный склероз), с врожденным или приобретенным недоразвитием или деформацией опорно–двигательного аппарата и с некоторыми другими заболеваниями. Основную массу детей с

нарушениями опорно–двигательного аппарата составляют дети с церебральными параличами (далее – ДЦП) [17].

А.В. Виневская дает определение ДЦП – это группа двигательных нарушений, возникающих при поражении двигательных систем головного мозга и проявляющихся в недостатке или отсутствии контроля со стороны центральной нервной системы (далее – ЦНС) за функционированием мышц.

У детей с ДЦП наблюдаются: сильное отставание в развитии двигательных функций, так например, поза сидения в норме формируется к 7–9 месяцам. У детей с ДЦП такое положение тела оказывается освоенным примерно к 2–3 годам. Лишь половина дошкольников с ДЦП овладевают ходьбой к 4 годам, остальные дети овладевают ею в последующие годы жизни либо не овладевают вовсе; с трудом формируются навыки самообслуживания [7].

Л.Д. Столяренко считает, что одной из главных причин, затрудняющих формирование, например, навыка приема пищи является недостаточное развитие зрительно–моторной координации, схемы движения «глаз–рука» и «рука–рот», поэтому ребенок долгое время не может самостоятельно есть. Эти схемы движения необходимо развивать; часто страдает произвольность внимания (возникновение и поддержание внимания требует от ребенка волевой активности), его устойчивость и переключаемость. Ребенок с трудом и на короткое время сосредоточивается на предлагаемом объекте или действии, часто отвлекается; нарушена пространственная ориентация. Это проявляется в замедленном освоении понятий, обозначающих положение предметов и частей собственного тела в пространстве, не способности узнавать и воспроизводить геометрические фигуры, складывать из частей целое; недостаточность зрительно–моторной координации, поэтому ребенок не в состоянии следить глазами за своими движениями, нет единства поля зрения и поля действия, что негативно сказывается на формировании

образа восприятия, препятствует развитию предметной деятельности, пространственных представлений, наглядно–действенного мышления, конструирования, а в дальнейшем тормозит усвоение учебных навыков, развитие познавательной деятельности в целом; отмечаются особенности развития памяти [50].

Л.В. Кузнецова, утверждает, что у некоторых детей с ДЦП механическая память (элементы запоминаемого материала не связаны между собой) по уровню развития может соответствовать возрастной норме или превышать ее тогда механическая память на начальных этапах обучения помогает осваивать счет и чтение [19].

Задерживается развитие словесно–логической памяти (элементы запоминаемого материала связаны между собой определенной логической связью); мыслительные процессы (анализ синтез, сравнение, классификация, обобщение) характеризуются крайней медлительностью. Это обусловлено отсутствием практики и личного опыта в активном познании окружающего мира и общении.

Ребенок познает мир, основываясь лишь на наблюдениях, поэтому в психическом развитии ребенка можно отметить «ножницы», когда ребенок может давать разумные объяснения, связанные с окружающей действительностью, событиями, явлениями, бытом, может описать все этапы выполнения каких–либо действий, но при этом он никогда их не выполнял и выполнить не может; дети с трудом устанавливают сходства и различия, причинно – следственные связи между предметами и явлениями окружающего мира; отставание в развитии речи для ДЦП связано с ограничением объема знаний и представлений об окружающем, недостаточностью предметно – практической деятельности и социальных контактов[18].

Наиболее выраженные нарушения артикуляционной моторики (деятельность органов речи: губ, языка мягкого неба, необходимых для произнесения звуков речи) отмечается у детей, у которых значительно

повреждены верхние конечности. Обычно доречевой период при ДЦП затягивается на 2–3 года [38].

И.Ю. Матюгин, уточняет, что фразовая речь формируется к 4–5 годам; в старшем дошкольном возрасте (5–7 лет) идет ее интенсивное развитие; расстройства эмоционально–волевой сферы у одних детей могут проявляться в виде повышенной возбудимости, раздражительности, двигательной расторможенности, у других – наоборот, в виде заторможенности, вялости; подавляющее большинство детей с церебральным параличом в возрасте 4–5 лет не могут выполнить даже самых примитивных рисунков. Их графическая деятельность носит характер до изобразительного черкания – каракули [30]

Ребенок с ДЦП может посещать дошкольные образовательные учреждения компенсирующего вида, группы комбинированного вида, инклюзивные группы, группы ранней помощи, группы «Особый ребенок» при ДОУ компенсирующего вида, реабилитационный центры. Большинство детей с детским церебральным параличом нуждаются в индивидуальной программе развития в дошкольном возрасте.

Л.М. Шипицына, к нарушениям ОДА также относят: нарушение мышечного тонуса (гипо; гипер); ограничение или невозможность произвольных движений (парезы, параличи); наличие насильственных движений (гиперкинезы, тремор); нарушение равновесия и координации движений; нарушение ощущения движения (кинестезия); недостаточное развитие цепных установочных выпрямительных рефлексов (стато–кинетических); синкенезии (непроизвольные со дружественные рефлексы) [56].

Дети с нарушениями ОДА неадекватно и нереалистично оценивают свое «реальное я», имеют нереалистичные отношения к своим способностям и возможностям. Они неадекватно завышают притязания, при этом у большинства из них сильно завышена самооценка, которая подтверждает личностную незрелость, неумение объективно оценить

результаты своей деятельности; такая самооценка может указывать на значительные искажения в формировании личности. Дети с ДЦП оценивают себя менее критично, чем дети с вялыми параличами. Чем больше нарушено движение или чем больше степень ограничения жизнедеятельности у детей с ДЦП, тем ниже уровень самооценки.

Б.А. Душкова говорит, что спектр эмоциональных нарушений у детей с различными формами ДЦП чрезвычайно велик. Это могут быть тяжелые неврозоподобные нарушения и психопатоподобные нарушения на фоне органического поражения ЦНС, которые нередко встречаются при спастической диплегии и гемипаретической формах. Также, у детей с ДЦП могут наблюдаться эмоциональные расстройства в связи с наличием физического дефекта, воспитанием по типу гиперопеки или ранней социальной и психической депривацией. Дети, которых эмоциональные проблемы проявляются в рамках межличностных отношений, отличаются повышенной возбудимостью, что выражается в бурных аффективных вспышках в процессе общения, особенно со сверстниками. Негативные эмоциональные реакции у этих детей могут возникнуть по любому незначительному поводу. Чаще всего, межличностные конфликты наблюдаются у детей с различными формами ДЦП, обусловлены не столько тяжестью церебрально–органического дефекта, сколько особенностями воспитания ребенка [11].

У детей с внутри личностной направленностью конфликта в поведении прослеживается повышенная тормозимость, слабо отраженная общительность. Эти дети глубоко переживают обиду, у большинства из них наблюдаются стойкие неврозоподобные реакции (энурез, страхи и пр.).Эти явления достаточно часто наблюдаются у детей с ДЦП, но в отличие от детей с неврозами они обусловлены не только наличием психогенных переживаний, но и церебрально–органической недостаточностью мозга. Дети с внутри личностными и межличностными конфликтами (смешанный тип) отличаются агрессивностью,

импульсивностью. У подавляющего большинства детей с церебральным параличом наблюдается именно такой тип направленности конфликта.

А.Р. Лурия, считает, что кривошея у ребенка может наблюдаться с первого месяца жизни. Приобретенная форма патологии наблюдается реже. Ее появление характерно для детей более старшего возраста с патологией шейного отдела позвоночника. По статистике чаще всего болезнь обнаруживается у мальчиков 2–3 месяцев жизни. Это связано с более быстрым развитием костно–мышечной системы у представителей сильной половины человечества. У девочек искривленная шея обнаруживается чаще всего в 4–6 месяцев, когда родители замечают, что малышка поворачивает голову в одну из сторон [22].

Симптомы патологии нарушают психику детей, поэтому устранять их следует как можно раньше. Правда, из–за сложности выполнения, операция при «искривленной» шее проводится только когда ребенку исполнится более 3 лет.

А.Г. Макланов в своих работах дает определение врожденная косолапость – врожденная аномалия развития конечности, сопровождающаяся изменениями на уровне голеностопного сустава. Большинство типов косолапости проявляются сразу после рождения (врожденная косолапость), частота этой проблемы составляет 1 на тысячу новорожденных. Когда ребенок начинает ходить, опираясь на поврежденную стопу, деформация ее усиливается, нарушается форма и функция всей ноги, страдают походка и осанка. Лечение надо начинать как можно раньше, с первых дней жизни ребенка. Без лечения косолапость не проходит. Стопа остается скрученной внутрь, пораженная нога может вырасти короче и меньше здоровой. Такой «косолапый» ребенок плохо бегает, часто падает, неловко прыгает, в результате не всегда участвует в подвижных детских играх, из–за чего могут возникнуть психологические проблемы, также возникают проблемы с подбором обуви [27].

В словаре Л.А. Венгера дается определение плоскостопие – это

уплощение поперечного и реже продольного сводов стопы. Различают паралитическое, травматическое и статическое плоскостопие. Наиболее частая причина – общая слабость костно–мышечной системы в результате перенесенного рахита, частых или длительных заболеваний [6].

Ребенок, страдающий плоскостопием, быстро устает от ходьбы и бега, плохо переносит статические нагрузки: не могут долго стоять, быстро устают, жалуются на боли в ногах и бедрах. Такой ребенок не может полноценно участвовать в подвижных играх, соревнованиях, ходить в длительные прогулки, походы. Это в свою очередь отрицательно сказывается на его общефизическом развитии, способности находить общий язык со сверстниками, снижает самооценку. При движении, ударяя стопы о поверхность земли, передаются вверх почти без изменений и, достигая головного мозга, приводят к его микротравмам. Дети, страдающие плоскостопием, могут жаловаться на головные боли; они часто нервозны, рассеяны, быстро утомляются. Почти у всех детей с плоской стопой бывает и неправильная осанка.

В словаре Л.А. Венгера дается определение рахит – это болезнь всего организма, которая характеризуется глубоким нарушением всех видов обмена веществ и нарушением многих органов и систем. Болезнь развивается в связи с дефицитом в организме витамина Д, который поддерживает фосфорно–кальциевый баланс и способствует нормальному формированию костной ткани и образующийся в коже под действием солнечных (ультрафиолетовых) лучей. Основное влияние в возникновении и развитии рахита оказывает недостаточное пребывание детей на свежем воздухе, плохие бытовые условия, нерациональное питание (недостаток витаминов и микроэлементов), частые или длительные заболевания, а также малая двигательная активность ребенка. Это заболевание часто встречается у недоношенных детей, близнецов, детей быстро растущих и быстро прибавляющих в весе [6].

Начальные признаки не всегда замечаются родителями, так как чаще

всего это функциональные нарушения нервной системы. Ребенок становится более капризным, раздражительным, у него нарушается сон, появляется чрезмерная потливость, «стираются» волосы на затылке. В дальнейшем, если не начато лечение, происходят изменения костной и мышечной систем, страдают органы дыхания, пищеварения.

В результате нарушения фосфорно–кальциевого баланса происходит размягчение и искривление костей, вместе с тем наблюдается разрастание неполноценной костной ткани. В первую очередь (видимо в связи с особо быстрыми темпами роста) появляются деформации костей черепа: уплощение затылка, появление лобных и теменных бугров, задерживается закрытие большого родничка. Если рахит развивается у ребенка старше трех месяцев, наиболее частыми признаками являются изменения грудной клетки: на ребрах в месте перехода хряща в кость образуются так называемые «четки».

Размягчение и податливость ребер приводят к сдавливанию грудной клетки, расширению нижних и сужению верхних отделов. Когда дети начинают ходить и стоять, у них искривляются кости голени, развивается плоскостопие. Следует отметить искривление позвоночника, которое проявляется главным образом в виде кифозов поясничного и грудного отделов. Серьезно страдает мышечная система: недостаточная выработка энергосодержащих веществ приводит гипотонии мышц, их слабости.

Особенно выражена слабость ягодичных мышц, мышц ног, спины и живота. В результате гипотонии мышц живота развивается большой, так называемый «лягушачий» живот. Слабость связочного аппарата приводитк разболтанности суставов. Дети, больные рахитом, значительно отстают в психомоторном развитии. Позже начинают держать голову, сидеть, стоять самостоятельно ходить.

Прогноз психического развития ребёнка связан с глубиной поражения двигательной сферы. Решающее значение имеет первичная потенциальная сохранность интеллектуальной сферы и других сенсорных

и регуляторных систем. Поэтому своевременно начатая реабилитационная (комплекс мероприятий, направленных на формирование и развитие систем организма и способностей ребенка, естественное становление которых затруднено наличием нарушений или болезни) и коррекционная работа имеют важное значение в ликвидации дефектов речи, зрительно–пространственных функций, личностного развития.

