



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

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Развитие мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста с
нарушениями зрения посредством рисования

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы бакалавриата
«Дошкольная дефектология»

Выполнила:
студентка группы ОФ-406/102-4-1
Мугалимова Наталья Рамисовна

Проверка на объем заимствований:
_____ % авторского текста

Научный руководитель:
к.п.н., доцент кафедры СППиПМ
Осипова Лариса Борисовна

Работа _____ к защите
рекомендуется/не рекомендуется

«_» _____ 20__ г.
зав. кафедрой СППиПМ
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Челябинск
2017

Оглавление

Введение.....	4
Глава I. Теоретические аспекты изучения мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста.....	7
1.1 Понятие мелкой моторики в психолого–педагогической литературе.....	7
1.2 Характеристика мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста.....	12
Выводы по I главе.....	18
Глава II. Особенности развития мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	20
2.1 Клинико–психолого–педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения.....	20
2.2 Особенности мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	32
2.3 Роль рисования в развитии мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	36
Выводы по II главе.....	42
Глава III. Экспериментальная работа по развитию мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	44
3.1 Методика изучения состояния мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	44
3.2 Состояние мелкой моторики у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	47
3.3 Коррекционная работа по развитию мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения на занятиях рисованием.....	57
Выводы по III главе.....	63

Заключение.....	65
Список литературы.....	69
Приложение.....	73

ВВЕДЕНИЕ

Общеизвестным является факт, что около трети всей площади двигательной проекции головного мозга – это проекция кисти руки, следовательно, развитию познавательной функции восприятия поступающей информации способствует развитие мелкой моторики рук.

Многие учёные (В.М. Бехтерев, А.В. Запорожец, В.А. Сухомлинский и др.) указывают на то, что мелкая моторика очень важна, поскольку посредством нее развиваются такие высшие свойства сознания, как внимание, мышление, координация, воображение, наблюдательность, зрительная и двигательная память. Развитие мелкой моторики важно еще и по причине, что в жизни ребенку понадобятся точные координированные движения, чтобы выполнять различные бытовые действия [3].

По мнению А.В. Запорожца, А.А. Люблинской, В.С. Мухиной младший дошкольный возраст является сензитивным в развитии мелкой моторики, поскольку совершенствуется координация движений, дети отличаются подвижностью и двигательным богатством, которые проявляются в выразительной изобразительной моторике.

При нарушениях зрения происходит недоразвитие мелкой моторики (М.И. Земцова, Л.И. Моурлот, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина, Л.И. Ремезова и др.), что обусловлено меньшей двигательной активностью. Это выражается в дезавтоматизации движений, наличии выраженных синкинезий, недостаточности зрительно–моторной координации, а также кинестетических и кинетических основ движений и действий [28].

Учёные отмечают, что для развития мелкой моторики детей с нарушениями зрения необходима целенаправленная коррекционная работа. Как показывает анализ психолого–педагогической литературы, эффективным средством развития мелкой моторики являются продуктивные виды

деятельности, в частности, большие потенциальные возможности лежат в основе рисования.

Как указывают многие учёные (Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина, Н.П. Сакулина), рисование оказывает разностороннее влияние на формирование всей личности ребенка. Прежде всего, оно, являясь одним из средств отражения предметного мира, способствует развитию познавательной деятельности. В процессе рисования дети учатся рассуждать, делать выводы, происходит обогащение их словарного запаса. Благодаря рисуночной деятельности развивается зрительно–двигательная координация, происходит развитие функций руки, совершенствуется мелкая моторика кистей и пальцев рук.

Н.И. Докучаева пишет, что основное значение изобразительной деятельности заключается в том, что она является средством сенсорного развития. Формирование представлений о предметах требует усвоения знаний об их свойствах и качествах, форме, цвете, величине, положении в пространстве. Дети определяют и называют эти свойства, сравнивают предметы, находят сходства и различия, то есть производят умственные действия. Таким образом, изобразительная деятельность содействует сенсорному воспитанию и развитию наглядно–образного мышления.

В настоящий момент существуют рекомендации по развитию мелкой моторики средствами рисования (программа Л.И. Плаксиной), показана роль классических техник рисования в развитии мелкой моторики в разработанной С.В. Погодиной программе, описаны некоторые приёмы. Кроме того, обоснована роль неклассических техник, обозначенных А.В. Никитиной, которые сопряжены с нетрадиционным использованием привычных материалов, помогающих ребёнку на ранних стадиях обучения добиться выразительности создаваемых образов.

Однако специфика содержания коррекционной работы по развитию мелкой моторики у детей младшего дошкольного возраста с нарушениями

зрения на занятиях по рисованию раскрыта недостаточно. В связи с этим, нами была сформулирована тема исследования: развитие мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения посредством рисования.

Объект: Моторное развитие детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Предмет: Особенности развития мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения средствами рисования.

Цель работы: Теоретически изучить и практически показать специфику развития мелкой моторики детей с нарушениями зрения младшего дошкольного возраста посредством рисования.

Задачи:

- Провести анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования особенностей мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

- Провести эмпирическое изучение особенностей мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

- Составить перспективный план занятий рисованием для детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, включающих задания по развитию мелкой моторики.

Методы исследования: анализ теоретических источников, педагогический эксперимент, количественный и качественный анализ экспериментальных данных.

База исследования: исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 138 г. Челябинска» в группе «Колокольчики». В исследовании приняли участие 10 человек с нарушениями зрения в возрасте 3-4 лет.

Структура работы: работа состоит из введения, трёх глав, трёх выводов по главам, заключения, списка литературы и приложения.

ГЛАВА I. Теоретические аспекты изучения мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

1.1 Понятие мелкой моторики в психолого-педагогической литературе

Мелкая моторика является составной частью двигательной сферы ребёнка и имеет большое значение в его психофизическом развитии.

В рамках нашей работы изначально целесообразно рассмотреть понятие общей моторики.

Н.А. Бернштейн даёт следующее определение понятию *моторика* – двигательная активность организма или отдельных органов. Под моторикой автор понимает последовательность движений, которые в своей совокупности нужны для выполнения какой-либо определённой задачи [4].

Различают крупную и мелкую моторику. Крупная моторика является основой, на которую впоследствии накладываются более сложные и тонкие движения мелкой моторики.

Э.Я. Степаненкова трактует понятие крупной (общей) моторики следующим образом: *крупная (общая) моторика* – это «разнообразные движения рук, ног, тела, то есть, по сути, любая физическая активность человека, связанная с перемещением тела в пространстве, и осуществляемая за счет работы крупных мышц тела» [23].

Также автором даётся определение понятия *мелкая (тонкая) моторика* – движение мелких мышц тела, способность манипулировать мелкими предметами, передавать объекты из рук в руки, а также выполнять задачи, требующие скоординированной работы глаз и рук.

Вместе с тем, М.М. Кольцова в своих трудах отмечает, что *мелкая моторика* – это совокупность скоординированных действий нервной,

мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой, в выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук и ног [19].

К области мелкой моторики относится большое разнообразие движений: от примитивных жестов, таких, как захват объектов, до очень мелких движений, от которых, например, зависит почерк человека.

Р.С. Немов пишет, что навыки мелкой моторики необходимы для выполнения таких точных действий, как манипулирование небольшими объектами, письмо, рисование, вырезание, застёгивание пуговиц, вязание, завязывание узлов, игра на музыкальных инструментах и так далее.

Автор полагает, что развитие мелкой моторики имеет значение в нескольких аспектах, определивших существующие направления научных исследований:

- 1) в связи с развитием познавательных способностей;
- 2) в связи с развитием речи;
- 3) развитие собственных движений рук для осуществления предметных и орудийных действий, в том числе письма [5].

Далее мы перейдём к рассмотрению психофизиологических основ движений.

Первый этап исследования мелкой моторики связан с именами психологов и физиологов. Исследования В.П. Бехтерева, И.П. Павлова, И.М. Сеченова, А.Н. Соколова, А.А. Ухтомского и других показали исключительную роль движений двигательного-кинестетического анализатора в развитии речи и мышления и доказали, что первой доминирующей врожденной формой деятельности является двигательная.

Известно, что в двигательной деятельности принимают участие самые разнообразные анализаторные системы. Особое развитие в процессе движения претерпевает двигательный анализатор, обеспечивающий более точное, информационно насыщенное восприятие. По выражению И.М. Сеченова, двигательный анализатор обогащает сознание верными

образами, представлениями о движении, его свойствах и тем самым содействует развитию головного мозга [10].

Как указывает И.М. Сеченов, все движения человек выполняет произвольно, они управляются нашим сознанием, совершаются всегда под контролем зрения, осязания и мышечного чувства. Причем на различных этапах усвоения двигательных умений первенство контроля остается за зрением. По мере автоматизации зрительный контроль частично исчезает, по-другому осуществляется контроль осязательно-кинестетическими анализаторами (ощущение положения и движения тела). На изменение характера контроля влияет также изменение темпа и ритма движения. При ускорении и замедлении движений контроль усиливается за счёт включения зрительного анализатора [6].