1.3 Особенности развития зрительной памяти детей старшего дошкольного возраста с нарушением опорно–двигательного аппарата

Дошкольный возраст – оптимальный возраст для развития памяти. Впервые ведущий отечественный психолог Л. С. Выготский начал заниматься систематическим изучением высших форм памяти у детей. В конце 1920–х годов он впервые начал изучать эту тему вместе со своими учениками и доказал, что высшие формы памяти–сложная форма умственной деятельности, социальная по своим истокам, и следил за основными этапами развития самого сложного опосредованного запоминания.

Л. С. Выготский утверждал, что память стала доминирующей функцией и прошла долгий путь в процессе ее формирования. Ребенок легко запоминает самые разнообразные материалы. Дети задают много вопросов, им очень нужна новая информация: мозг хочет еды. В дошкольном возрасте память развивается гораздо быстрее, чем в других способностях.

Память–сложный психический процесс, состоящий из нескольких тесно связанных между собой конкретных процессов. Психология памяти ставит перед собой задачу ответить на следующие вопросы: как долго могут храниться эти следы, каковы механизмы сохранения следов в течение коротких и длительных периодов времени, каковы изменения, которые претерпевают следы памяти, находящиеся в скрытом (скрытом) состоянии, и какое влияние они оказывают на течение когнитивных

процессов человека.

У детей старшего возраста в дошкольном возрасте основными видами памяти считаются двигательные и зрительно–образные. Двигательная память возникает в младенчестве, когда ребенок начинает схватывать предметы руками, учится ползать, а потом ходить. В дошкольном возрасте двигательная память продолжает развиваться, ее содержание значительно меняется. Движения ребенка усложняются, могут состоять из нескольких компонентов. При запоминании движения большую роль играет шоу, модель, которую большой дошкольник охотно пытается подражать. Затем по мере развития движения или действия роль взрослого образца уменьшается, так как ребенок сравнивает их исполнение со своими идеальными идеями. Это сравнение значительно расширяет возможности двигателя.

В дошкольном возрасте моторная память ориентируется по данной схеме. Это уже не самые простые из тех, которые учатся в раннем возрасте. На основе двигательной памяти дошкольника формируется большое количество навыков: работа, образование, физкультура.

Образная память–это память представлений. Представления – это образ предмета или явления, которое в настоящее время не влияет на органы чувств. Образная память сохраняет переживаемый опыт в виде образов. В виде образов в памяти хранятся не только впечатления, доступные сознанию, полученные с помощью чувств, но и бессознательные образы, такие как стандарты или закономерности, участвующие в процессах восприятия, таких как распознавание образов.

При хранении в памяти захваченные изображения претерпевают изменения, придающие представления определенным свойствам или свойствам. Существуют индивидуальные различия в способности произвольно вызывать образы памяти в сознании. Эти различия связаны с приоритетной модальностью, при которой человек испытывает самые яркие образы и жизненную силу и яркость представлений. В памяти могут

храниться не только объективные образы восприятия, но и бессмысленные образы, связанные с испытываемыми чувствами. Человеку, например, можно представить только синий цвет или звук определенной тональности, или ощущение зубной боли, или кислый вкус.

В дошкольном возрасте память начинает занимать важное место в развитии личности ребенка. Таким образом Н. Н. Поддьяков установил, что самые ранние воспоминания взрослых относятся именно к дошкольному возраста. В основе памяти лежит то, что возможно обобщение отношений ребенка со взрослыми и, следовательно, влияние этих отношений на формирование его личности.

На ранних стадиях умственного развития память является одним из моментов внезапных ощущений и восприятия и еще не отличалась от них. Но в раннем возрасте взрослые ставят ребенку особые задачи, требующие запоминания ранее старых впечатлений. Процессы памяти здесь задействованы как в общении ребенка со взрослыми, так и в процессе овладения им лингвистическими средствами.

Для процесса запоминания был отмечен смысл психического действия. Выготского. Дети лучше помнили такие стихи, которые могли бы поставить себя на место действующего лица. В то же время особенности процесса запоминания полностью определяются характером деятельности, которую производит ребенок и в которую участвует запоминание. Задача специального запоминания для последующего воспроизведения пока не стоит перед ребенком, поэтому у него нет специальных приемов для запоминания и запоминания. Эффективность этих процессов, их место в структуре этой деятельности, определяется их мотивацией и отношением к своим целям.

Как показали данные, полученные в ходе исследований Зинченко, эффективность непроизвольного и произвольного запоминания в дошкольном возрасте одинакова. Но в дошкольном возрасте наблюдается рост эффективности непроизвольного запоминания. Это связано с

формированием психического акта классификации, в котором происходит запечатывание материала, представленного детям.

Память–одна из главных черт личности, это одно из необходимых условий для развития интеллектуальных способностей. Для каждой возрастной группы (для детей дошкольного возраста, пожилых людей, подростков) характерны их особенности памяти.

По определению, говорит В. П. Зинченко, зрительная память–довольно важный вид памяти, на нем присутствует долговременная и кратковременная память, людям легче надолго запомнить информацию, которую они хотя бы раз видели. В процессе сохранения визуальной информации происходят следующие изменения в представлении объекта: упрощение (отбрасывание лишних деталей), преувеличение (важнейшие элементы образа), создание ментальной симметрии (необходимой для восприятия формы), изменение цвета. С одной стороны, эти преобразования в образ вербальной памяти делают его менее точным по сравнению с изображением вербальной памяти. С другой стороны, эти преобразования могут принести пользу преобразованию изображения в общую схему, которую лучше запомнить. Визуальная образная память недостаточна для произвольного контроля.

Л. А. При анализе явлений, связанных с зрительным приемом, Венгер обращает внимание на то, что явление так называемой «зрительной памяти», как кратковременное, так и длительное, имеет несомненный интерес. Механизм формирования долговременной зрительной памяти включает в себя широкий спектр биохимических реакций на синаптических концах.

При кратковременной зрительной памяти таких стабильных нейронных сообществ не образуются и не фиксируются наименее выраженные фрагменты наблюдаемого явления в зрительной области коры головного мозга. Изображение, захваченное кратковременной зрительной памятью, остается на уровне кооперативных сообществ сетчатки, но в

какой–то степени, вероятно, воздействует на нейроны наружного крестообразного тела и отражается фрагментарно на более высоких участках коры. Стойких нейро – рецепторных ассоциаций в этом случае не образуется.

Со временем большая часть деталей наблюдаемого явления стирается из зрительной памяти. Хорошим примером кратковременной зрительной памяти являются эффекты, возникающие при длительном взгляде на любой объект. Зрительная память представляет собой сохранение зрительного образа. У многих людей зрительная память является лидером. Однако у каждого человека есть свои особенности памяти.

Специальное исследование прямого и косвенного запоминания в детстве А. Н. Леонтьев. Экспериментально он показал, что с возрастом прямое запоминание постепенно заменяется средством. Это связано с тем, что ребенок изучает более совершенные стимулы–средства запоминания и воспроизведения материала. Роль мнемонических средств, направленных на улучшение памяти, заключается в том, что " ссылаясь на использование вспомогательных средств, мы таким образом меняем основную структуру нашего акта запоминания, которая сначала опосредуется нашим прямым, прямым запоминанием.

На разных этапах дошкольного детства память детей имеет свои особенности. Маленькие дети дошкольного возраста (3–4 года) не умеют сознательно запоминать и запоминать, так как не имеют особых действий, направленных на запоминание и запоминание. В таком возрасте как запоминание, так и запоминание проводятся непреднамеренно в процессе непреднамеренного выполнения ребенком практической или игровой деятельности.

Отзыв проявляется в основном в форме признания, аналогичной ранее воспринимаемому или уже знакомому. При отсутствии объективной ситуации, способствующей этому, воспроизведение определенного,

конкретного материала осуществляется в очень узких пределах. По мнению некоторых авторов (А.Н. Леонтьев, Н.А. Корниенко, П.И. Зинченко), дети старшего возраста в дошкольном возрасте могут в среднем воспроизводить не более 4 предметов или их картины из 10–15 слов и не более 2 слов.

А.Н. Леонтьев и П.И. Они установили, что мнемоническая деятельность начала формироваться в дошкольном возрасте, – сказал Зинченко. В дошкольном возрасте ребенок учится регулировать этот процесс, стремиться что–то запомнить или запомнить.

Но постепенно, с помощью взрослого, выполняющего соответствующие задачи, у ребенка есть намерение что–то запомнить в будущем, чтобы ребенок научился самостоятельно ставить мнемоническую цель. Распределение и осознание мнемонической цели ребенка зависит от мотивации ребенка, желания ребенка к деятельности (передать инструкцию, усвоить информацию).

Память ребенка–это словесно–логическая память, образная память, зрительная и слуховая память, поэтому главная задача учителя–правильно понять, какая память у ребенка лучше всего развивается, а какая хуже. Большую часть детей с нарушениями опорно–двигательного аппарата составляют дети с церебральными параличами. Двигательные расстройства сочетаются с отклонениями в развитии сенсорных функций, познавательной деятельности, что связано с органическим поражением нервной системы и ограниченными возможностями познания окружающего мира. При ДЦП страдают самые важные для человека функции – движение, психика, речь.

Память детей с ДЦП отличается недостаточностью объема запоминания, трудностями приема, хранения и воспроизведения информации. У детей с ДЦП в сочетании с психическим недоразвитием наблюдается существенное недоразвитие опосредованного запоминания, что обусловлено трудностями смысловой организации запоминаемого

материала [1].

У детей с ДЦП страдает образная память. Образная память тесно связана с восприятием и базируется на нем. Образы восприятия фиксируются в памяти. Таким образом, все недостатки восприятия у детей

С ДЦП определяют недостатки образной памяти. Например, нистагм (непроизвольные колебательные движения глаз высокой частоты) не дает возможности ребенку создать целостное оптическое представление о предмете. Образ восприятия оказывается нечетким, «рваным», фрагментарным и искаженным. Таким же он и «закладывается» в память.

Невозможность последовательного зрительно – осязательного восприятия игрушки приводит к тому, что образ памяти отличается фрагментарностью, нечеткостью, ребенку не удается оценить контуры предмета, его форму, детали, про порции, его фактуру, другие особенности.

Двигательная память, т.е. запоминание, сохранение, воспроизведение движений, развивается у детей с ДЦП с опозданием и весьма своеобразно. Это обусловлено тяжестью двигательной патологии при ДЦП [4].

При изучении слухоречевой механической памяти выявили у некоторых детей существенные трудности в удержании запоминаемого материала; при повторении дети нарушали порядок цифрового и словесного рядов, добавляли слова и цифры, которые не встречались в тексте. Аналогичные ошибки наблюдались и при запоминании материала, предъявляемого в зрительной модальности.

У некоторых детей с ДЦП механическая память по уровню развития может соответствовать возрастной норме или превышать ее. Часто, однако, наблюдается механическое запоминание порядка следования явлений и их названий. Дети с ДЦП правильно перечисляют сезонные изменения, части суток и дни недели, но затрудняются в понимании каждого явления, путают то, что уже было, с тем, что наступит, т.е. возникают трудности в осмыслении, в понимании сущности явлений.

Словесно–логическая память предполагает достаточный уровень развития речи и мышления, а поскольку эти функции у детей с ДЦП, как правило, формируются с опозданием, то и данный вид памяти задерживается в своем становлении.

У детей с НОДА более полно запоминаются яркие предметы и те, по которым можно создать больше ассоциативных связей. Их воспроизведение и узнавание возможно и по истечении некоторого времени. Узнавание выражается в положительных эмоциях (смех, улыбка), повороте головы в сторону нужного объекта или его изображения, в движении глазных яблок и фиксации взгляда на нужном предмете, в попытке сделать указательный жест, в звукоподражании. Значительную трудность, а порой невозможность узнавания и запоминания представляют бесцветные изображения. Эта трудность остается даже после обучения и у более старших детей [9].

У детей с ДЦП в сочетании с психическим недоразвитием наблюдается существенное недоразвитие опосредованного запоминания, что обусловлено трудностями смысловой организации запоминаемого материала.

В связи с этим важными направлениями психокоррекции памяти являются:

– увеличение объема памяти в зрительной, слуховой и осязательной модальностях;

– развитие приемов ассоциативного и опосредованного запоминания предметов в процессе игровой и учебной деятельности.

При ознакомлении малышей с предметами и явлениями окружающей жизни их основными помощниками становятся зрение и слух. Полученные зрительные образы запечатлеваются в памяти детей, создавая достоверную картину мира. Поэтому так важно с самого раннего возраста развивать зрительное восприятие разных объектов, на его основе совершенствуя внимание, память. Особой работы требует зрительная память, которая в

последующем оказывает важное влияние на интеллектуальное развитие малыша. Чтобы помочь дошколятам полноценно овладеть всеми приемами зрительного восприятия, необходимо знать, как правильно развить зрительную память у ребенка. Так же зрительная память очень связана с воображением. Поэтому, развивая воображение, Вы способствуете развитию зрительной памяти, и наоборот.

Таким образом, зрительная память чаще всего используется человеком при получении информации. Ребенок с самого детства рассматривает окружающий мир, познает его многообразие своими глазами. Дети с ДЦП хуже воспринимают информацию, им приходится сложнее, чем их сверстникам, ведь они тратят больше времени на выполнение упражнений в классе и подготовку домашнего задания.

1.4 Дидактические игры как средство развития зрительной памяти детей старшего дошкольного возраста

По мнению педагогов и психологов Б.Г. Ананьева, Л.С. Выготского, Е.Е. Кравцова, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, К.Д. Ушинского и т.д., ведущей деятельностью детей дошкольного возраста является игра. Многочисленные исследования игровой деятельности дошкольников стали основой для различных классификаций игр. В отечественной дошкольной педагогике сложилась классификация детских игр, базирующаяся на степени самостоятельности и творчества детей в игре. А.И. Сорокина разработала классификация игр, содержащую следующие виды игр: игры, возникающие по инициативе самих детей как своеобразная практическая форма размышления ребенка об окружающей его природной и социальной действительности; игры, возникающие по инициативе взрослого (обучающие и досуговые игры) – традиционные или народные игры, возникшие в глубинах этноса.

К основным видами играм для детей старшего дошкольного возраста относят подвижные, сюжетно–ролевые и дидактические игры. Подвижные

игры направлены на физическое воспитания, формирования поведения в коллективе, соблюдения правил. Подвижная игра направлена на всестороннее развитие детей дошкольного возраста. Подвижная игра комплексно воздействует на организм и на все стороны личности ребенка. В игре одновременно осуществляется физическое, умственное, нравственное, эстетическое и трудовое воспитание.

Русские ученые–педагоги рассматривают игру как деятельность, способствующая качественным изменением в физическом и психическом развитии ребенка и оказывающая разностороннее влияние на формирование его личности. В подвижных играх создаются наиболее благоприятные условия для развития физических качеств. Увлеченные сюжетом игры, дети могут выполнять с интересом и притом много раз одни и те же движения, не замечая усталости. Это приводит к развитию выносливости.

Подвижные игры многообразны. Во всех видах подвижных игр происходит обогащение двигательного опыта детей, усовершенствование навыков в основных движениях – беге, прыжках, лазанье, метании. В спортивных играх в комплексе решаются оздоровительные, образовательные и воспитательные задачи. Большую воспитательную роль имеют правила подвижных игр.

По мнению А.А. Люблинской, они выступают как своеобразные законы, выполнение которых обязательно для всех участников игры. Подчинение правилам требует от детей волевых проявлений, организованности, выдержки, умения управлять своими чувствами, движениями. Осознание их ведет к тому, что дети становятся более организованными, приучаются оценивать свои действия и действия партнеров, помогать друг другу, радоваться успехам товарищей.

Большое значение имеют игры с элементами соревнования, игры эстафеты, в которых от ловкости и быстроты движений, самостоятельности, настойчивости, сообразительности, инициативы

зависит достижение не только индивидуального, но и коллективного результата. По мнению А.В. Запорожца, «подвижная игра, это первая доступная для дошкольников форма деятельности, которая предполагает сознательное воспроизведение и усовершенствование новых движений; моторное развитие, совершаемое ребенком в игре, – пролог сознательных физических упражнений».

Сюжетно–ролевые игры – основной пласт творческих игр, присущих дошкольникам. Д.Б. Эльконин пишет, что «ролевая, или так называемая творческая, игра детей дошкольного возраста в развитом виде представляет деятельность, в которой дети берут на себя роли (функции) взрослых и в обобщенной форме в специально создаваемых игровых условиях воспроизводят деятельность взрослых и отношения между ними». По определению И.В. Стародубцевой сюжетно–ролевая игра мнимая, или воображаемая, ситуация, которая заключается в том, что ребенок берет на себя роль взрослого и выполняет игровые действия в созданной им самим игровой обстановке.

Источник сюжетно–ролевых игр дошкольников может быть окружающий мир предметов, людей, природа, жизнь и деятельность детей и взрослых.

По мнению А.А. Федяева, «игра, как и сказка, учит ребенка проникаться мыслями и чувствами изображаемых людей, выходя за круг обыденных впечатлений в более широкий мир человеческих стремлений и героических поступков». Игра – это самостоятельной вид деятельности дошкольника.

В сюжетно – ролевых играх развиваются действия в представлении, ориентация в отношениях между людьми, первоначальные навыки кооперации. Самой интересной для дошкольников деятельностью является свободная сюжетная игра. В свободной сюжетной игре ребенок испытывает внутреннее чувство свободы, подвластности ему вещей, действий, отношений, что не всегда происходит в других видах

продуктивной деятельности дошкольников. Такая игра не требует от ребенка конкретного «продукта».

В ней ребенок может реализовать любую деятельность взрослых, включаться в любые ситуации. Эти возможности расширяют практический мир ребенка, создают положительный эмоциональный фон развития.

Сюжетно–ролевые игры имеют свою специфику, отражающуюся в самобытности, самостоятельности, творчестве ее участников. Главная отличительная особенность сюжетно – ролевой игры – это то, что ее создают сами дети. В сюжетно – ролевой игре дошкольники сами выбирают тему игры, определяют сюжет её развития, решают, как разыграть роль, как развернут игру и тому подобное.

Т.П. Быкова выделяет еще такие компоненты сюжетно – ролевой игры, как игровой замысел, правила. Все эти компоненты, их разворачивание детьми в совместной деятельности с взрослыми и другими детьми образуют многообразные сюжетно–ролевые игры, занимающие значительное место в жизни детей на всех этапах дошкольного детств.

Дидактическая игра представляет собой один из основных видов игровой деятельности детей старшего дошкольного возраста. В психолого – педагогической науке существуют определенные подходы к пониманию сущности дидактической игры. Включение дидактической игры в процесс обучения всегда интересовала отечественных педагогов.

Дидактические игры впервые были разработаны для детей дошкольного воспитания Ф. Фребелем, М. Монтессори. М. Монтессори создала дидактический материал, построенный по принципу автодидактизма, в её основе самовоспитание и самообучение детей непосредственной образовательной деятельности в детском саду, с использованием дидактического материала, систему дидактических игр по сенсорному воспитанию и развитию в продуктивной деятельности.

Главная особенность дидактических игр–обучение. Взрослые создают их для воспитания и воспитания детей. Воспитательное и

воспитательное значение дидактической игры для детей, играющих, осуществляется игровым заданием, игровыми действиями и правилами. Эти игры способствуют развитию познавательной деятельности, интеллектуальных способностей, которые составляют основу обучения.

Для дидактических игр характерно наличие учебной задачи. Дидактические игры следует отличать от обычных детских игр, в которых свободная игровая деятельность сама по себе служит концом. Главной особенностью дидактических игр является их преднамеренность, планируемость, наличие тренировочной цели и четкое выделение предполагаемого результата, который можно сохранить отдельно.

Подтверждает необходимость дидактических игр отечественный ученый Е. Д. Гейцци отметил, что в условиях социального образования не все дети могут обеспечить всестороннее развитие, только в ходе самостоятельной деятельности они не могут пользоваться индивидуальным общением. Необходимо брать частные уроки с небольшой группой детей.

Дидактическая игра–важный метод воспитания умственной деятельности детей, активизирует психические процессы, проявляет сильный интерес к процессу познания у детей. В нем дети преодолевают значительные трудности, развивают познавательные способности, навыки и навыки. В дидактических играх ребенок наблюдает, сравнивает, сравнивает, классифицирует предметы по знаку, проводит анализ и синтез, обобщает представленные ему предметы.

Поэтому для детей старшего возраста в дошкольном возрасте игра является важной составляющей развития. Детские игры разнообразны по содержанию, характеру и организации. Игровая деятельность оказывает огромное влияние на интеллектуальное развитие ребенка и на развитие общения детей дошкольного возраста. В игру добавляются и многие другие виды деятельности ребенка, которые впоследствии приобрели самостоятельное значение.

Дидактическая игра представляет собой одно из основных игровых занятий детей старшего возраста дошкольного возраста. В психолого–педагогической науке существуют определенные подходы к пониманию сути дидактической игры. Идея включения дидактической игры в учебный процесс всегда привлекала отечественных учителей.

Согласно определению, дидактическая игра–это специально созданная игра, которая выполняет определенную дидактическую задачу, скрытую от ребенка в игровой ситуации, стоящей за игровыми действиями.

По определению О.В. Коновалова, дидактическая игра–это деятельность, организованная во время тренировок для развития познавательного интереса за счет эмоциональной окраски игровых действий, создаваемых на имитационном или символическом моделировании изучаемых событий, процессов. В результате проведение такой игры заключается в создании у ее участников конкретных знаний, а также соответствующих навыков и умений для их творческого использования.

Всемирно известная система дидактических игр неоднозначно оценила всемирно известную систему дидактических игр, написанную психиатром и психологом, опытным педиатром, исследователем, итальянским педагогом Марией Монтессори.

По определению места игры в процессе обучения в детском саду М. Монтессори, рядом с позицией Ф. Фребеля: игра должна быть обучающей, иначе это будет «пустая игра», не влияя на развитие ребенка. Он создал интересные дидактические материалы для сенсорного воспитания.

Отечественная теория игр развивалась под влиянием взглядов на игру выдающихся учителей Н.К. Крупской и А. С. Макаренко. Ряд статей, Н. К. Крупская считает игру средством познания мира: «через игру ребенок изучает цвет, форму, свойства материалов, изучает растения и животных. В игре дети развивают навыки наблюдения, расширяются

интересы, возникают вкусы и требования». Эффективность дидактических игр в воспитании и воспитании детей Н.И. Михайленко напрямую зависела от того, насколько они соответствовали интересам ребенка, дарили ему радость, позволяли проявлять свою деятельность, независимость.

Дидактические игры имеют большое значение в развитии старшего ребенка дошкольного возраста. Как иностранец в дошкольном учреждении, так и Дж. К. Пиаже, Э. Эриксон, Зи. Фрейд и отечественные писатели Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, С.Л. Рубинштейн. Дети старшего дошкольного возраста –это период быстрого формирования всех психофизиологических процессов, характерных для человека.

Главная особенность дидактических игр определяется их названиями: это развивающие игры. Они созданы взрослыми для воспитания и воспитания детей. Однако воспитательное и воспитательное значение дидактической игры для детей, играющих в нее, явно не объясняется, и задача игры осуществляется посредством игровых действий и правил. Е.И. Удальцева отметила, что дидактические игры относятся к "пограничным играм" и представляют собой способ перехода к неигровой деятельности.

Дидактические игры как специальное средство обучения, отвечающее характеристикам ребенка, включены во все системы дошкольного образования. Такая точка зрения на дидактическую игру определяется задачами обучения перед детским садом, а затем перед школой: они не только дают детям определенное количество знаний, но и учат их обладать этими знаниями, развивать умственные навыки работы, развивать активность и мыслить самостоятельно.

Все дидактические игры связаны не только словами, но и предметами, моделями и жизненными событиями. В любом случае дети расширяют свои горизонты, развивают познавательную активность, обогащают свой словарный запас.

Дидактическая игра по своей природе поучительна, и благодаря

оборудованию и действиям игрока ребенок не должен отвлекаться на главное – узнать и закрепить какую–то новую информацию или повторить известную информацию.

По словам А. П. Усова, все дидактические игры в дошкольной педагогике можно разделить на три основных вида:

– игры с предметами (игрушками, натуральными материалами);
– настольные печатные игры;
– словесные игры.

Игры с предметами очень разнообразны в зависимости от игровых материалов, содержания и организации. Игрушки используются в качестве дидактических материалов. Они четко выражают цвет, форму, размер, цель и материал, из которого они сделаны.

В дополнение к игрушкам, можно использовать реальные предметы (предметы домашнего обихода, инструменты, произведения декоративно – прикладного искусства и посевы и т. д.), вы можете использовать.), а также натуральные материалы (семена растений, листья, галька, раковины, шишки и др.).

Игры с предметами позволяют решать различные воспитательные и образовательные задачи: расширять и развивать знания детей, развивать умственные действия, развивать речь (способность именовать предметы, их качества, действия с ними, способность идентифицировать предметы), тренировать произвол поведения, памяти и внимания.

Среди игр с объектами особое место занимают сюжетные – ролевые игры и игры – драматизация. В первых играх дети берут на себя определенные роли. А игры – драматизации помогают прояснить понятия о различных повседневных ситуациях, литературных произведениях и нормах поведения. Игры с предметами лучше всего подходят детям, так как они основаны на непосредственном восприятии, соответствуют желанию ребенка действовать с вещами и тем самым узнают их. Играть в эти игры ребенок начинает в раннем возрасте и не теряет к ним интереса

на протяжении всего дошкольного детства.