Большое познавательное значение моторики рук открыл И.П. Павлов. Он считал руку тонким анализатором, позволяющим вступать в очень сложные отношения с окружающими предметами. Значение практической деятельности отчётливо выступает в свете учения И.П. Павлова о роли двигательного анализатора, «который разлагает двигательный акт в его огромной сложности на большое число мельчайших элементов, чем и достигается огромное разнообразие и точность наших скелетных движений» [11].

Психофизиологическая структура движения сложна. Н.А. Бернштейн определил «координацию тонких движений пальцев рук как преодоление избыточных степеней свободы движущегося органа иными словами, превращение его в управляемую систему. Или «координация есть организация управляемости двигательного аппарата» [7].

Н.А. Бернштейном была подробно разработана **теория уровневой организации движений**, позволяющая разложить сложные двигательные акты на отдельные компоненты, а также выявить роль мозговых уровней в регуляции движений и действий.

- на первом этапе осуществляется восприятие и оценка ситуации, самого индивида, включенного в данную ситуацию;

- на втором этапе индивид выявляет двигательную задачу, то есть он определяет, во что ему нужно превратить эту ситуацию, что посредством его активности должно стать вместо того, что есть. По мнению автора, наметить двигательную задачу – это значит создать образ того, что должно быть. Уяснение индивидом образа будущего движения служит основанием для оформления задачи и программирования ее решения;

- на третьем этапе происходит программирование решения определенной задачи, то есть индивид намечает цель и содержание движения и те средства из имеющихся у него в наличии двигательных ресурсов, с помощью которых он решит двигательную задачу;

- на четвертом этапе осуществляется фактическое выполнение движения: человек преодолевает все избыточные степени своих двигательных органов, превращает их в управляемые системы и выполняет нужное целенаправленное движение.

Это становится возможным в том случае, если индивид овладел координацией движений, поскольку центральным звеном движения является координация. Она обеспечивает точность, соразмерность и плавность выполнения движения. Нарушение одного из компонентов координации ведет к нарушению движения. Координация движений развивается постепенно, на основе опыта и упражнений, так как это сложный сенсомоторный акт, начинающийся с афферентного потока и заканчивающийся адекватным центральным ответом.

Автор указывает, что для правильного выполнения движений требуется согласованная работа систем:

- кинетической;
- кинестетической;
- зрительно-пространственной афферентации [11].

Таким образом, Н.А. Бернштейн в своей теории показывает, что анатомическое развитие уровней построения движений идет с первых месяцев жизни и завершается к двум годам. Дальше начинается длительный процесс прилаживания друг к другу всех уровней построения движений.

Деятельность человека требует определённого уровня развития физических (двигательных) качеств. Уровень возможностей человека отражает качества, представляющие собой сочетание врождённых психологических и морфологических возможностей с приобретёнными в процессе жизни и тренировки опытом в использовании этих возможностей. Чем больше развиты физические качества, тем выше работоспособность человека. Под физическими (двигательными) качествами принято понимать отдельные качественные стороны двигательных возможностей человека и отдельных действий.

В связи с этим, Э.Н. Вайнер в своих трудах пишет о том, что двигательные качества отражают качественные и количественные характеристики движения. Обычно выделяют пять качеств мелкой моторики: силу, быстроту, выносливость, ловкость и гибкость.

Под *силой* автор указывает способность человека преодолевать внешнее сопротивление либо активно противодействовать ему посредством мышечного напряжения.

Быстрота, по мнению автора, характеризует способность человека совершать движение в максимально короткий период времени.

Под термином *выносливость* Э.Н. Вайнер понимает отражение способности человека выполнять работу определенной интенсивности без снижения ее эффективности в течение длительного времени.

Ловкость трактуется следующим образом: она отражает способность человека выполнять целесообразные движения в соответствии с условиями времени, места и скорости изменения ситуации. То есть ловкость позволяет человеку хорошо чувствовать пространство и время и за счет высокой и

точной координации сокращения и расслабления соответствующих мышечных групп быстро и целесообразно перестраивать свои движения.

Понятию *гибкость* автор даёт такое определение – *гибкость* как физическое качество характеризует способность человека выполнять движения в суставах с максимально возможной амплитудой.

Таким образом, уровень развития представленных двигательных качеств определяется не только физическими факторами, в частности уровнем развития мелкой моторики, но и психическими [20].

Вышеизложенное позволяет говорить о том, что мелкая моторика играет важную роль в развитии ребёнка дошкольного возраста.

Д.Б. Эльконин отмечает, что в связи с развитием движений рук, обследующих различные предметы, происходит и развитие познавательных способностей, особенно активно протекающих в младенческом и раннем возрасте, а это, в свою очередь, является условием познания ребёнком предметного мира [8].

Следовательно, можно сделать вывод о том, что дошкольный возраст является сензитивным для развития двигательной сферы, в том числе и мелкой моторики.

Далее рассмотрим особенности развития ручной и пальцевой моторики у ребёнка до 4 лет.

1.2 Особенности развития мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста

Младший дошкольный возраст характеризуется высокой интенсивностью физического и психического развития. Повышается активность ребёнка, усиливается ее целенаправленность; более

разнообразными и координированными становятся движения, в том числе и мелкая моторика руки [13].

Этот возраст характеризуется рядом новообразований, учет которых важен для дальнейшего развития ребенка. Так, с 2–4 лет происходят существенные изменения в характере и содержании деятельности ребенка, в отношениях с окружающими: взрослыми и сверстниками. Ведущий вид деятельности в этом возрасте – предметно–действенное сотрудничество. Наиболее важное достижение этого возраста состоит в том, что действия ребенка приобретают целенаправленный характер.

А.Н. Фролова указывает на то, что резко возрастает любознательность детей. В этом возрасте происходят существенные изменения в развитии речи: значительно увеличивается запас слов, появляются элементарные виды суждений об окружающем, которые выражаются в достаточно развернутых высказываниях.

Автор пишет, что трехлетний ребенок способен уже не только учитывать свойства предметов, но и усваивать некоторые общепринятые представления о разновидностях этих свойств – сенсорные эталоны формы, величины, цвета и др. Они становятся образцами, мерками, с которыми сопоставляются особенности воспринимаемых предметов.

Преобладающей формой мышления становится наглядно–образное. Ребенок оказывается способным не только объединять предметы по внешнему сходству (форма, цвет, величина), но и усваивать общепринятые представления о группах предметов (одежда, посуда, мебель) [14].

К концу младшего дошкольного возраста у ребёнка происходит достаточное психическое и физическое развитие, которое обеспечивает возможность управления движениями пальцев рук, выполнению действий, как с крупными, так и с мелкими предметами.

Перейдём к анализу развития мелкой моторики у детей младшего дошкольного возраста.

И.Е. Светлова подчёркивает, что в трёхлетнем возрасте происходит дальнейшее совершенствование мелкомоторных функций рук ребенка, с которыми тесно взаимосвязаны процессы мышления. Достаточный уровень развития мелкой моторики является важным показателем готовности ребенка к школьному обучению. Умение производить точные движения кистью и пальцами рук просто необходимо для овладения письмом.

Автор пишет: «Степень развития мелкой моторики у ребенка определяет самые важные для его будущего качества: речевые способности, внимание, координацию в пространстве, концентрацию и воображение. Центры головного мозга, отвечающие за эти способности, непосредственно связаны с пальцами и их нервными окончаниями. Мелкая моторика, сенсорика, координация движений – ключевые понятия для периода раннего дошкольного возраста».

В пособии И.Е. Светловой отмечено, что ребёнок, нормально развивающийся в психомоторном отношении, проходит несколько этапов. Психомоторное развитие начинается с не специфической манипуляции с предметами и продолжается до разумной, осознанной деятельности, которая понимается как целенаправленное и планируемое восприятие и преобразование действительности с помощью действий.

С самого рождения вместе с развитием нервной системы ребенка происходит становление мелкой моторики. Сначала ребенок непроизвольно сжимает и разжимает кулачки [15].

Около трех месяцев он уже рассматривает свои руки, играет пальцами, тянет кулаки в рот. В этом же возрасте он начинает осваивать захват, сперва непроизвольно, а с четырех месяцев уже намеренно схватывая предметы всей ладонью.

Многие учёные (А.Р. Лурия, Л.И. Моурлот и др.) утверждают, что к полугоду ребенок держит игрушку, трясет ею, может сводить руки по средней линии, играет со своими ногами, тянет их в рот. Семимесячный

ребенок учится хлопать в ладоши, перекладывает предметы из руки в руку, держит игрушку двумя руками сразу, учится держать объекты двумя пальцами. Последний навык к десяти месяцам активно развивается, в этом возрасте развитие моторики у детей уже позволяет брать все более мелкие предметы пальцами, рассматривая, вертеть их в руках, бросить. Примерно к году пинцетный захват сформирован, ребенок берет кончиками указательного и большого пальца самые мелкие крошки, бусинки.

В период раннего детства в сознательную деятельность включается вторая сигнальная система – речь, которая совершенствует деятельность и развитие ребёнка (А.Р. Лурия, С.С. Ляпидевский, И.П. Павлов, И.М. Сеченов, и др.) [16].

Т.М. Бабуновой было отмечено, что в полтора года ребенок успешно строит башни из кубиков, возит машинки за веревочку, стучит молоточком, раскручивает крышки, рисует пальцами, любит играть в игрушки, которые надо соединять и разъединять (пирамидки, сортеры, рамки–вкладыши). В этот период ребенок учится брать небольшие легкие предметы и класть их в коробку, рисовать мелком каракули, брать руками твердую пищу и класть ее в рот, стаскивать с себя носки или шапку.

Нельзя не согласиться с автором в том, что ближе к двум годам развитие моторики у детей достигает того уровня, когда они с удовольствием рисуют каракули карандашами, чертят прямые линии, легко листают книги с тонкими страницами.

Дети в этом возрасте, как было отмечено Т.М. Бабуновой, постепенно учатся класть предмет в определенное место. Если на предыдущем этапе ребенок преимущественно захватывал и держал предмет ладонью, то теперь он начинает активнее использовать пальцы. В это время он учится рисовать линии, круги, резать бумагу ножницами, снимать и надевать свободную одежду.

Не менее важным являются новообразования двух, двух с половиной лет, поскольку башни из кубиков уже насчитывают не менее пяти этажей, появляются стены из разных деталей конструктора. Любимое занятие – пересыпание крупы и переливание жидкости из одной емкости в другую. Ребенок уверенно раскладывает мелкие предметы по местам. Учится резать ножницами, складывать бумагу и рисовать окружности.

Также следует отметить, что уже к трем годам ребенок рисует круг, а также пересекающиеся линии, может обводить по контуру квадрат и круг. Учится работать с пластилином – катает колбаски и шарики. Любит играть с мячом – катает его, бросает и иногда успешно ловит.

Т.М. Бабунова указывает, что целесообразным можно считать следующий факт – овладение относительно тонкими действиями рук происходит в процессе развития кинестетического чувства – положения и перемещения тела в пространстве, т.е. в процессе формирования зрительно–тактильно–кинестетических связей. После сформирования этих связей движения руки начинают в большей степени выполняться под контролем зрения, теперь уже вид предмета – это стимул движений рук по направлению к нему [17].

Согласно выдержке из литературного источника А.Н. Фроловой, в 3,5–4 года ребенок уже умеет держать карандаш и довольно свободно манипулировать им. К этому возрасту совершенствуется зрительно–пространственное восприятие, и это позволяет детям при копировании передавать пропорции фигур, ограничивать протяженность линий и рисовать их относительно параллельными. Рисунки детей этого возраста разнообразны по сюжетам, они не только рисуют, но пытаются писать буквы, подписывая свои рисунки.

В изучаемом нами источнике также указано, что рука ребенка на четвертом году жизни освоится с множеством рамок для застегивания – расстегивания пуговиц, петель, крючков, молний, пряжек, липучек и т.д.; с

купанием и одеванием куклы–голыша; научится стирать платочки, носочки; научится резать варёные овощи для салатов, красиво накрывать стол, складывая по-разному бумажные и полотняные салфетки; мыть за собой посуду. И всё это будет косвенно готовить руку к письму [14].

В связи с этим, важно отметить, что, начиная с 4 лет, выявляется возможность целенаправленного формирования движений в процессе обучения ребенка, роль слова в процессе двигательного обучения повышается. Для того чтобы ребенок правильно усвоил способ движения, недостаточно подражания или показа, необходима специальная организация деятельности ребенка под руководством взрослого.

Таким образом, развитие мелкой моторики (умения рук) у ребенка происходит постепенно и последовательно. Важную роль в этом процессе играет координация движений глаз и руки, а также действий обеих рук [16].

Наиболее подробные показатели развития мелкой моторики к концу младшего дошкольного возраста указаны в литературном источнике автора Л.Б. Осиповой. К ним относятся:

- знание расположения, названия и назначения пальцев руки;
- умение выполнять элементарные приемы массажа рук и пальцев руки;
- умение использовать соответствующий захват предметов с учетом их формы, величины;
- умение выполнять изолированные движения пальцами рук (статические, динамические): «зайчик», «солдатик», «пальчики подружились», «пальчики поссорились», «кольцо»;
- умение выполнять движения рукой, кистью руки в различных направлениях, вытягивание, сгибание, сжатие руки; формообразующие движения всей рукой в различных направлениях и плоскостях;
- рисование линий в разных направлениях, копирование элементарных фигур.

ВЫВОДЫ ПО I ГЛАВЕ

Мелкая моторика – совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой в выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук и ног [18].

Для правильного выполнения движений требуется согласованная работа систем:

- кинетической;
- кинестетической;
- зрительно-пространственной афферентации [11].

Деятельность человека требует определённого уровня развития физических (двигательных) качеств. Под физическими (двигательными) качествами принято понимать отдельные качественные стороны двигательных возможностей человека и отдельных действий. Обычно выделяют пять качеств мелкой моторики: силу, быстроту, выносливость, ловкость и гибкость.

Уровень развития мелкой моторики – один из показателей интеллектуальной готовности к школьному обучению. Ребенок, у которого этот уровень достаточно высокий, умеет логически рассуждать, у него хорошо развита память и внимание, связная речь, он может приступать к приобретению навыков письма.

Степень развития мелкой моторики у ребенка определяет самые важные для его будущего качества: речевые способности, внимание, координацию в пространстве, концентрацию и воображение. Упражнения и занятия, в которых участвуют маленькие пальчики ребенка, исключительно важны для его умственного и психического развития. Мелкая моторика, сенсорика, координация движений – ключевые понятия для периода раннего дошкольного возраста [15].

Наиболее подробные показатели развития мелкой моторики к концу младшего дошкольного возраста указаны в литературном источнике автора Л.Б. Осиповой. К ним относятся:

- знание расположения, названия и назначения пальцев руки;
- умение выполнять элементарные приемы массажа рук и пальцев руки;
- умение использовать соответствующий захват предметов с учетом их формы, величины;

- умение выполнять изолированные движения пальцами рук (статические, динамические): «зайчик», «солдатик», «пальчики подружились», «пальчики поссорились», «кольцо»;

- умение выполнять движения рукой, кистью руки в различных направлениях, вытягивание, сгибание, сжатие руки; формообразующие движения всей рукой в различных направлениях и плоскостях (волнистая линия, прямая линия - вверх, вниз, вправо, влево, от себя, к себе, со сменой направления движения);

- рисование линий в разных направлениях, копирование элементарных фигур.

В следующей главе мы рассмотрим особенности мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, а также проведём эмпирическое изучение особенностей мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

ГЛАВА II. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ВОПРОСЫ ИЗУЧЕНИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

2.1. Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с нарушениями зрения

Исходя из принципа взаимодействия двух основополагающих факторов развития личности – биологического и социального, при подходе к изучению своеобразия детей с нарушением зрения, следует выделить зрительный дефект как биологическое неблагополучие ребенка. Недостаточность зрения как биологическое неблагополучие предопределяет процесс взаимодействия ребенка с социальной средой. Если же среда, окружающая ребенка с нарушением зрения не организовывается сообразно его возможностям, то у ребенка возникают трудности общения с окружающим миром и людьми. При резком снижении зрения или его отсутствии возникают ограничения в знакомстве с окружающим миром, ориентировке в пространстве и окружающей среде, трудности передвижения, общения и обучения.

Согласно классификации М.И. Земцовой, к детям с нарушениями зрения относятся:

- слепые с полным отсутствием зрения и дети с остаточным зрением, при котором острота зрения равна 0,05 и ниже на лучше видящем глазу;
- слабовидящие со снижением зрения от 0,05 до 0,2 на лучше видящем глазу с очковой коррекцией;
- дети с косоглазием и амблиопией [6].

В рамках нашей работы мы остановимся на характеристике слабовидящих детей с косоглазием и амблиопией, составляющих основной

контингент детей, посещающих специальное дошкольное образовательное учреждение.

В трудах И.М. Сеченова дается следующее определение понятия *слабовидение* – это значительное снижение остроты зрения, при котором центральное зрение на лучшем видящем глазу находится в пределах 0,05 – 0,2 или выше – 0,3 при использовании оптической коррекции. К слабовидящим относят и тех детей, острота зрения которых может быть и более высокой, если при этом глазное заболевание прогрессирует.

Слабовидение возникает вследствие глазных болезней на фоне общего заболевания организма. Чаще всего причиной слабовидения является аномалия рефракции. Наиболее распространенной формой является *миопия*, затем *гиперметропия* (*дальнозоркость*) и *астигматизм*.