Настольные игры и печатные игры, как и игры с предметами, основаны на принципе видимости, но в этих играх детям дается не сам объект, а его образ. Эти игры разнообразны по содержанию, образовательным заданиям, дизайну, помогают прояснить и расширить представления детей о окружающем их мире, систематизировать знания, улучшать мыслительные процессы. Как и дидактическая игрушка, настольная печатная игра хороша, когда требует самостоятельной умственной работы.

Словесные игры построены на словах и действиях тех, кто играет. Их отличие в том, что процесс решения проблемы обучения осуществляется с точки зрения мышления, на основе идей и без видимости. Поэтому словесные игры чаще всего проводятся с детьми старшего возраста дошкольного возраста. Эти игры очень важны для развития мышления ребенка, так как дети учатся выражать свои суждения, учатся делать выводы и выводы, не полагаясь на чужие решения, замечая логические ошибки.

Словесные игры очень важны для подготовки детей к школе, так как они требуют слушать, быстро находить правильный ответ на вопрос, правильно и четко выражать свои мысли, применять знания и поэтому развивать навыки слушания. С помощью словесных игр создается эмоциональный настой, развиваются умственные процессы, развивается скорость реакции, развивается способность понимать юмор.

А. И. Сорокина выделяет следующие группы дидактических игр по характеру игровых действий: Игры–путешествия; игры – квесты; игры – рекомендации; игры–загадки; игры–разговоры.

Игры для путешествий имеют романтический характер и иногда ассоциируются с сказкой. Такая работа требует от педагога надлежащего образования, готовности отвечать на вопросы детей и незаметно проводить процесс обучения. Игры для путешествий обостряют внимание,

наблюдение, понимание проблем игры, облегчают преодоление трудностей и достижение успеха.

Игры–поручения короче по продолжительности и включают в себя более простые задания, нежели игры–путешествия. Они основываются на различных взаимодействиях с предметами и сопровождаются словесными поручениями.

Они представляют образовательную ценность потому, что через них ребёнок учится манипулировать с предметами, осваивает алгоритм действий с предметами под руководством взрослого.

Игра–предположение подразумевает от детей планирования гипотетических действий. Перед детьми ставится задача и создаётся ситуация, на которую ребёнку предлагается придумать последующие действия. Игровая задача обычно заложена в самом названии игры «Что было бы...?» или «Что бы я сделал.». Такого рода игры подразумевают умение соотнести знания с обстоятельствами, установление причинно–следственных связей. Образовательная ценность данных игр заключается в том, что дети учатся слушать друг друга, начинают задумываться, мыслить.

Игры–загадки рассматриваются как часть обучающей игры. Отличительной особенностью загадки является замысловатый текст, который необходимо разгадать, логическая задача. Способы постановки вопроса в таких играх могут различаться, но цель будет всегда одна – активизация умственной деятельности ребёнка.

Игры–беседы проводятся в форме диалога воспитателя с детьми, детьми с воспитателем и детей друг с другом. Воспитатель может участвовать в процессе не от своего лица, а, например, от лица какого–нибудь известного сказочного персонажа. Проведение такого рода игр требует от воспитателя высокого уровня профессионализма, умения дозировать материал. В обратном случае ребёнку будет просто не под силу освоить информацию, так как ребёнку дошкольного возраста сложно будет

сконцентрировать внимание на неинтересной информации, преподносимой посредственными способами.

У О.В. Коноваловой мы можем видеть еще один подход к классификации дидактических игр:

- игры–поручения, где ребёнок удовлетворяет свой интерес по отношению к манипуляции с предметами. Игровое действие здесь в большинстве своём элементарно, по своему характеру совпадает с практическими действиями с предметами;

- игры с прятанием и поиском, где ребёнок ищет неожиданно исчезнувшие предметы;

- игры с загадыванием и отгадыванием, привлекающие детей неизвестностью: «Узнай», «Отгадай», «Что здесь?», «Что изменилось?»;

- сюжетно–ролевые дидактические игры, игровое действие которых заключается в изображении различных ситуаций, в выполнении ролей взрослых: продавца, покупателя, почтальона или животных: волка, гусей и тому подобное;

- игры–соревнования, основанные на стремлении быстрее достичь игрового результата, выиграть: «Кто первый», «Кто быстрей», «Кто больше» и тому подобное;

- игры в запретный «штрафной» предмет (картинку) или его свойство, связанные с интересными игровыми моментами – избавиться от ненужного, сбросить карту, удержаться не потребовать себе штрафной предмет или картинку, не сказать запретного слова.

По дидактическому материалу обучающие игры делятся:

- словесные;
- настольно–печатные;
- с предметами и игрушками;
- с картинками;
- компьютерные дидактические игры.

Словесные игры подходят преимущественно детям среднего и

старшего дошкольного возраста в связи с тем, что обучающая задача в них должна решаться на уровне мыслей, на основе представлений ребёнка и без визуальной опоры. Такие игры развивают речь, совершенствуют мыслительные операции дошкольника, вырабатывают быстроту реакции. Дидактические игры с предметами и игрушками подразумевают манипуляцию с предметным миром. Чаще всего используются в старшем дошкольном возрасте, так как именно в данном возрасте преобладает наглядно–образное мышление. Игры с картинками могут проходить в разных возрастных группах. В качестве материала используются: картинки, серии картин и тому подобное. Настолько–печатные игры чаще всего предоставлены в виде лото, домино, мозаики и тому подобное.

Дидактическая игра имеет определенный результат, который является финалом игры. Дидактические игры, ориентированные на развитие памяти, как пишет Г.А. Урунтаева, предусматривают определенные требования:

- процесс запоминания необходимо организовать посредством специально организованного восприятия, ориентированного на такие признаки предметов и объектов, как величина, цвет, форма, количество, пространственное расположение;
- необходимость опоры на мыслительные операции:
- обобщение, сравнение, анализ, синтез, выделение существенных свойств;
- необходимо предусмотреть усложнение дидактических игр, которое может заключаться в изменении количественных или качественных показателей игры;
- в процессе игры важно обеспечивать рациональное сочетание самостоятельной деятельности детей и руководства этой деятельностью со стороны воспитателя;
- требуется обеспечивать развитие самоконтроля, который состоит в организации проверки результатов запоминания.

Таким образом, возможности дидактических игр в развитии психических процессов определяются тем, что игра стимулирует умственную деятельность, содействует овладению методами умственной работы (анализом и синтезом), применением имеющихся знаний и умений, установлением различия и сходства, обобщением, группировкой, классификацией. В дидактических играх фиксируются полученные знания и умения; развиваются память, внимание, восприятие, мышление.

Выводы по первой главе

Память является одним из психических процессов деятельности человека, её проявления весьма разнообразны, деление памяти на виды, прежде всего, обусловлено, особенностью самой деятельности в которой осуществляются процессы запоминания и воспроизведения, то есть виды памяти, прежде всего, следует дифференцировать в зависимости от того, что нужно воспроизвести или запомнить.

Память ребенка – это словесно логическая память, образная память, зрительная и слуховая, поэтому основная задача педагога, правильно понять, какая память у ребёнка развита лучше всего, а какой хуже.

Дети с нарушениями зрения имеют равные со всеми права на образование, предусматривающее создание специальной коррекционно–развивающей образовательной среды. Основная роль в данном аспекте принадлежит системе дошкольного образования, которое является первым звеном становления психических процессов и развития личностных качеств, познавательных способностей и активности и, наконец, произвольности.

Специально организованное обучение необходимо дошкольнику для упорядочения впечатлений, которые получает он из окружающего мира стихийно и бессистемно. При этом роль памяти и, в особенности, процессов произвольного запоминания, сохранения и воспроизведения при дефектах зрения различной тяжести особенно велика.

В педагогическом процессе дошкольного учреждения дидактическая игра выступает прежде всего как самостоятельная деятельность детей, что определяет характер руководства ею. В разных возрастных группах педагогическое руководство играющими детьми имеет свою специфику в соответствии с их психофизиологическими особенностями, но есть общие правила, которые воспитатель должен учитывать.

ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ЗРИТЕЛЬНОЙ ПАМЯТИ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ОПОРНО – ДВИГАТЕЛЬНОГО АППАРАТА ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКОЙ ИГРЫ

2.1 Изучение зрительной памяти у детей старшего дошкольного возраста с нарушением опорно–двигательного аппарата

Изучив материалы трудов ученых, мы будем опираться на их мнение при организации коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с нарушением опорно–двигательного аппарата.

Для изучения особенностей зрительной памяти можно использовать 2 методики:

1. Методика «Узнавание фигур»(Т.Е. Рыбаков).
2. Методика «Изучение уровня развития произвольной образной памяти» Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной.

Исследование проводилось в отдельном кабинете в форме индивидуальной работы с каждым ребенком. Предварительно с детьми был налажен психологический контакт. При этом все обследуемые находились в равных условиях, так как время проведения исследования – вторая половина дня, когда у детей больше не было других занятий. Сама процедура обследования, обработка и интерпретация результатов были стандартизированы. Все дети на момент проведения исследования были здоровы.

Методика№1.«Узнавание фигур»(Т.Е. Рыбаков).

Используется для определения уровня развития, объёма и особенностей зрительной образной памяти.

В качестве стимульного материала используются 2 листа с изображением различных незамкнутых фигур, размер которых составлял 2 см. На первом листе изображены 9 фигур, на втором – 15, 9 из которых были представлены на первой карточке. Предъявляемые изображения

сгруппированы по следующим признакам:

1) изображения, похожие на игрушки или знакомые предметы;
2) изображения, похожие на геометрические фигуры;
3) абстрактные изображения.

Ребенку предъявлялся первый лист в течение 30 секунд с установкой запомнить предъявляемые фигуры. Затем рисунок убирается, а испытуемому сразу же предъявлялся второй лист. Во втором рисунке ребёнок должен найти фигуры, изображенные на первой карточке.

Обработка результатов осуществляется на основании следующих критериев:

1) количество правильно запомненных фигур;
2) время, затраченное на поиск фигур на втором листе;
3) принятие и усвоение мнемической задачи;
4) использование ребенком мнемических приемов.

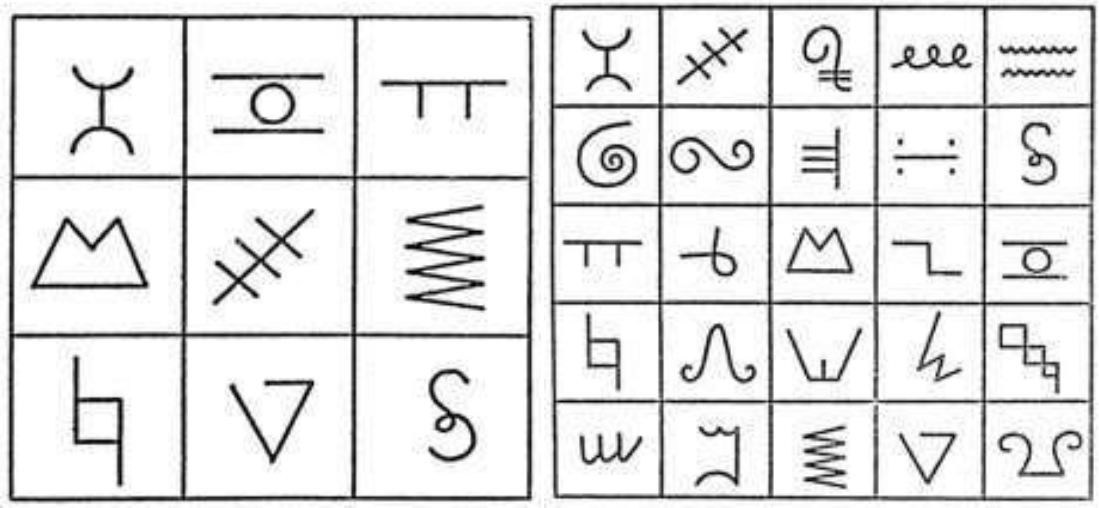

Рисунок1–Материал для проведения диагностики по методики «Узнавание фигур»(Т.Е. Рыбаков)

С учетом данных показателей присваивался определенный уровень развития зрительной образной памяти:

Высокий уровень – 3 балла – ребёнок узнает 9 – 7 изображений за 45 – 55 секунд, принимает, усваивает и удерживает мнемическую задачу в течение всей деятельности, пользуется такими мнемическими приёмами как смысловая группировка, вербализация (открытая/ внутренняя),

ассоциации (по сходству, по противоположности).

Средний уровень – 2 балла – узнаёт 6 – 4 изображения за 65 – 75 секунд, принимает, усваивает мнемическую задачу, но не удерживает её до конца выполнения задания, пользуется таким мнемическим приёмом запоминания как вербализация (открытая/внутренняя).

Низкий уровень – 1 балл – ребёнок узнает 3 – 0 изображений за 90 секунд и более, в редких случаях принимает мнемическую задачу или не принимает её вообще, не использует мнемические приёмы.

Методика№2.«Изучение уровня развития произвольной образной памяти» (Г. А. Урунтаева и Ю. А. Афонькина).

Целью методики является определение уровня развития, объёма и особенностей зрительной образной памяти.

В качестве стимульного материала для методики «Изучение уровня развития произвольной образной памяти» выступает визуальный материал: восемь карточек размером 5х6 см с изображением чайника, пальто, рукавиц, шорт, чашки, миски, шапки, платья; карта размером 24х30 см, разделенная на 24клетки (размеркаждойклетки5х6см).

Рисунок 2 – Материал для проведения диагностики по методике Г.А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной

Каждому изображению на карточке соответствовало три изображения на карте: одно – идентичное, второе – отличающееся какой – нибудь деталью, третье–схожее лишь общим силуэтом и назначением. Соотношение цветов в этих трех изображениях было одинаковым.

Ребёнку предлагается посмотреть на изображение карточки в течение 1–2 секунд и найти такую же на большой карте.

Зрительная память оценивалась по следующим критериям:

Высокий – ребёнок набирает 3 балла. Узнаёт изображение за 3–5 секунды; принимает, усваивает и удерживает мнемическую задачу в течение всей деятельности; использует такой мнемический приём как вербализация (открытая/внутренняя).

Средний – ребёнок набирает 2 балла; узнаёт изображение в течение 6–10 секунд; принимает, усваивает мнемическую задачу, но не удерживает её до конца выполнения задания; использует мнемический приём вербализация (открытая/внутренняя).

Низкий – ребёнок набирает менее 1 балл; узнает изображение более чем за 10 секунд; в редких случаях принимает мнемическую задачу или не принимает её вообще, не использует мнемические приёмы.

Полученные баллы суммируются, критерии оценивания по двум методикам представлены в таблице 1

Таблица1–Критерии оценивания по двум методикам

Уровень	Баллы	Критерии
Высокий	5–6 баллов	Ребенок узнает 9 – 7 изображений за 45 – 55 секунд, принимает, усваивает и удерживает мнемическую задачу в течение всей деятельности, пользуется такими мнемическими приёмами как смысловая группировка, вербализация (открытая/ внутренняя), ассоциации (по сходству, по противоположности). Ребёнок узнает изображение за 3–5 секунды; принимает, усваивает и удерживает мнемическую задачу в течение всей деятельности; использует такой мнемический приём как вербализация (открытая/внутренняя).

Продолжение таблицы 1

Средний	3–4балла	Ребёнок узнает 6 – 4 изображения за 65 – 75 секунд, принимает, усваивает мнемическую задачу, но не удерживает её до конца выполнения задания, пользуется таким мнемическим приёмом запоминания как вербализация (открытая / внутренняя). Ребёнок узнает изображение в течение 6–10 секунд; принимает, усваивает мнемическую задачу, но не удерживает её до конца выполнения задания; использует мнемический приём вербализация (открытая/внутренняя).
Низкий	0–2балла	Ребёнок узнает 3 – 0 изображений за 90 секунд и более, в редких случаях принимает мнемическую задачу или не принимает её вообще, не использует мнемические приёмы. Ребёнок узнает изображение более чем за 10 секунд;в редких случаях принимает мнемическую задачуили не принимает её вообще, не использует мнемические приёмы.

Таким образом, мы узнаем на каком уровне развития зрительной памяти находятся дети старшего дошкольного возраста с нарушением опорно–двигательного аппарата.

Диагностическое обследование детей было организовано на базе Муниципального дошкольного образовательного учреждения «Детский сад «Малышок» г. Катав – Ивановска» Катав – Ивановского муниципального района. В нем приняло участие 5 детей в возрасте 5–6 лет.

В таблице 2 представлены результаты диагностики.

Таблица2–Результаты диагностики по методикам в баллах

	Методика Т.Е. Рыбаков	Методика Г. А. Урунтаева Ю.А. Афонькина	Общий балл
Настя А.	2	2	4
Ваня Р.	1	2	3
Кирилл Д.	1	1	2
ИльяУ.	2	2	4
КсюшаМ.	1	1	2

По таблице мы видим, что с низким уровнем развития зрительной памяти двое детей: Кирилл Д. и Ксюша М. По методике Т.Е. Рыбакова

дети узнали 3 изображения за 96 секунд, не принимали мнемическую задачу и не используют мнемические приёмы.

По методике Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной дети узнавали изображение более чем за 10 секунд. Также стоит отметить, что мнемические приёмы не использовались детьми.

Со средним уровнем развития зрительной памяти выявлено трое детей: Настя А., Ваня Р., Илья У. По методике Т. Е. Рыбаков Илья и Настя узнали 6 – 4 изображений за 65 – 75 секунд, они принимают, усваивают мнемическую задачу, но не удерживают её до конца выполнения задания, пользуются таким мнемическим приёмом запоминания как вербализация (открытая / внутренняя). Ваня Р., узнал 3 изображения за 96 секунд, не принимал мнемическую задачу и не использовал мнемические приёмы.

По методике Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной дети узнавали изображение в течение 6–10 секунд; принимает, усваивает мнемическую задачу, но не удерживает её до конца выполнения задания; использует мнемический приём вербализация (открытая/внутренняя).

С высоким уровнем развития зрительной памяти детей не выявлено.На рисунке 3 представлены результаты диагностики детей с нарушениями опорно–двигательного аппарата.

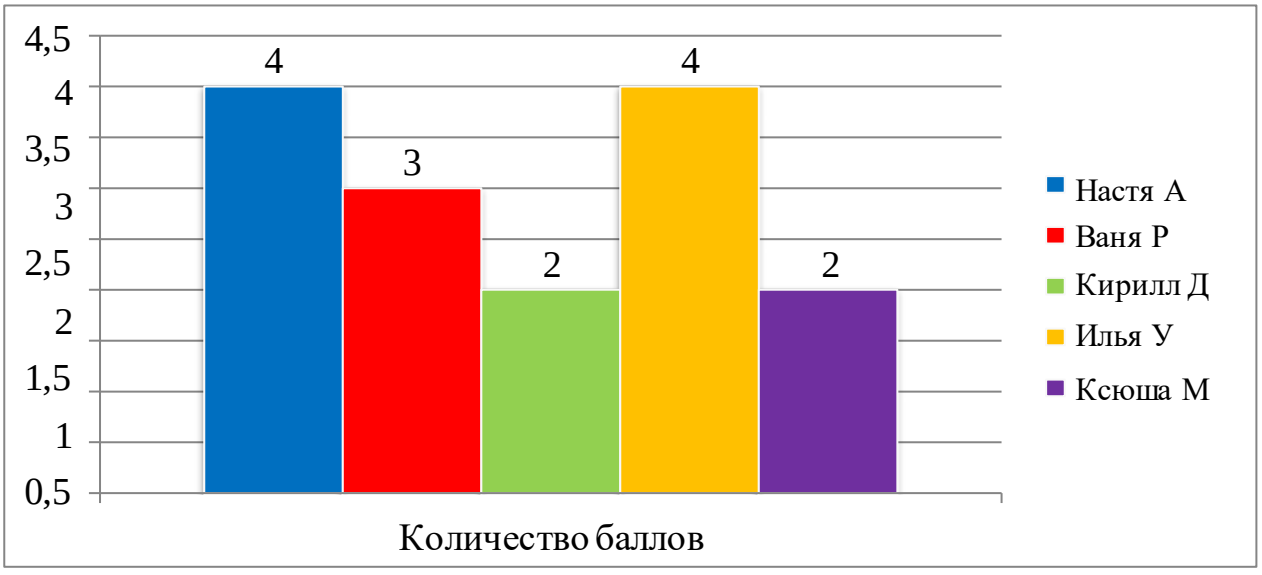

Рисунок 3–Результаты диагностики

Таким образом, можно сделать вывод, что с детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями опорно–двигательного аппарата необходимо проводить коррекционную работу.

2.2 Организация и содержание коррекционной работы по развитию зрительной памяти детей старшего дошкольного возраста с нарушением опорно–двигательного аппарата посредством дидактической игры

Для того, чтобы сформировать зрительную память у детей с нарушением опорно–двигательного аппарата, мы проанализировали рекомендации по проведению коррекционной работы.

З. М. Истомина предлагает использовать для развития произвольной образной памяти – дидактические игры, поскольку детям легче усвоить задачу, запомнить, опосредованную игровым мотивом.

З.М. Истомина рекомендует использовать следующие требования:

– процесс запоминания должен начинаться со специально организованного восприятия, направленного на выделение таких разнообразных признаков объекта, как цвет, форма, величина, пространственное расположение частей объекта и объектов относительно друг друга, их количество и пр.;

– процесс запоминания должен опираться на мыслительные операции: анализ, сравнение, обобщение, выделение существительных свойств объектов;

– должно быть предусмотрено усложнение дидактических игр, заключающееся в изменении количественных (уменьшении времени экспозиции, узнавания или воспроизведения) и качественных (усложнение содержания, увеличение деталей у запоминаемых объектов)показателей

материала игры, ее правил, а следовательно и самих показателей запоминания;

– в процессе игры необходимо обеспечивать рациональное сочетание руководства педагога и самостоятельной деятельности детей;

– необходимо обеспечивать развитие самоконтроля, состоящего в проверке результатов запоминания и анализе ошибок;

– игра должна способствовать развитию произвольной памяти и поэтому строится с учетом выделенных этапов процесса.

А.К. Бондаренко указывает, что организация дидактических игр необходимо осуществлять в трех основных направлениях: подготовка к проведению дидактической игры, её проведение и анализ. С помощью взрослых ребёнок активно начинает использовать простейшие приёмы запоминания. Запомнить картинки ребёнку легче. Если складывать их по группам изображённых на них предметов: посуда, фрукты, одежда. Его память становится всё более подвластной ему. Используя возможности развития зрительной памяти дошкольников, можно более успешно готовить детей к решению тех задач, которые ставит перед ними дошкольное обучение.

Ряд ученых Ф.Н. Блехер, А.К. Бондаренко, Л. А. Венгер, Е.Ф. Иваницкая, Е.И. Радина, А.И. Сорокина, Е.И. Удальцова, А.П. Усова, в своих исследованиях подтверждают взаимосвязь обучения и игры, определяя структура игрового процесса, основные формы и методы руководства дидактическими играми.

Оценивая дидактическую игру и ее роль в системе обучения, А. П. Усова писала: «Дидактические игры, игровые задания приемы позволяют повысить зрительную память детей, разнообразят учебную деятельность ребенка, вносят занимательность».

А.Н. Леонтьев выделяет, что качество запоминания вещей и слов зависит от активного вовлечения в процесс взаимодействия с ними. Как происходит конкретное восприятие и мыслительный процесс при

действиях. Допустим, при обычном рассматривании изображений дети запоминают намного хуже, чем тогда, когда разложить картинки по местам [6]. Непроизвольное запоминание выделяется как косвенное и дополнительное.

А.А. Люблинская просит обратить внимание на переход в образной памяти в период дошкольного возраста:

– от однократных представлений, полученных от одного конкретного предмета, к управлению общими образами;

– от нелогичного и расплывчатого образа без основных частей к чётко разделяемому, логически–понятному образу;

– от нераздельного статического образа к динамическому, применяемого в разного рода деятельностях.

На протяжении периода детства память детей получает существенные изменения, приобретая черты произвольности, имеет опосредованность и сознательно регулируется.

В своем исследовании П.П. Блонский имел дело со зрительными образами и сделал такие выводы:

1. «Сравнительно легко и ярче всего проявляются зрительные образы эмоциональных сильных потрясений.

2. Легче и ярче всего появляются зрительные образы эмоционально– цельных, блестящих и красочных впечатлений.

3. Зрительные образы легче всего возникают у людей, когда их сознание находится на более низком уровне, чем при полном совершенном бодрствовании. [3].

По мнению П.П. Блонского зрительная память является несовершенной памятью, оказывающей услуги только в исключительных случаях. «Зрительная память как память малопригодна»[3]. Но, подчёркивает здесь же П.П. Блонский, плохо служа в качестве памяти, она несравненно лучше может быть пригодна для творческого воображения. Схематичность и привычность(«избитость»)образов, являющиеся преимуществом для памяти, в такой же мере оказываются недостатками для воображения. И наоборот, «...искусство поэта,– замечает П.П. Блонский,–в умении пользоваться яркими индивидуальными образами ив сознательной и произвольной репродукции их» [3].