При *миопии* глазное яблоко увеличено в осевом размере, при *гиперметропии* – уменьшено. При близорукости (миопии) параллельные лучи преломляются средой глаза так, что фокусируются впереди сетчатки, изображение бывает расплывчатым и предметы видны неясно. Чем выше близорукость, тем ниже острота зрения. Иногда наблюдается осложненная прогрессирующая близорукость, сопровождающаяся серьезной патологией глаз.

При *дальнозоркости* (*гиперметропии*) изображения предметов преломляются средой глаза позади сетчатки, поэтому оно неясное и расплывчатое. При большой дальнозоркости (8,0 D – 10,0 D и выше) значительно напряжена аккомодация. В результате такого напряжения аккомодации усиливается утомление во время работы на близком расстоянии (сливаются, становятся неясными буквы, начинаются головные боли).

Астигматизм – аномалия преломляющей способности глаза, при которой в одном глазу наблюдается сочетание различных видов рефракции. Астигматизм не всегда корригируется очками, полная коррекция удается в случаях несложного астигматизма. Иногда астигматизм бывает весьма

сложным и не поддается корригированию очками, поэтому у детей возникают трудности овладения чтением, письмом и другими видами работ, где необходимо бинокулярное зрение [29].

Как указывает А.В. Петров при слабовидении значительно снижается зрительная работоспособность – способность человека выполнять зрительную работу с допустимым числом негрубых ошибок в течение заданного периода времени [21].

При слабовидении кроме снижения остроты центрального зрения могут быть нарушены и другие зрительные функции.

Так, нарушение функции остроты зрения снижает разрешающую способность глаза, точность, полноту и скорость восприятия, что затрудняет и замедляет узнавание предметов и изображений.

У слабовидящих детей встречаются как врожденные, так и приобретенные формы патологии цветоразличения, которые особенно часто отмечаются при заболеваниях нейрозрительного аппарата. Нарушения функции цветоразличения обуславливают возникновение трудностей восприятия, невозможность различения одного из трех цветов (красного, зеленого, синего) или приводит к смешению зеленого и красного цветов.

Известно, что у слабовидящих наблюдается значительное понижение светоощущения. Поэтому для развития и обучения слабовидящих следует подбирать более благоприятный режим освещенности, одновременно проводя коррекцию зрения оптикой и эффективным освещением.

Наличие нарушений функции поля зрения затрудняет целостность, одновременность, динамичность восприятия, что приводит к возникновению трудностей в пространственной ориентировке. При восприятии изображений лица с узким полем зрения совершают последовательный осмотр вдоль контура. При этом у них возникают соскальзывания с контура, частые изменения направлений движения, возвраты, увеличивается длительность фиксации взора.

У слабовидящих наблюдаются нарушения глубинного, стереоскопического зрения, которые не позволяют воспринимать форму и объемность предметов, расстояние между ними, оценивать глубину пространства. При нормальном бинокулярном зрении ребенок правильно производит оценку глубины пространства, расстояния между предметами [4].

Таким образом, слабовидение характеризуется разнообразием нарушений зрительных функций, уровнем их сохранности, степенью выраженности патологии и возможностью взаимной компенсации. В отличие от остаточного зрения слабовидение дает достаточные возможности для использования зрительного анализатора как ведущего в познании окружающего мира. Это главная особенность, отличающая слабовидение от остаточного зрения.

Различного рода нарушения бинокулярного зрения отмечаются при косоглазии. У детей с косоглазием значительно снижена или нарушена способность видеть двумя глазами и сливать изображения на сетчатке, что осложняет создание синтезированного зрительного образа.

Частыми заболеваниями в дошкольном возрасте являются *косоглазие* и *амблиопия*.

М.М. Кольцова даёт определение понятия *косоглазие* (страбизм, гетеротропия) – это расстройство зрения, которое проявляется неправильным расположением глазного яблока. Оно возникает в том случае, когда параллельность глаз нарушена, а их зрительные оси не перекрещиваются в точке фиксации. Это не только косметический, но и функциональный недостаток. Этот недостаток выражается в снижении остроты зрения косящего глаза и нарушении бинокулярного зрения [10].

Принято различать содружественное и паралитическое косоглазие. При *содружественном* косоглазии подвижность глазных яблок не ограничена. Содружественное косоглазие может быть постоянным или периодическим. *Паралитическое* косоглазие возникает в результате паралича или

повреждения глазодвигательных мышц. Причинами возникновения косоглазия могут стать патологические процессы в глазных мышцах, головном мозге или нервной системе. Основным проявлением паралитического косоглазия является отсутствие ограничения подвижности глазных яблок [11].

Ведущие офтальмологи (Э.С. Аветисов, Л.А. Григорян, Е.И. Ковалевский) различают следующие виды косоглазия:

- сходящееся (глазное яблоко отклонено кнутри, к носу),
- расходящееся (глазное яблоко отклонено кнаружи, к виску),
- одностороннее (монокулярное, отклоняется только один глаз),
- перемежающееся (альтернирующее, отклоняется попеременно то один, то другой глаз).

При косоглазии зрительную работу выполняет здоровый глаз, а функционирование косящего глаза ограничено. Это приводит к возникновению на нём *амблиопии*.

Термином «*амблиопия*» обозначают такие формы понижения зрения, которые не имеют видимой анатомической или рефракционной основы. Наиболее частой причиной амблиопии у детей бывает косоглазие или страбизм – не параллельность оптических осей глаза, при этом к 85–90 % случаев косоглазия наблюдается разная степень снижения зрения, т.е. появление амблиопии [23].

В зависимости от степени понижения остроты зрения Э.С. Аветисов различает амблиопию слабой (острота зрения 0,8 – 0,4), средней (острота зрения 0,3 – 0,2), высокой (острота зрения 0,1 – 0,05) и очень высокой (острота зрения 0,04 и ниже) степени [1].

Различают следующие виды амблиопии: дисбинокулярная, обскурационная, рефракционная, истерическая.

Дисбинокулярная амблиопия возникает вследствие расстройства бинокулярного зрения. Понижение зрения развивается вследствие

косоглазия. Дисбинокулярная амблиопия может быть двух видов: амблиопия с правильной (центральной) фиксацией (фиксирующий участок – центральная ямка сетчатки) и амблиопия с неправильной (нецентральной) фиксацией (фиксирующим становится любой другой участок сетчатки). Последняя встречается в 70–75 % случаев.

Рефракционная амблиопия возникает вследствие аномалий рефракции, которые в данный момент не поддаются коррекции. При ношении правильно подобранных очков постепенно острота зрения может повыситься, вплоть до нормальной.

Обскурационная амблиопия развивается в результате помутнении оптических сред глаза (катаракты, помутнении роговицы), преимущественно врожденных или рано приобретенных. Диагноз ставится, если низкое зрение сохраняется, несмотря на устранение помутнений и отсутствие анатомических изменений в заднем отделе глаза (после экстракции катаракты).

Истерическая амблиопия возникает внезапно, чаще всего после какого-либо аффекта. Функциональные расстройства на почве истерии могут принимать характер ослабления или потери зрения. Эта форма амблиопии встречается довольно редко [29].

Различные нарушения зрения ведут к особенностям психического развития детей.

А.Г. Литвак отмечает, что нарушение функций зрения приводит к сокращению и редуцированию (ослаблению) зрительных *ощущений* у слабовидящих. Зрительные ощущения слабовидящих качественно отличаются от одноименных ощущений нормально видящих, что проявляется в понижении остроты зрения, световой и цветовой чувствительности, сужении поля зрения. Изменения в сфере ощущений – на первой ступени чувственного отражения, неизбежно должны отразиться на следующем его этапе – зрительном восприятии.

В норме у большинства людей формируется зрительный тип *восприятия*. Причем доминирование зрения (возникающее как в фило-, так и в онтогенезе) настолько прочно, что даже такие серьезные нарушения его функций, какие наблюдаются у слабовидящих, не влекут за собой изменения типа восприятия. Как и в норме, у них наблюдается зрительно–двигательно–слуховой тип восприятия. Только при наиболее значительных снижениях остроты зрения (от 0,03–0,02 и ниже), когда большая часть предметов и явлений не может быть адекватно воспринята визуально, доминирующее положение занимают кожно–механический и двигательный анализаторы, лежащие в основе осязательного восприятия.

Многие ученые (Л.А. Григорян, Л.А. Дружинина, В.А. Феоктистова и другие) отмечают, что избирательность восприятия ограничивается сужением круга интересов, снижением активности отражательной деятельности, меньшим по сравнению с нормой эмоциональным воздействием объектов внешнего мира. Апперцепция проявляется слабее, чем в норме, в связи с недостаточным чувственным опытом. Осмысление и обобщение образов осложняется недостаточностью чувственного опыта и снижением полноты и точности отображаемого. Сокращается зона константного зрительного восприятия, нарушается его целостность [18].