Ещё П.П. Блонский заметил, что термин «ассоциация», «связь» толкают нас на крупные ошибки: здесь нет связи двух разных образов, здесь есть изменения, два различных момента, два последовательных состояния одного и того же образа. Термин «ассоциация» здесь не соответствует действительности: в данном случае надо говорить не о связях разных явлений, но об изменении одного и того же. В результате отпадают по отношению к ассоциации по сходству два основных мифа ассоциатизма. Первый из них – психологический учит о «нахождении» в сознании различных концептов, которые имеют свойство «вызывать» сходные концепты, в данном случае образы. Вопреки этому мифу имеет место в действительности процесс постепенного изменения концепта – образа, изменяющегося в процессе своего существования, подобно всему существующему [3].

Для проведения коррекционной работы по развитию зрительной памяти с детьми старшего дошкольного возраста с нарушением опорно–двигательного аппарата, мы подобрали дидактические игры по направлениям:

1. Дидактические игры, направленные на увеличение объема зрительной памяти.
2. Дидактические игры направленные на повешение произвольной образной памяти.

Коррекционную работу организовывали в большей степени опираясь на рекомендации З. М. Истоминой.

Комплекс игр представили в таблице 3.

После таблицы описали подробно, как играть в данные игры.

Таблица 3 – Картотека дидактических игр, направленная на развитие зрительной памяти детей старшего дошкольного возраста с нарушениями опорно–двигательного аппарата

1.Дидактические игры направленные на повышения объема зрительной памяти	
Название	Цель
«Пуговицы»	Развитие зрительной памяти и внимания дошкольников; обучение способам запоминания предметов.
«Собери целое»	Развитие зрительной памяти, восприятия.
«Потерявшиеся игрушки»	Развитие зрительной памяти, внимания, способности сосредотачиваться.
«Узоры»	Развитие зрительной памяти, мелкой моторики.
«Дома»	Развитие зрительной памяти, обучение приёмам запоминания.
«Рассеянный кот Фома»	Развитие зрительной памяти, усидчивости, сосредоточенности.
«Поможем бабушке Наталье»	Развитие зрительной памяти; упражнять детей в составлении целого из отдельных частей.
«Карлсон расшалился»	Развитие зрительной краткосрочной памяти
«Повтори за мной»	Увеличение объема памяти.
«Найди такой же»	Развитие зрительной образной памяти, внимания.
2.Дидактические игры направленные на повешение произвольной образной памяти	
Игра «Запомни и назови».	Развивать умения выделять признаки предметов. Закреплять осознание различий между запоминанием и воспроизведением, приходят к пониманию необходимости применения некоторых приемов для лучшего запоминания.
Игра «Раскрась петушка»	Формировать постепенный переход ребенка от сознательного принятия мнемической цели от взрослого и согласования с нею своих действий в течении длительного времени к самостоятельной постановке цели на запоминание
Игра «Соберем урожай»	Развивать умения анализировать каждый объект по его вопросам о цвете, форме, величине, расположении и количестве.

Продолжение таблицы 3

Игра «Составь картинку»	Развитие образной памяти ,внимания.
Игра «Найди такой же»	Развитие образной памяти ,внимания.
Игра «Разноцветные коврики»	Развитие образной памяти ,внимания.
Игра «Найди пару»	Развитие образной памяти ,внимания.

Более подробное описание игры представлены в приложении 1.

Организацию дидактических игр мы осуществляли в трёх основных направлениях:

1. Подготовка к проведению дидактической игры.
2. Проведение дидактической игры.
3. Анализ дидактической игры.

Для начала мы отобрали игры в соответствии с задачами воспитания и обучения, установили соответствия отобранной игры программным требованиям воспитания и обучения детей определённой возрастной группы. Определили наиболее удобное время проведения дидактических игр (в процессе организованного обучения на занятиях или в свободное от занятий и других режимных процессов время). Выбрали места для игры, где дети могут спокойно играть, не мешая другим. Определили количество играющих (вся группа, небольшие подгруппы, индивидуально).

Подготовили необходимый дидактический материал для выбранной игры (игрушки, разные предметы, картинки). Подготовились к игре сами так, как необходимо изучить и осмыслить весь ход игры, своё место в игре, методы руководства игрой. Подготовили к игре детей: обогащение их знаниями, представлениями о предметах и явлениях окружающей жизни, необходимыми для решения игровой задачи.

Проведение дидактических игр. Познакомили детей с содержанием

игры, с дидактическим материалом, который был использован в игре(показ предметов, картинок, краткая беседа, в ходе которой уточняются знания и представления детей о них). Объяснили ход и

правила игры. При этом обращали внимание на поведение детей в соответствии с правилами игры, на чёткое выполнение правил. Выполнили показ игровых действий, в процессе которого учили детей правильно выполнять действия, доказывая, что в противном случае игра не приведёт к нужному результату.

При подведении итогов подчеркнули, что путь к победе возможен только через преодоление трудностей, внимание и дисциплинированность.

В конце игры спрашивали у детей, понравилась ли им игра. Детям игра понравилась, они ждали с нетерпением следующей игры

Анализ проведённой игры направлен на выявление приёмов её подготовки и проведения. Анализировалось какие приёмы оказались эффективными в достижении поставленной цели, что не сработало и почему. Это помогает совершенствовать как подготовку, так и сам процесс проведения игры, избежать впоследствии ошибок. Кроме того, анализ позволил выявить индивидуальные особенности в поведении и характере детей и, значит, правильно организовать индивидуальную работу с ними. Самокритичный анализ использования игры в соответствии с поставленной целью помог варьировать игру, обогатить её новым материалом в последующей работе.

Выводы по второй главе

Проанализировав особенности развития дошкольников с нарушением опорно–двигательного аппарата можно сделать вывод.

Клинико–психолого–педагогические особенности этой группы детей описаны в трудах М. В. Ипполитовой, Э. С. Калижнюк, Н. В. Симоновой, И. И. Мамайчук, И. Ю.Левченко. Большой вклад в изучение таких детей и разработку методов их реабилитации внесли также клиницисты К. А. Семенова, Е. М. Мастюкова.

К категории детей с нарушениями опорно–двигательного аппарата относятся дети с детскими церебральными параличами, с

последствиями полиомиелита, с прогрессирующими нервно–психическими заболеваниями (миопатия, рассеянный склероз), с врожденным или приобретенным недоразвитием или деформацией опорно–двигательного аппарата и с некоторыми другими заболеваниями. Основную массу детей с нарушениями опорно–двигательного аппарата составляют дети с церебральными параличами.

Было изучена зрительная память. Ребенок с самого детства рассматривает окружающий мир, познает его многообразие своими глазами. Дети с ДЦП хуже воспринимают информацию, им приходится сложнее, чем их сверстникам, ведь они тратят больше времени на выполнение упражнений в классе и подготовку домашнего задания.

Изучив материалы трудов ученых, мы будем опираться на их мнение при организации коррекционной работы с детьми старшего дошкольного возраста с нарушением опорно–двигательного аппарата

Проанализировав теоретические основы, мы начали проводить экспериментальную работу. Для изучения особенностей зрительной памяти мы использовали 2 методики:

Методика «Узнавание фигур»(Т.Е. Рыбаков).

Методика «Изучение уровня развития произвольной образной памяти» Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной.

Исследование проводилось в отдельном кабинете в форме индивидуальной работы с каждым ребенком. Предварительно с детьми был налажен психологический контакт. При этом все обследуемые находились в равных условиях, так как время проведения исследования – вторая половина дня, когда у детей больше не было других занятий. Сама процедура обследования, обработка и интерпретация результатов были стандартизированы. Все дети на момент проведения исследования были здоровы.

По результатам диагностики, мы видим, что с низким уровнем развития зрительной памяти два ребенка. Со средним уровнем развития

зрительной памяти выявлено трое детей. С высоким уровнем развития зрительной памяти детей не выявлено.

Для проведения коррекционной работы по развитию зрительной памяти с детьми старшего дошкольного возраста с нарушением опорно–двигательного аппарата, мы подобрали дидактические игры.

Игры направлены не только на развитие зрительной памяти, но так же на развитие внимания, мелкой моторики, обучение способам запоминания предметов, усидчивости, сосредоточенности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Зрительная память – это запоминание информации, воспринимаемой органами зрения. За зрительную память отвечает затылочная доля, расположенная в задней части мозга. Благодаря ей, запоминаются лица, маршруты, печатная информация, интерьер, внешний вид, одежда и множество других образов окружающего мира, которые воспринимаются через глаза.

Мы рассмотрели основные линии развития памяти ребенка дошкольника. Анализ вышеизложенной информации позволяет говорить о том, что становление памяти имеет определенные закономерности.

Невозможность последовательного зрительно – осязательного восприятия игрушки приводит к тому, что образ памяти отличается фрагментарностью, нечеткостью, ребенку не удается оценить контуры предмета, его форму, детали, пропорции, его фактуру и другие особенности.

Клинико–психолого–педагогические особенности этой группы детей описаны в трудах М. В. Ипполитовой, Э. С. Калижнюк, Н. В. Симоновой, И. И. Мамайчук, И. Ю. Левченко. Большой вклад в изучение таких детей и разработку методов их реабилитации внесли также клиницисты К. А. Семенова, Е. М. Мастюкова.

Далее проанализировали методики разных авторов и выбрали для подходящую ля нашего исследования.

Для изучения особенностей зрительной памяти мы использовали 2 методики:

Методика «Узнавание фигур»(Т.Е. Рыбаков).

Методика «Изучение уровня развития произвольной образной памяти» Г. А. Урунтаевой и Ю. А. Афонькиной.

По результатам диагностики, мы видим, что с низким уровнем развития зрительной памяти два ребенка. Со средним уровнем развития зрительной памяти выявлено трое детей. С высоким уровнем развития

зрительной памяти детей не выявлено.

Для проведения коррекционной работы по развитию зрительной памяти с детьми старшего дошкольного возраста с нарушением опорно–двигательного аппарата, мы подобрали дидактические игры.

Игры направлены не только на развитие зрительной памяти, но так же на развитие внимания, мелкой моторики, обучение способам запоминания предметов, усидчивости, сосредоточенности.

СПИСОКИСПОЛЬЗОВАННЫХИСТОЧНИКОВ

1. Аникеева Н.П. Воспитание игрой: Книга для учителя. – М.: Просвещение, 2007.– 67 с.

2. Архипова Е. Ф. Коррекционно–педагогическая работа при церебральном параличе у детей в доречевом периоде. – М, 1991. – 34 с.

3. Архипова Е. Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом. – М., 1989.–21 с.

4. Блонский, П.П. Память и мышление. Психологический анализ припоминания / П. П. Блонский – М.: Просвещение, 1964. – 34 с.

5. Ботта Н., Ботта П. Лечебное воспитание детей с двигательными расстройствами церебрального происхождения / Пер. с фр. Н. В. Головинской; Под ред. М. Н. Гончаровой. – Л., 1964 –37 с.

6. Венгер Л.А. Мухина В.А. Психология/Л.А. Венгер, В.С. Мухина //учеб. Пособие для учащихся.–М.:Просвещение,1988.–336с.

7. Виневская А.В. Педагогика. Словарь – справочник коррекционного педагога / А. В. Виневская. – Ростов н/Д.: Феникс, 2013. – 268 с.

8. Выготский, Л.С. Память и ее развитие в детском возрасте. Психология памяти / Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова : Хрестоматия по психологии. –М. , 2002. – 617 с.

9. Выготский, Л.С. Эйдетика. Психология памяти / Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова: Хрестоматия по психологии. – М., ЧеРо, 2002. –179 с.

10. Детский церебральный паралич. Хрестоматия. Учебное пособие для студентов высших и средних педагогических, психологических и медицинских учебных заведений./Составители – Л.М. Шипицынаи М.М. Мамайчук.– СПб., Издательство « Дидактика Плюс», –2003.– 520 с.

11. Душкова Б.А. Психология / Б.А. Душкова, Б.А. Смирнов, А.В. Королев – Екатеринбург, Деловая книга, 2000.–54 с.

12. Житникова, Л.М. Улучшаем память в любом возрасте/Л.М. Житникова–М.:Просвещение,1972.–51с.

13. Зинченко, П.И. Проблема непроизвольного и произвольного запоминания в психологии / П.И. Зинченко – М. , 1961. – 56 с.

14. Зинченко, В. П. Функциональная структура зрительной памяти / В.П. Зинченко, Б.М. Величковский, Г.Г. Вучетич. – М. , 1980. – 71 с.

15. Истомина, З.М. Развитие произвольного запоминания у дошкольников. Психология памяти / Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова: Хрестоматия по психологии. – М. ЧеРо , 2002. – 76 с.

16. Карпенко, А.А. Педагогика/А.А. Карпенко–М.,1991.–780с.

17. Козлова С.Н., Куликова С.Н. Дошкольная педагогика — Москва, 2009. – 63 с.