У детей с амблиопией и косоглазием имеет место и нарушение глазодвигательных функций, из-за чего возникают трудности в фиксации взора, прослеживании движущихся объектов, в связи, с чем необходимо проводить с детьми целенаправленное наблюдение предметов и явлений.

А.Г. Литвак указывает на то, что в условиях слабовидения восприятие детьми окружающего мира протекает на суженной сенсорной основе и может страдать фрагментарностью, уменьшением объема, замедленностью темпа, сниженной точностью. Почти у всех детей страдающих косоглазием и амблиопией проявляются особенности в формировании зрительных образов [19].

Нарушения функции зрения, затрудняя или ограничивая возможность зрительного восприятия, неизбежно отражаются и на *представлениях*, так как того, чего не было в восприятии, не может быть и в представлении. Таким образом, первой характерной особенностью представлений слабовидящих является резкое сужение их круга за счет полного или частичного выпадения или редуцирования зрительных образов.

Л.И. Плаксина, Е.Н. Подколзина акцентируют внимание на пространственной ориентировке и отмечают, что нарушение бинокулярного видения осложняет формирование представлений не только о форме, величине, но и пространственном положении, отношениях между предметами: удаленность, глубина, высота и т. д. Зрительное запоминание и воспроизведение пространственных отношений между объектами у слабовидящих детей происходит медленнее и носит фрагментарный характер. Все эти сложности зрительно–пространственной ориентации обуславливают обеднённость чувственного опыта пространственной ориентировки слабовидящих детей.

Так, например, снижение до определенного уровня остроты зрения приводит к ограничению различительных возможностей восприятия на расстоянии. Нарушение бинокулярного видения (двумя глазами) разрушает стереоскопическое зрение; один глаз не может дифференцировать глубину, удаленность, протяженность пространства. Расстройство глазодвигательных функций обуславливает сужение поля зрения, ограничиваются обзорные возможности зрения [29].

Представления слабовидящих отличаются от образов памяти зрячих и качественно. А. А. Крогиусом, В. И. Рудневым, А. И. Скребицким и другими тифлопедагогами были выделены характерные особенности представлений детей с нарушениями зрения: фрагментарность, схематизм, низкий уровень обобщенности (генерализованность) и вербализм [18].

По мнению тифлопедагогов Л.А. Дружининой, Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцевой характер и качественные особенности *памяти* с ее произвольным и произвольным запоминанием, объемом, длительностью сохранения, точностью узнавания и воспроизведения информации от окружающего оказывает влияние на развитие личности в целом, поскольку от нее в значительной степени зависит приспособленность слабовидящих к жизни в обществе зрячих. Слабовидящие в большей степени должны запоминать и держать в своей памяти материалы, которые не требуется запоминать зрячему.

Для процесса запоминания слепых и слабовидящих характерна также недостаточная осмысленность запоминаемого наглядного материала. Это четко выявилось при непреднамеренном запоминании в процессе классификации наглядного материала (В.А. Лони́на). Трудности классификации, сравнения, анализа и синтеза, связанные с нечетко воспринимаемыми качествами объектов, трудностями дифференцирования существенных и несущественных качеств, приводят к недостаточности логической памяти. Хотя запоминание логически связанных стимулов, как и в норме, более эффективно, нежели материала, не объединенного смысловыми связями [34].

А.Г. Литвак отмечает, что высшие виды *внимания* (произвольное и послепроизвольное) непосредственно связаны с деятельностью, в процессе выполнения которой формируются духовные потребности, интересы, волевые качества и сознание личности, в конечном итоге определяющие уровень развития и направленность внимания [18].

А. Г. Кондратов выделил особенности внимания у детей с косоглазием и амблиопией: снижение информации способной одновременно сохраниться в сфере повышенного внимания; низкий уровень способности в течение долгого времени сохранить состояние внимания на каком либо объекте;

снижение способности рассредоточить внимание на значительном пространстве [15].

В отечественной тифлопсихологии давно существует мнение о том, что *мышление* является одним из важнейших факторов психологической компенсации зрительного дефекта и процесса формирования способов познания окружающего мира. Исследование мышления слабовидящих детей и выводы из экспериментальных исследований показывают отсутствие глобальной зависимости развития мыслительной деятельности от поражения зрения, несмотря на то, что в работах (Т.П. Морошкин, В.А. Лоница, Т.П. Назарова, Е.М. Украинская, Д.Ф. Самойлов и др.) отмечается низкий уровень сформированности понятий, умственных действий, операций и форм мышления по сравнению с нормально видящими детьми [34].

Так, в исследовании Т.П. Назаровой мыслительной деятельности слабовидящих детей отмечается, что решения мыслительных задач осуществлялись детьми при ориентировании на внешние признаки, многие не могли понять всю совокупность условий задачи и выразить их математическим способом. При решении задач предметно–действенным способом слабовидящие действовали без системы, не соотносили действия с предметами и их совокупностями, в соответствии с условиями задач [23].

В исследованиях И.В. Новичковой представлены особенности развития *речи* детей старшего дошкольного возраста с косоглазием и амблиопией. Их уровень овладения обобщающими словами и выделения общих признаков предметов в сравнении с детьми с нормальным зрением значительно снижен, что затрудняет формирование предметно-практических действий сравнения, классификации и сериации предметов по общим или отдельным признакам.

Речь слабовидящего, по мнению Л.И. Солнцевой, развивается в ходе специфически человеческой деятельности общения, но имеет свои особенности формирования: изменяется темп развития, нарушается словарно-семантическая сторона речи, появляется «формализм»,

накопление значительного количества слов, не связанных с конкретным содержанием.

Специфика развития речи выражается также в слабом использовании невербальных средств общения: мимики, пантомимики, поскольку нарушения зрения затрудняют восприятие выразительных движений и делают невозможным подражание действиям и выразительным средствам, используемым зрячими. Это отрицательно сказывается на понимании речи зрячего и выразительности речи слабовидящего [34].

А.Г. Литвак в своих трудах пишет о том, что любой соматический дефект, а тем более стойкие необратимые анатомические изменения, особенно затрагивающие центральную нервную систему, что имеет место при слабовидении, препятствуют нормальной *деятельности* человека, снижают его активность и нарушают ход психического развития.

Кроме того, по мнению М.И. Земцовой, В.З. Денискиной, Л.Б. Осиповой дефекты зрения существенно ограничивают сферу приложения человеческих сил, поскольку многие операции и виды деятельности требуют постоянного зрительного контроля (вождение автомобиля, занятия живописью и т. и.). Одновременно следует помнить, что существует большое количество операций, осуществление которых возможно без зрительного контроля, но противопоказано инвалидам по зрению. К ним относятся трудовые операции, неблагоприятно влияющие на кожно-механическую и слуховую чувствительность (например, металлоштамповка и др.). Выполнение таких операций слабовидящими потребовало бы от них большого напряжения зрения [18].

Детально анализируя *особенности ориентировки в пространстве* детей 3–4 лет с нарушением зрения, Е.Н. Подколзина отмечает: из-за ограничения их чувственного опыта возникают значительные затруднения в предметно-практической и словесной ориентировке в пространстве. За счет монокулярного видения у детей с косоглазием и амблиопией затрудняется

ориентация в пространстве на уровне предметно-практических действий, так как многие из признаков зрительно ими не воспринимаются.

У детей с нарушением зрения отсутствуют четкие представления о своем теле, а также связи между пространственным расположением парно–противоположных направлений своего тела с их словесными обозначениями. Отмечается неустойчивость и фрагментарность пространственных представлений о своем теле, а это, в свою очередь, делает невозможным практическую ориентировку «на себе» и перенос действий в конкретные предметно-пространственные ситуации [32].

Косоглазие и амблиопия как сложный зрительный дефект обуславливает появление отклонений в развитии двигательной сферы, приводит к снижению двигательной активности, сложностям ориентировки в пространстве и овладения движениями (Л.С. Сековец). Автор отмечает, что овладение основными движениями (ходьба, бег, метание, прыжки, лазанье) во многом определяется состоянием и характером зрения, уровнем зрительно–пространственной ориентации. Дети с косоглазием и амблиопией за счет снижения остроты зрения и его монокулярного характера испытывают затруднения в видении предметов и объектов в пространстве, в выделении расстояния и глубины пространства. Поэтому во время ходьбы и бега дети затрудняются в сохранении дистанции, наталкиваются друг на друга, руку протягивают вперед при движении в пространстве.

Сравнительное исследование восприятия, понимания и оценки *эмоциональных состояний* детьми дошкольного возраста с амблиопией и косоглазием, проведенное Г.В. Григорьевой показало их значительное отличие от нормально видящих детей, как при восприятии выразительных средств эмоций, так и при их воспроизведении.

Словесное описание и обозначение разных эмоций, представленных детям в серии рисунков (гнев, удивление, страх, страдание, радость, нейтральное) на основании восприятия детьми мимики лица показало, что у

детей с нарушением зрения имеются очень нечеткие малочисленные и глобальные, малодифференцированные представления об эмоциях, как информативной характеристике состояния человека в процессе коммуникации [34].

А. А. Крогиус писал, что «так же, как одно впечатление может вызвать самые разнообразные реакции, так и нарушения зрения могут привести к самым различным проявлениям и к образованию самых различных особенностей» [16].

Таким образом, различные нарушения зрения затрудняют процесс восприятия, формирования представлений, что сказывается на качестве моторного развития ребёнка, в частности мелкой моторики, особенности которой мы рассмотрим в следующем параграфе.

2.2 Особенности мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Рука – это своеобразное «окно» тела человека, и средство терапевтического воздействия на него, и способ безлекарственного лечения (Б.Э. Бреннан, А.В. Запорожец, С.В. Кругляков, Н. Лакруа, С.Н. Шевчик и др.). В дефектологии кисть руки – один из источников информации субъекту об объективной реальности. Об этом свидетельствуют работы М.И. Земцовой, М.И. Лисиной, М. Монтессори, С.Ю. Мещерякова, Я.З. Неверович, И.М. Сеченова, О.И. Скороходовой, И.М. Соловьёва, Л.И. Солнцевой, С.М. Хорош и др. [26].

При нарушении зрения происходит снижение мелкой моторики, вследствие чего страдают и моторные качества: сила, быстрота, выносливость, ловкость, гибкость, а также зрительно–моторная координация.

По мнению учёных (Л.И. Моурлот, Л.А. Ремезова), приспособление кисти и пальцев рук к размеру, форме и местоположению желаемого предмета требует точной согласованности движений руки, кисти и пальцев под контролем зрения, то есть точность движений зависит от состояния зрительно-моторной координации [28].

Исследование особенностей мелкой моторики и зрительно–моторной координации у детей с нарушением зрения, проведённое М.Э. Бернадской, О.В. Парамей, Л.И. Фильчиковой, показало, что нарушение центрального зрения, фиксации, локализации, бинокулярного видения приводит к тому, что в процессе самого движения к предмету и кисть и пальцы не могут быть приведены в ту позицию, которая обеспечивает точность двигательного акта [29].

По данным исследований со всей определённостью можно утверждать, что у большинства детей дошкольного возраста с нарушением зрения отмечается различная степень недостаточности зрительно-пространственного восприятия, затрудняющая зрительно–моторные координации и воспроизведение пространственно организованных структур.

В.З. Денискина, Л.И. Моурлот, Л.А. Ремезова, Л.Б. Осипова указывают, что деавтоматизация движений обуславливается наличием выраженных синкинезий, недостаточностью зрительно–моторной координации, кинестетических и кинетических основ движений и действий.

Наиболее страдают движения, требующие тонких кинестетических дифференцировок при их серийном последовательном воспроизведении, а потому в значительной степени зависящие и от кинетического компонента [28].

Л.Б. Осиповой было отмечено, что детям с нарушениями зрения младшего дошкольного возраста в большей мере, чем их нормально видящим сверстникам, свойственны скованность движений, слабость мышечного тонуса, затруднения в переносе жеста с одной руки на другую, диффузный

характер движений, невозможность удержания позы. При выполнении действий с мелкими предметами отмечается нарушение согласованности движений, скованность движений, недостаточная сформированность формообразующих движений рук. Движения и действия детей отличаются нескоординированностью.

Также, согласно мнению автора, недостаточное развитие мелкой моторики руки, трудности в выполнении движений обусловлены при монокулярном зрении рассогласованием в работе кинетической, кинестетической и зрительно–пространственной афферентации. Кроме того, нарушенное зрение затрудняет ориентировку в расположении предметов в пространстве, оценку их качества, возможность планировать захват предмета и действия с ним. Недостаточная согласованность в работе зрительного и кожно-мышечного аппаратов снижает возможность узнавать предмет, определять его признаки, приспособлять форму кисти и силу для наилучшего захвата, адекватных действий с предметами [3].

Из–за отсутствия или резкого снижения зрения дети не могут спонтанно по подражанию окружающим овладеть различными предметно – практическими действиями, как это происходит у нормально видящих детей. Вследствие малой двигательной активности мышц рук детей с нарушением зрения оказываются вялыми или слишком или слишком напряженными.

Всё это сдерживает развитие тактильной чувствительности и моторики рук и отрицательно сказывается на формировании предметно практической деятельности детей:

Так, в процессе выполнения *конструктивных действий* детей при создании плоскостных изображений и объемных конструкций у детей с монокулярным характером зрения отмечаются:

- трудности регуляции мышечного напряжения и силы движений;
- снижение подвижности пальцев и кистей рук;

- нарушение согласованности движений рук; нарушение траектории переноса деталей;

- нарушение точности движений: снижение зрительно–моторной координации, согласованности двигательного акта с внешним пространством, недостаточная скоординированность движений;

- затруднения зрительного анализа пространственных характеристик объектов; рассогласование в работе зрительного и тактильно–двигательного анализаторов, затрудняющее точное воспроизведение пространственной организации деталей конструкции [24].

Таким образом, как указывалось выше, у детей младшего дошкольного возраста с нарушением зрения обнаруживается недостаточность развития мелкой моторики, различных видов движений:

- имеют место стойкие синкинезии, вносящие свой вклад в нарушения кинестетических и кинетических основ движения;

- снижены контроль и регуляция произвольных движений при формировании двигательного навыка, что сказывается на согласованности действий рук и глаз;

- наблюдается деавтоматизация при выполнении движений, включающих тонкие кинестетические дифференцировки;

- плохо развитые двигательные моторные функции рук и отсутствие оформленной техники движений, скоординированных действий глаза и руки вызывают у ребенка с нарушениями зрения огромные трудности, связанные с выполнением различных действий [24, 28].

Всё это влияет на качество предметно–практической деятельности. На фоне этого у детей с нарушением зрения наблюдается неуверенность в своих возможностях, снижается интерес к результату деятельности, не формируются умения преодолевать трудности.

Знание особенностей развития сенсомоторной деятельности детей младшего дошкольного возраста с нарушением зрения позволяет выстраивать

систему специальной коррекционно-развивающей работы по формированию двигательных и ручных навыков. В связи с этим, в следующем параграфе мы рассмотрим специфику коррекционной работы по развитию мелкой моторики посредством рисования.

2.3 Роль рисования в развитии мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Проблема особенностей развития мелкой моторики детей дошкольного возраста с нарушениями зрения является предметом исследований многих учёных: В.З. Денискиной, М.И. Земцовой, Л.Б. Осиповой, Л.И. Плаксиной и др. Их исследования показывают, что дети с нарушением зрения имеют низкий уровень развития моторики пальцев и кистей рук. Из-за отсутствия или резкого снижения зрения дети не могут спонтанно по подражанию окружающим овладеть различными предметно-практическими действиями, как это происходит у нормальновидящих детей. Вследствие малой двигательной активности мышц рук детей с нарушением зрения оказываются вялыми или слишком напряженными. Всё это сдерживает развитие моторики рук и отрицательно сказывается на формировании предметно-практической деятельности детей [2].

Аргументированной представляется точка зрения, согласно которой для развития навыков мелкой моторики требуется организация систематической коррекционной работы. Согласно мнению известных тифлопедагогов (Л.И. Плаксиной, Л.Б. Осиповой, Л.А. Ремезовой) наиболее эффективным видом коррекции мелкой моторики является продуктивная деятельность. В процессе занятий по лепке, рисованию, аппликации, конструированию происходит развитие моторных качеств: силы, быстроты,

выносливости, ловкости, гибкости, а также зрительно–моторной координации.

В рамках нашей работы, более подробно будет рассмотрена коррекционная работа по развитию мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения посредством рисования.

Как отмечает Л.И. Плаксина, изобразительная деятельность находится в очень тонких и своеобразных связях с умственной ребенка с нарушением зрения, с его личностными качествами характера и поведения, а также с тем своеобразием специфических особенностей, которые возникают на фоне зрительной патологии. Рисование оказывает разностороннее влияние на формирование всей личности ребенка. Прежде всего, оно, являясь одним из средств отражения предметного мира, способствует развитию познавательной деятельности [23].

Л.И. Плаксина даёт следующее определение понятию *рисование* – это один из видов детской деятельности, при котором у ребёнка формируются не только изобразительные навыки, но в первую очередь формируются реальные представления о предметах окружающей действительности [25].

С.В. Погодина выделяет ряд классификаций рисования детей дошкольного возраста.

Классификация по характеру рисунков содержит 3 компонента.

1. Рисование отдельных предметов. Грамотное, реалистическое изображение предмета в рисунке предполагает передачу характерной формы и деталей, пропорционального соотношения частей, перспективных изменений, объёма, движения, цвета.