18. Коломинский, Я. Л. Учителю о психологии детей шестилетнего возраста: кн. для учителя, М. , 1988. – 72 с.

19. Кузнецова Л.В. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И.Солнцеваидр.;под ред. Л.В. Кузнецовой.–М.: Издательский центр «Академия»,2012.–480с.

20. Левченко И.Ю. Технологии обучения и воспитания детей с нарушениями опорно–двигательного аппарата: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений/И.Ю. Левченко.–М.:«Академия»,2011.–186с.

21. Леонтьев, А.Н. Развитие высших форм запоминания. Психология памяти / Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова : Хрестоматия по психологии.–М.,2002.–435 с.

22. Лурия, А.Р. Нейропсихология памяти / А.Р. Лурия –М.: Педагогика. – 56 с.

23. Люблинская, А. А. Детская психология / А. А. Люблинская – М., Просвещение, 1971. – 21 с.

24. Ляудис, В.Я. Память в процессе развития/В.Я. Ляудис–М.,1976. – 112 с.

25. МаксаковА.И.,Тумакова Г.Т. Учите, играя.–М.: Просвещение, 1983.–54с.

26. Мамайчук И. П., Пятакова Г. В. Исследование личностных особенностей детей с церебральным параличом //Дефектология. 1990. № 3. – 81 с.

27. Маклаков, А.Г. Общая психология/А.Г.МаклаковСПб.:2008.–583с.

28. Мастюкова Е.М. Физическое воспитание детей с церебральным параличом.–М.,1992.–133 с.

29. Мастюкова Е.М., Московкина А.Г. Основы генетики: клинико–генетические основы коррекционной педагогики и специальной психологии: Учеб. пособие /под ред. В.И. Селиверстова, Б.П. Пузанова. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.– 368с.

30. Матюгин, И.Ю. Развитие памяти, образного мышления, воображения. М. 1995. – 221 с.

31. Медико–педагогическая коррекция детей с патологией опорно–двигательного аппарата / Сост. Н. Ф. Дементьева. – М., 1988. – 67 с.

32. Менджирицкая Д.В. Воспитателю о детской игре − М.: Просвещение, 2009. – 65 с.

33. Мещеряков Б.Г. Большой психологический словарь / Б.Г. Мещеряков, В.П. Зинченко. М.,2003. – 51 с.

34. Немов, Р. С. Психология. Книга 1. Общие основы психологии. М. 2003. – 41 с.

35. Немов Р.С. Психология. В 3–х кн. – Книга 1: Общие основы психологии. – 688 с.

36. Немов,Р.С.Психология.Книга3.Психодиагностика.М.2001.–61с.

37. Никитина М.Н. Детский церебральный паралич.–М.,1979.–67с.

38. Никифоров А.С. Неврология/А.С. Никифоров–М.:ЭСКМО,2010.–112с.

39. Переслени Л.И. Основы специальной психологии: Учеб .пособие

для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.И. Переслени, Л.И. Солнцева и др.– М.: Издательский центр «Академия», 2012. – 480 с.

40. Петровский, А. В. Психология / А. В. Петровский, М. Г. Ярошевский – М. : Академия, 2001. – 89 с.

41. Петровский, А. В. Психологический словарь / А.В. Петровский, М. Г. Ярошевский – М. , 1985. – 51 с.

42. Рубинштейн, С.Л. Память. Психология памяти / Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова : Хрестоматия по психологии. –М. , ЧеРо , 2002. – 67 с.

43. Рудик, П.А. Психология: учеб.пособие для уч–ся техникумовфиз. культуры / П.А. Рудик. – 3–е изд., перераб. и доп. – М. : Физкультура и спорт, 1976. – 240 с.

44. Семенова К.А. Детские церебральные параличи.–М.,1968.–89с.

45. Сеченов, И.П. Избранные философские психологические произведения / И. П. Сеченов – М. : Просвещение, 1947. – 90 с.

46. Смирнов, А.А. Возрастные и индивидуальные различия памяти / А.А. Смирнов – М. : Просвещение, 1967. – 123 с.

47. Смирнова И.А. Специальное образование дошкольников с ДЦП. Учебно – методическое пособие. СПб.– 2003. – 160 с.

48. Сорокина А.И. Дидактические игры в детском саду – Москва, 2007. – 78 с.

49. Специальная педагогика: Учеб. Пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений/ Л.И. Аксенова, Б.А. Архипов, Л.И. Белякова и др.; Под ред. Н.М. Назаровой. – М.: издательский центр «Академия», 2000.– 400 с.

50. Столяренко ,Л.Д. Основы психологии Ростовн /Д,2000.–345с.

51. Тонконог Л. М. Коррекционно –развивающая среда для детей дошкольного возраста с нарушением опорно –двигательного аппарата / Л. М. Тонконог. – М.: Школьная Пресса, 2013. – 233 с.

52. Тумакова Г.А. Ознакомление дошкольника со звучащим словом П/ред. Сохина Ф.А. – М.: Просвещение, 1991. – 90 с.

53. Удальцова Е.И. Дидактические игры в воспитании и обучении дошкольников, Минск, 2006. – 56 с.

54. Урунтаева, Г.А., Афонькина, Ю. А. Практикум по детской психологии / Г. А. Урунтаева. – М.: Просвещение, 1995. – 78 с.

55. Шипицына Л.М. Детский церебральный паралич / Л.М. Шипицына, И.И. Мамайчук. – М.: Ин–т общегуманитарных. исследований, 2011. – 271 с.

56. Шипицына Л. М. Психология детей с нарушениями функций опорно–двигательного аппарата: учеб. пособие для вузов / Л. М. Шипицына, И. И. Мамайчук. – М.: Владос, 2014. – 367 с.

57. Шипицына Л.М., Мамайчук И.И. Психология детей с нарушениями функций опорно – двигательного аппарата: Учеб. Пособие для студентов высш. Учеб. Заведений.– М.: Гуманит. Изд. Центр ВЛАДОС, 2004.– 368 с.

58. Эйдинова М.Б., Правдина – Винарская Е.Н. Детские церебральные параличи и пути их преодоления. – М., 1959. – 51 с.

59. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин – М. : Просвещение, 1972. – 78 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Дидактические игры по двум направлениям.

Дидактические игры, направленные на повышения объема зрительной памяти.

1. Дидактическая игра «Пуговицы».

Материал: два одинаковых набора пуговиц (по одному для каждого играющего), причём ни одна пуговица внутри набора не повторяется. Количество пуговиц из набора зависит от уровня сложности игры: чем сложнее игра, тем больше их используется. У каждого играющего должно быть игровое поле, представляющее собой квадрат, разделённый наклетки. Чем сложнее игра, тем больше должно содержаться клеток в квадрате.

Описание: Начинающий игру выставляет на своём поле три пуговицы из имеющегося у него набора пуговиц. Второй участник игры должен посмотреть на расположение пуговиц, запомнить, где какая пуговица лежит, после чего первый игрок накрывает своё поле листом бумаги, а второй должен выбратьиз своего набора пуговиц необходимые и расставить их соответствующим образом на своём игровом поле. Затем первый игрок открывает своё игровое поле, и оба проверяют правильность выполнения задания. Игра усложняется с увеличением пуговиц.

2. Дидактическая игра «Собери целое».

Материал: разрезные картинки. Для проведения игры следует использовать 2 картинки. Одна целая, другая разрезанная по линиям.

Описание: Предложить ребенку собрать картинку, используя образец. Затем образец нужно убрать, а ребенка попросить собрать картинку по памяти.

3. Дидактическая игра «Потерявшиеся игрушки».

Материал: небольшие игрушки, предметы (фигурки животных). Можно использовать картинки, на которых изображены предметы, животные и пр.

Описание: Игра проводится индивидуально или группой (по

очереди). Предлагается два варианта данной игры: простой иусложненный.

Простой вариант: на небольшой стол (поднос) выкладывается несколько игрушек небольшого размера. Ребенок должен рассмотреть игрушки или другие предметы, которые лежат на столе, а затем ему предлагается закрыть на несколько секунд глаза. В это время педагог убирает со стола одну игрушку. Когда ребенок открывает глаза, ему предлагается назвать то, что исчезло со стола.

4. Дидактическая игра «Дома».

Материал: семь домов, вырезанных из картона, семь ключей от домов.

Описание: «Посмотрите и запомните, к какому из отверстий в домах подходит тот или иной ключ». Затем воспитатель убирает ключи и оставляет только дома. Показывает один ключ, и просит запомнить. Ребенок открывает находит дом, в который помещается ранее отображенный ключ.

5. Дидактическая игра «Рассеянный кот Фома»

Материал: картинки, на которых изображены похожие, но в чем–то различающиеся предметы.

Описание: ведущий просит ребенка найти все различия между картинками.

6. Дидактическая игра «Поможем бабушке Наталье» Материал: разрезные картинки ваз.

Описание: Детям объясняют, что бабушке нравятся красивые вазы. Их у нее много. Вазы рассматриваются (вазы расставляются там, где есть опора напр. мольберт, полка). Затем детей отвлекает «стирающее» событие: приходит гость. В это время кот – шалун роняет вазы. Бабушка огорчается. Детям предлагается порадовать бабушку, собрать и «склеить» вазы. Как усложняющий момент можно предложить то, что при падении кусочки ваз перемешались.

7. Дидактическая игра «Узоры» Материал: карандаш, бумага.

Описание: Я рисую простой узор, например, волнистая линия, ломаная линия, волнистая, ломаная и т. д. Ребенок должен рассматривать узор в течение 1–2 минут, затем вы прячете картинку, а ребенок по памяти рисует точно такой же.

Закрепляем: меняем узоры. Например, две волнистые линии, одна ломаная, две волнистые, одна ломаная и т. д.

8. Дидактическая игра «Карлсон расшалился» Игровой материал: игрушки

Описание: поставьте на стол 3–4 игрушки. Предложите ребенку рассматривать их в течение одной минуты и запомнить их расположение. Затем перемешайте игрушки, сказав, что это Карлсон расшалился: все перемешал и улетел. Но он обещал вернуться. Ребенок должен все игрушки поставить на место так, как они стояли вначале.

Усложняем: если ребенок справляется с заданием, то можно увеличивать количество игрушек до 6–8 штук. Можно убирать их со стола по 1–2 штуки сразу.

9. Дидактическая игра с палочками «Повтори за мной!» Материал: счетные палочки.

Описание: Ребенку выдают одинаковое количество счетных палочек, цветных соломинок. Дети садятся в круг. Воспитатель выступает в роли ведущего – он выкладывает из палочек произвольную композицию. Дети запоминают композицию. Затем ведущий закрывает листом композицию и предлагает детям такую же фигуру сложить из своих палочек.

10. Дидактическая игра «Найди такой же».

Материал: карты белого цвета по числу детей размером 24х13 см, разделённыена8квадратовразмером6,5х6см;набориз11карточекдля каждого ребёнка. На 8 основных изображениях нарисованы грибы, шары, яблоки, вишни, кубики, пирамидки, флажки. Каждому основному изображению соответствует 3 дополнительных, отличающихся от него цветом, количеством предметов или их расположением.

Описание: Детям предлагается поиграть в лото и объясняется, что водящий будет показывать карточки, а ребята должны запомнить, что на них нарисовано, и найти такую же картинку. Карточки показывают по одной, а затем проверяют правильность выполнения задания. Если ребёнок верно запомнил картинку, то он закрывает ею пустую клеточку на большой карте. Если ребёнок ошибается, то его просят проанализировать и исправить ошибку.

Дидактические игры направленные на повешение произвольной образной памяти.

Игра «Запомни и назови».

Материал: 4 серии карточек (размером 29х 30 см) по 4 в каждой. На первой картинке всех серий изображен единичный предмет, окрашенный не более чем в 5 цветов; на второй –единичный предмет с разнообразными деталями и цветовыми сочетаниями; на третьей – 2–3 предмета с использованием 5–6 цветов; на четвертой – натюрморт из 5–8 предметов, окрашенных в 5–6 цветов. Цвета на картинках должны быть локальными. В игре можно использовать сказочный персонаж, например Петрушку, для создания игровой ситуации.

Приводим примерное содержание всех серий картинок: № 1 – рыбка, кукла, три гриба – сыроежки, стоящая на салфетки миска с тремя яблоками и грушей; № 2 – петрушка, матрешка, три гриба–подосиновика, ваза с пятью васильками и лежащими рядом двумя яблоками; № 3 – петух, кукла, еж с тремя яблоками на иголками, стоящая на салфетке миска с двумя яблоками, грушей и лежащей рядом одной клубникой; № 4 – заяц, кукла, два цыпленка, ваза с пятью цветами и лежащими рядом ягодами клубники.