2. Сюжетное рисование. Основная цель сюжетного рисования – научить ребёнка передавать свои впечатления от окружающей действительности. Известно, что все окружающие предметы находятся в определённой связи друг с другом. Отношение к какому-либо предмету или явлению во многом зависит от понимания именно этой связи. Возможность

установления смысловых связей между различными предметами и явлениями развивается у ребёнка постепенно. Поэтому сюжетное рисование с учебными целями вводится не ранее чем в средней группе, причём, вначале как изображение двух-трёх предметов, расположенных рядом.

3. Декоративное рисование. В декоративном рисовании развитие чувства цвета выделяется как важная задача. Овладеть всеми возможностями цветовых сочетаний дети дошкольного возраста, естественно, не могут, хотя чувство цвета начинает развиваться ещё в преддошкольном возрасте. Декоративное рисование, как и все виды изобразительного искусства, развивает у ребёнка чувство прекрасного. Произведения народного декоративного искусства близки детям красочностью, простотой композиции.

В рамках нашей работы целесообразно так же рассматривать классификацию по форме.

1. Рисование по представлению. Изображение предметов, объектов, явлений окружающей жизни на основе воспоминаний, представлений, прошлых впечатлений о них. Ни зрительный ряд, ни натурная постановка детям не предоставляется.

2. Рисование по замыслу. Создание выразительных образов, которые могут быть как реалистичными, так и фантазийными.

3. Рисование с натуры. Основная цель – формирование у детей умения наблюдать и переносить на лист своё видение экспонируемого объекта.

Каждая из рассмотренных классификаций рисования значима для общего творческого становления дошкольников, так как позволяет изучить явление с разных сторон, избегая изобразительной стереотипности, шаблонности и безликости [22].

Т.Г. Казакова в своём пособии «Изобразительная деятельность младших дошкольников» даёт рекомендации воспитателям для наиболее продуктивных занятий рисования в детском саду, а также указывает на

необходимость тщательной подготовки *средств* для рисования, среди них: карандаши (с увеличением возраста увеличивается количество цветов, используемых для рисования), фломастеры, краски, гуашь, кисти, деревянные палочки, белила, ватный тампон, акварель, флейц (кисть с плоским ворсом в отличие от обычной круглой кисти), сангина, пастель, угольные карандаши, цветные восковые мелки, бумага, картон, калька [9].

В связи с используемыми средствами рисования существуют соответствующие *техники рисования*. Они бывают классическими и неклассическими.

Классические техники определены в соответствии с используемым материалом: гуашь, акварель, пастель, соус, сангина, уголь, карандаш, фломастер. Перечисленные классические техники могут использоваться в любой возрастной группе. Значимость данных техник для детей состоит в том, что они позволяют развивать мелкую моторику пальцев рук, формообразующие движения в процессе выполнения тушевки, штриховки, различной по форме и характеру [22].

Неклассические техники, обозначенные А.В. Никитиной, сопряжены с нетрадиционным использованием привычных материалов, помогающих ребёнку на ранних стадиях обучения добиться выразительности создаваемых образов. К таким относятся: монотипия, диатипия, акватипия, кляксография и так далее.

Л. И. Плаксина указывает, что при нарушении зрения у дошкольников наблюдается затрудненность выделения, узнавания формы, цвета, величины и пространственного положения предметов при нарушенном зрении. Графические умения и навыки носят сенсомоторный характер, поэтому при нарушении зрения наблюдаются трудности формирования зрительно-двигательных взаимосвязей, обеспечивающих успех овладения изобразительными навыками. Контроль за графическими движениями в условиях слабовидения со стороны зрения снижен, что отрицательно

сказывается на точности, скорости, пластичности движения руки во время рисования [25].

Н.П. Сакулина полагает, что отсутствие у детей отчетливых представлений о предмете сделало бы невозможным их изображение, а, следовательно, и формирование графических навыков и умений в процессе создания изображения. Регулировать изображение в рисунке может только полное, отчетливое представление о предмете, которое образуется при внимательном рассматривании, а не при простом взглядывании на предмет [27].

По утверждению тифлопедагога Л.И. Плаксиной, ребёнку необходимо иметь ясное представление о тех качествах и свойствах предметов, которые ему следует передать в рисунке. Образовывать представления надо путем восприятия предмета, то есть через непосредственное чувственное познание. Процесс рисования включает припоминание зрительно воспринятого предмета, поэтому обучение детей изобразительной деятельности невозможно без целенаправленного совершенствования зрительного восприятия и формирования зрительных образов у детей с нарушением зрения [25].

Особенности рисования заключаются в том, что для ее осуществления важно не просто развитие руки, а совместное развитие руки и глаза. Зрительный контроль за движениями руки необходим на всех этапах создания изображения. Поэтому в работе с детьми с нарушением зрения необходимо учитывать особенности их зрительного восприятия и недостаточный уровень развития мелкой моторики.

Коррекционное значение занятий по рисованию становится весьма очевидным и значимым. На занятиях по рисованию решается ряд весьма важных коррекционных задач:

- коррекция зрения и зрительного восприятия в процессе формирования навыков обследования объекта, упорядочения процесса наблюдения, анализа, систематизации процесса восприятия, уточнения образа предмета;

- усиление и активизация полисенсорного восприятия при анализе объекта;

- конкретизация и активизация речи и мышления в процессе восприятия и отображения;

- преодоление недостатков развития личностных качеств, обусловленных зрительной недостаточностью, таких, как неуверенность, неумение преодолевать трудности, ранимость, робость, ощущение несостоятельности и др [24].

Важным моментом для детей с нарушениями зрения является то, что занятия по рисованию предполагают четкую алгоритмизацию действий, усвоение правил работы, ориентировку в рабочем пространстве. В ходе выполнения заданий у детей формируются обобщенные представления о предметах (не только их структурные, но и функциональные свойства), повышается уровень комбинаторики и точность дифференцировки сходных ситуаций, стремление вести поисковую деятельность при решении заданных взрослым задач, что способствует выработке вариативности, обобщенности действий.

В процессе рисования у детей совершенствуются все компоненты мелкой моторики: мышечный тонус; сила; точность движений; кинестетический и динамический праксис.

ВЫВОДЫ ПО II ГЛАВЕ

Теоретический обзор литературы по проблеме особенностей мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения позволил сделать ряд выводов.

У детей младшего дошкольного возраста с нарушением зрения обнаруживается недостаточность развития мелкой моторики, различных видов движений:

- имеют место стойкие синкинезии, вносящие свой вклад в нарушения кинестетических и кинетических основ движения;

- снижены контроль и регуляция произвольных движений при формировании двигательного навыка, что сказывается на согласованности действий рук и глаз;

- наблюдается деавтоматизация при выполнении движений, включающих тонкие кинестетические дифференцировки;

- при нарушениях зрения затруднено восприятие сенсорной информации об объектах окружающего мира, что отрицательно сказывается на развитии умения адекватно использовать предметы в деятельности;

- низкий уровень осязательной чувствительности, плохо развитые двигательные моторные функции рук и отсутствие оформленной техники движений, скоординированных действий глаза и руки вызывают у ребенка с нарушениями зрения огромные трудности, связанные с выполнением различных действий;

- зрительное восприятие, несмотря на неполноценность, продолжает оставаться ведущим при познании окружающего мира детьми с нарушениями зрения и ориентировки в нем [24, 28].

Знание особенностей развития сенсомоторной деятельности детей младшего дошкольного возраста с нарушением зрения позволяет выстраивать

систему специальной коррекционно-развивающей работы по формированию двигательных и ручных навыков.

Согласно мнению известных тифлопедагогов (Л.И. Плаксиной, Л.Б. Осиповой, Л.А. Ремезовой) наиболее эффективным видом коррекции мелкой моторики является продуктивная деятельность. В процессе занятий по лепке, рисованию, аппликации, конструированию происходит развитие моторных качеств: силы, быстроты, выносливости, ловкости, гибкости, а также зрительно-моторной координации.

Особенности рисования заключаются в том, что для ее осуществления важно не просто развитие руки, а совместное развитие руки и глаза. Зрительный контроль за движениями руки необходим на всех этапах создания изображения. Поэтому в работе с детьми с нарушением зрения необходимо учитывать особенности их зрительного восприятия и недостаточный уровень развития мелкой моторики.

В заключительной главе мы проведём изучение состояния мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

ГЛАВА III. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

3.1 Методика изучения мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Для изучения особенностей мелкой моторики нами был проведен констатирующий эксперимент на базе МБДОУ ДС №138. В исследовании приняли участие 10 детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Нами была использована методика, составленная Л.Б. Осиповой. В приложении 1 представлено подробное описание методики констатирующего эксперимента.

Было проведено две серии экспериментальных заданий, направленных на изучение: 1) особенностей мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста; 2) особенностей использования мелкой моторики в процессе продуктивной деятельности.

Первая серия заданий была направлена на изучение особенностей мелкой моторики детей. Она включала в себя два задания.