Руководство: Игра проходит в 4этапа. На первом используются картинки первой серии, причем каждая из картинок применяется 1–2 раза. Игра начинается с того, что воспитатель знакомит детей со сказочным персонажем Петрушкой, которым нарисовал картинку и хочет показать ее детям. Затем Петрушка «предлагает» детям поиграть, объясняя, что будет

загадывать загадки, но необычные: отгадки спрятаны на картинке. И чтобы отгадать эти загадки, надо запомнить, что нарисовано на картинке. Затем Петрушка задает детям вопросы, нацеливающие их на всесторонний анализ картинки. Например: кто нарисован на картинке? Что окрашено в желтый цвет? Сколько плавников у рыбки? Какого они цвета? Чем отличаются плавники у рыбки? Какого цвета нужны карандаши, чтобы раскрасить хвост рыбке? И т.п. Первым всегда задается вопрос о том, что нарисовано на картинке, чтобы дети выделили объект для 0запоминания. Такой же вопрос завершает анализ изображения для создания целостного образа. Вопросы к картинкам составляются воспитателем заранее с целью анализа всех признаков изображенного предмета: цвета, формы, величины, соотношения между предметами и пр. Они нужны для того, чтобы лучше запомнить картинку. После анализа изображений Петрушка предлагает внимательно посмотреть на картинку и запомнить то, что на ней нарисовано. Дети запоминают изображение 1–2 мин. Затем картинка закрывается, и Петрушка задает вопросы, как и при анализе изображений. После каждого ответа проверяется его правильность, отмечается, какой признак предмета запомнил или не запомнил ребенок. За правильный ответ можно давать фишку.

Следующие три этапа игры проводятся аналогично первому с использованием соответствующих серий картинок. На втором этапе к придумыванию загадок в процессе воспроизведения привлекаются дети. На третьем этапе в процессе запоминания Петрушка задает лишь 2–3 вопроса, после чего воспитатель предлагает детям ему помочь и придумывать вопросы самим .От конкретной формулировки задания:

«Придумай вопрос про яблоко»-воспитатель переходит к обобщенной:

«Про что еще можно спросить ,чтобы лучше запоминать?»

На четвертом этапе игры дети запоминают изображения самостоятельно без вопросов, а в процессе воспроизведения загадки

загадывают друг другу .На протяжении всей игры у детей спрашивают:

«Как можно проверить, правильно ты запомнил или нет?»

На всех этапах дети должны проверить правильность воспроизведения, исправить при необходимости ошибки, объяснить, какой элемент, объект или признак они запомнили неправильно. Это формирует у них способность управлять процессом воспроизведения.

Цель дидактических игр второго этапа состоит в обучении детей, выделять признаки предметов (форма, величина, цвет), соотносить выделенные признаки с соответствующим эталоном и использовать их в качестве средств для запоминания. В этих играх дети закрепляют осознание различий между запоминанием и воспроизведением, приходят к пониманию необходимости применения некоторых приемов для лучшего запоминания. Дети продолжают обучаться использованию контроля и самоконтроля, состоящего в проверке ошибок при воспроизведении, анализе их причин сначала с помощью воспитателя, а затем самостоятельно.

Игра «Раскрась петушка».

Материал: силуэтное изображение петушка из светлой бархатной бумаги на фланелеграфе, такие же силуэты для всех детей группы, разноцветные элементы (хвост, крылья и т.д.), разноцветные полоски бумаги, соответствующие и не соответствующие цвету элементов образца.

Руководство: Игра проводится в три этапа. На первом воспитатель показывает детям петушка и предлагает его раскрасить, прикрепляя разноцветные элементы на изображение и сопровождая свои действия объяснениями: «…хвост у петушка будет зеленый с красным, а крылья желтые» и т.д. Затем воспитатель говорит ,что петушок спрячется, а дети должны запомнить, как он раскрашен, и раскрасить своих петушков также. Детей можно спросить: «Что надо сделать, чтобы запомнить?», а затем задавать вопросы, нацеливающие на анализ изображения: «Какими цветами раскрашен петушок? Что у него одинакового цвета, а что

разного?», и т.д. После этого воспитатель говорит, что цветные полоски помогут детям запомнить цвета, которыми раскрашен петушок, и предлагает выбрать необходимые полоски. Если дети не справляются с заданием, им можно предложить приложить полоску цветной бумаги к образцу, чтобы проверить соответствие. Кроме того дети могут сочетать количество элементов одинакового цвета и выбрать нужное число полосок. Затем образец закрывается, и дети, используя выбранные полоски, раскрашивают своих петушков. После выполнения задания проверяется его правильность, исправляются ошибки. Если в процессе воспроизведения дети не могут вспомнить локализацию цвета, то воспитатель предлагает им откладывать в сторону использованные полоски и выбирать оставшиеся цвета. В конце игры воспитатель спрашивает, что помогло детям запомнить и почему они выбрали определенное число полосок определенного цвета. На втором этапе игры воспитатель раскрашивает петушок- образец без объяснений. Дети анализируют изображение по вопросам воспитателя, затем выполняют задание сами. Натретьем этапе воспитатель раскрашивает петушка без анализа и предлагает сделать это детям самостоятельно.

Игра «Соберем урожай».

Материал: плоскостные изображения двух корзинок разного цвета; наборы изображений овощей и фруктов разного размера, цвета, формы, с разными деталями: 2-3 помидора, яблоко, огурец, морковь и др.; геометрические фигуры, соответствующие и не соответствующие по цвету и размеру овощам и фруктам; изображение белки на фланелеграфе.

Руководство: Игра проходит в три этапа. Воспитатель говорит, что белочка для своих друзей посадила овощи и фрукты, у нее вырос богатый урожай. Овощей и фруктов так много, что одной белочке их не собрать и она просит детей помочь ей. Воспитатель говорит, что белочка соберет урожай в свои корзиночки, а дети должны запомнить, что в них лежит, и остальной урожай разложить так же. «В зеленую корзиночку белочка

положила большое желтое яблоко, а в коричневую – большую оранжевую морковь и 2 маленькие желтые луковицы» – объясняет воспитатель и выкладывает изображения на фланелеграфе, побуждая детей анализировать каждый объект по его вопросам о цвете, форме, величине, расположении и количестве. После этого воспитатель обращает внимание детей на геометрические фигуры и предлагает выбрать те, которые помогут им запомнить.

Наглядная опора может состоять из двух геометрических фигур, например, два яблока с листочками дети могут выбрать большой круг и маленький ,расположив их один на другом. Если дети самостоятельно не догадываются расположить наглядные опоры в том же порядке, как на образце, то воспитатель помогает им в этом. В процессе выбора средств для запоминания и после воспроизведения воспитатель задает детям вопрос о причине выбора определенных наглядных опор, добивается, чтобы они отмечали необходимость запоминания названия объекта и его признаков. После выполнения задания дети самостоятельно проверяют его правильность, исправляя ошибки. Второй и третий этапы игры проводятся аналогично второму и третьему этапам игры «Раскрась петушка».

Игра «Составь картинку».

Материал: геометрические фигуры для фланелеграфа (круг, треугольник, полукруг, квадрат), каждая из которых имеет несколько вариантов, отличающихся по цвету, величине; два набора таких же геометрических фигур для каждого ребенка (1 –й набор состоит из фигур белого цвета; 2-й – из фигур аналогичных по цвету демонстрационному материалу); картинки с изображением предметов, составленных из геометрических фигур (машина, пароход , дом, грибы и т.д.)размером 21х 12,5см.

Руководство: Воспитатель показывает детям несколько геометрических фигур предлагает думать, какие предметы можно из них составить, а затем выкладывает на фланелеграфе свой вариант

изображения или предложенный детьми. Воспитатель просит детей запомнить изображение на фланелеграфе и составить такое же самостоятельно. После формулировки мнемической цели воспитатель спрашивает у детей, что им может помочь запомнить, подчеркивает, что разноцветные фигуры нужны для того, чтобы составить изображение, а в качестве средства для заполнения можно использовать белые геометрические фигуры. Необходимо, чтобы дети поняли, что эти мнемические средства помогут им запомнить форму, количество, величину отдельных деталей предмета, а запомнить предмет в целом и его цвет они должны сами. С этой целью им задают вопросы: «Что нужно запомнить, чтобы правильно составить картинку? Что вы должны запомнить сами? Почему вы так думаете?» После того как дети составили изображение, они должны самостоятельно проверить его правильность, отметить ошибки, объяснить, почему они выбрали именно такие фигуры в качестве средств заполнения, как они помогли им запомнить изображение. За правильно составленное изображение дается фишка. Выигрывает тот, у кого к концу игры будет больше фишек. После того как игра освоена, для запоминания детям предлагают предметы, изображенные на карточках. В этом случае они должны самостоятельно выделить детали объекта и его признаки, т.е. проанализировать картинку.

Игры третьего этапа направлены на постепенный переход ребенка от сознательного принятия мнемической цели от взрослого и согласования с нею своих действий в течении длительного времени к самостоятельной постановке цели на запоминание. На этом этапе дети продолжают упражняться в выделении признаков предметов, применении мнемичес ких средств и способов само контроля, поэтому в каждой игре после постановки мнемической цели воспитатель предлагает детям назвать какие признаки предметов они должны запомнить. Причем в первых трех играх мнемическая цель формулируется воспитателем в начале игры и может повторяться, если ребенок ее теряет. В остальных играх она ставится

только в начале игры. Эта группа игр достаточно многочисленна, поскольку основана на узнавании и воспроизведении и содержит широкое усложнение содержания – материала игр, включающее переход от запоминания конкретных предметов к абстрактным геометрическим фигурам и поэтому усложнение их анализа, а также возрастание самостоятельности ребенка, предполагающее все больший переход от контроля к самоконтролю и, наконец, к самостоятельной постановке мнемической цели в последней игре «Нарисуй картинку».

Игра «Найди такой же».

Материал: карты белого цвета по числу участвующих в игре детей размером 24 х 13 см, разделенные на 8 квадратов размером 6,5 х 6 см; набор из 24 карточек для каждого ребенка. На 8 основных изображениях нарисованы грибы, шары, яблоки, вишни, груши, кубики, пирамидки, флажки. Каждому основному изображению соответствует 2 дополнительных, отличающихся от него цветом, количеством предметов или их расположением. Например, основная картинка содержит расположенные рядом синий и желтый кубики, а третий синий кубик нарисован ниже. На первой дополнительной картинке нарисованы кубики такого же цвета, как и на основной, но отличающиеся расположением – изображены рядом друг с другом. На второй дополнительной картинке кубики расположены так же, как и на основной, но вместо синего кубика нарисован голубой.

Руководство: игра напоминает лото. Воспитатель предлагает детям поиграть в лото и объясняет, что водящий будет показывать карточки, а ребята должны запомнить, что на них нарисовано, и найти такую же картинку. Карточки показывают по одной, а затем проверяют правильность выполнения задания. Если ребенок верно запомнил картинку, то он закрывает ею пустую клеточку на большой карте. А если он ошибется, то карточка остается пустой. При правильном выполнении задания воспитатель подчеркивает, например: «Ты правильно запомнил, что два

кубика нарисованы рядом. А желтый снизу». Если ребенок ошибется, то воспитатель отмечает характер ошибки и просит ее исправить. Выигрывает тот, кто быстрее закроет большую карту. Игру можно проводить без больших карт, тогда за правильно выбранную картинку ребенок получает фишку, а выигрывает тот, кто имеет больше всех фишек. Сначала роль водящего выполняет воспитатель. А затем кто-то из детей.

Игра «Разноцветные коврики».

Проводится после освоения детьми предыдущей игры. Отличие состоит только в применении абстрактного материала: набор из 15 карточек размером 6 х 6 см. (для каждого ребенка и ведущего), отличающихся цветом, расположением, количеством, величиной, формой составляющих узор элементов.

Игра «Найди пару».

Материал: 11 пар силуэтов сердечек, отличающихся цветом фона; цветом, количеством, расположением геометрических фигур, составляющих узор.

Руководство:

Вариант 1. Воспитатель раскладывает сердечки на двух столах так, чтобы на каждом столе было по одному сердечку из пары, и предлагает детям помочь малышам найти пару. Затем каждый ребенок выбирает сердечко, к которому он должен был найти пару, запоминает его и на другом столе находит такое же, сравнивает оба сердечка, проверяет правильность выполнения задания, отмечая ошибки.

Вариант 2. Дети делятся на две подгруппы, воспитатель раздает им сердечки так, чтобы одинаковые были у детей разных подгрупп. Дети первой подгруппы стоят, второй – сидят на стульчиках, которые расставляют попарно, чтобы рядом с каждым сидящим ребенком был пустой стул. Дети второй подгруппы должны запомнить, какое у них сердечко, оставить его на своем стульчике и найти себе пару, т.е. ребенка из первой подгруппы с таким же сердечком. Дети, у которых сердечки

одинаковые, садятся рядом. Выигрывает тот, кто сделает это быстрее и правильно. Ошибки дети анализируют самостоятельно.