Целью *первого задания* первой серии было изучение особенностей кинестетической основы организации движений пальцев (принятие и удержание позы пальцев рук). Оно включало пять проб, каждая из которых выполнялась в трех вариантах: выполнение пробы правой рукой, левой рукой, двумя руками одновременно.

Критериями оценки выполнения задания считалось: точность и одновременность (при двуручном исполнении) выполнения проб, состояние мышечного тонуса рук (напряженность, скованность движений, невозможность удержания созданной позы), координация, характер формирования позы. Выполнение каждой пробы оценивалось следующим образом: 1 балл – точное и полное выполнение пробы, наличие

согласованности движений, одновременное выполнение двуручных проб; 2 балла – скованность движений, слабость мышечного тонуса, затруднения в 68 переносе жеста с одной руки на другую, диффузный характер движений; 3 балла – диффузный характер движений, наличие синкинезий, невозможность удержания позы, невыполнение задания.

Целью *второго задания* первой серии было определение особенностей кинетической организации движений (последовательное воспроизведение нескольких пальцевых поз). Оно состояло из трех проб, каждая из которых выполнялась в трех вариантах: выполнение пробы правой рукой, левой рукой, двумя руками одновременно.

Критериями оценки считалось: точность и одновременность (при двуручном исполнении) выполнения проб, наличие переключаемости, содружественности движений, наличие или отсутствие синкинезий, дифференциация движений, двигательная ловкость. Обобщенные результаты выполнения первого и второго заданий ранжировались в три уровня: высокий – суммарный балл по результатам выполнения всех проб составил 24-36 баллов; средний – 37–50 баллов; низкий – 51 и более баллов.

Вторая серия, предполагающая выполнение трёх заданий, заключалась в изучении особенностей использования мелкой моторики в процессе продуктивной деятельности.

Цель *первого задания* второй серии «Срисовывание фигур» – определение состояния зрительно-моторной координации, согласования двигательного акта с внешним пространством при ведущей роли зрительной афферентации, сформированность формообразующих движений руки. Задание представляло вариант наглядного копирования элементарных фигур и включало 3 пробы: копирование непрерывной прямой вертикальной линии по заданному образцу (сверху–вниз); копирование непрерывной прямой горизонтальной линии по заданному образцу (слева–направо); копирование круга по заданному образцу.

В качестве критериев оценки были выбраны соответствие направления движений, точность движений, соответствие скопированной фигуры образцу (пространственная координация, соответствие величины). Ранжирование данных в три уровня: высокий – точное и полное выполнение задания, соответствие скопированной фигуры образцу; средний – нарушение направления движения, неполное соответствие скопированной фигуры образцу; низкий – выраженное несоответствие скопированной фигуры образцу, нарушение направления движения; частичное выполнение задания, отказ от выполнения задания.

Цель *второго задания* второй серии «Прохождение лабиринта» – изучение способности согласовывать свои действия с внешним пространством в рабочей зоне на расстоянии вытянутой руки ребенка, особенности зрительно–моторной координации. В лабиринте присутствовали только кривые линии. Ранжирование в три уровня: высокий – точное и полное выполнение задания, соответствие конфигурации стимулирующей линии, возможны незначительные отклонения от стимулирующей линии; средний – грубые отклонения от стимулирующей 32 линии, присутствуют 1–2 пропуска элементов лабиринта; низкий – грубые отклонения от стимулирующей линии, 3 и более пропусков элементов лабиринта, частичное выполнение задания, отказ от выполнения задания.

Критериями оценивания являлось: соответствие (совпадение) движений руки стимулирующей линии, пропуски элементов лабиринта при смене направления движения, завершенность прохождения лабиринта.

Целью *третьего задания* второй серии, «Обведи грибок», было изучение способности согласовывать свои действия с внешним пространством при обведении предметного рисунка по контуру, особенностей зрительно–моторной координации, характера движений кисти руки. В отличие от предыдущего задания, в рисунке присутствовали и кривые, и ломаные линии.

Критериями оценивания являлось: соответствие (совпадение) стимулирующей линии, пропуски элементов рисунка, завершенность рисунка, наличие прерывистости линий. Ранжирование в три уровня: высокий – точное и полное выполнение задания, соответствие конфигурации стимулирующей линии, возможны незначительные отклонения от стимулирующей линии; средний – грубые отклонения от стимулирующей 32 линии, присутствуют 1–2 пропуска элементов лабиринта; низкий – грубые отклонения от стимулирующей линии, 3 и более пропусков элементов лабиринта, частичное выполнение задания, отказ от выполнения задания.

Методом исследования явился индивидуальный эксперимент. Выполнение всех заданий осуществлялось в наглядно–действенном плане. Экспериментатор показывал способ выполнения каждого задания и предлагал ребенку сделать так же.

3.2 Состояние мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Рассмотрим результаты выполнения **первой серии** заданий. В таблице 1 представлены результаты выполнения *первого задания* на принятие и удержание позы пальцев, позволяющего изучить особенности кинестетической основы организации движений пальцев. Наибольший процент отклонений составил показатель невозможности точного и одновременного выполнения пробы (60%). При выполнении всех проб у детей чаще всего отличался диффузный характер движений – при формировании поз дети выставляли другие пальцы, у некоторых возникали затруднения при принятии позы даже с помощью экспериментатора и её удержании. Так, при выполнении пробы «Зайчик» диффузный характер движений наблюдался у 100% детей.

Трудным оказалось и удержание позы пальцев в течение необходимого времени (5 секунд). Например, Маша Н. формировала позу «Зайчик», выставив пальцы указательный и средний, при этом педагог помогал в формировании позы. Как только педагог убирал руку, пальцы обратно сгибались.

Следует отметить, что при выполнении всех заданий наблюдалось наличие синкинезий (непроизвольные мышечные сокращения и движения), это выражалось в трудностях удержания поз. Легче всего дети выполняли первые две позы («Пальчики подружились», «Пальчики поссорились»), сложнее выполнялись остальные («Солдатик», «Зайчик», «Кольцо») в виду того, что пальцы приходилось смыкать по отдельности.

Перейдем к анализу результатов выполнения *второго задания* (таблица 2), которое предполагает изучение умения регулировать мышечный тонус, переключаемость движений пальцами. При выполнении проб у детей больше всего наблюдалась двигательная неловкость (80%), возникали затруднения при одновременном выполнении движений обеими руками. Представленная ниже таблица наглядно доказывает наличие нарушений содружественности движений (60%), а также проблемы недифференцированного характера выполнения проб (40%). При формировании пальцевых поз у детей одна рука выполняла задание, а поскольку контроль за второй рукой был меньше, следовательно, поза выполнялась частично. При выполнении проб детям было легче справиться при подключении помощи экспериментатора. Наиболее сложной пробой оказалась «Зарядка для пальчиков», вследствие двигательной неловкости.

**Результаты выполнения задания на принятие и удержание позы
пальцев рук: кинестетическая основа организации движений (в %)**

Пробы	Характер выполнения проб	Результаты
«пальчики подружились»	Диффузный характер	20
	Невозможность удержания позы	40
	Наличие синкинезий	20
	Невозм-ть точного и одновр. выполнения проб (двуручных)	40
«пальчики поссорились»	Диффузный характер	60
	Невозможность удержания позы	20
	Наличие синкинезий	20
	Невозм-ть точного и одновр. выполнения проб (двуручных)	20
«солдатик»	Диффузный характер	40
	Невозможность удержания позы	20
	Наличие синкинезий	20
	Невозм-ть точного и одновр. выполнения проб (двуручных)	40
«зайчик»	Диффузный характер	100
	Невозможность удержания позы	40
	Наличие синкинезий	20
	Невозм-ть точного и одновр. выполнения проб (двуручных)	40
«кольцо»	Диффузный характер	40
	Невозможность удержания позы	60
	Наличие синкинезий	20
	Невозм-ть точного и одновр. выполнения проб (двуручных)	20
Средний показатель по заданию	Диффузный характер	40
	Невозможность удержания позы	40
	Наличие синкинезий	20
	Невозм-ть точного и одновр. выполнения проб (двуручных)	60

**Результаты выполнения задания на последовательное
воспроизведение пальцевых поз: кинетическая основа организации
движений (в %)**

Пробы	Характер выполнения проб	Результаты
«Зарядка для пальчиков»	Нарушение переключаемости движений	40
	Нарушение содружественности движений	80
	Наличие синкинезий	20
	Недифференцированный характер выполнения проб	80
	Двигательная неловкость	80
	Невозможность выполнения проб	20
«Солдатик спрятался – появился»	Нарушение переключаемости движений	40
	Нарушение содружественности движений	60
	Наличие синкинезий	20
	Недифференцированный характер выполнения проб	20
	Двигательная неловкость	80
	Невозможность выполнения проб	20
«Зайчик спрятался – появился»	Нарушение переключаемости движений	40
	Нарушение содружественности движений	60
	Наличие синкинезий	-
	Недифференцированный характер выполнения проб	40
	Двигательная неловкость	80
	Невозможность выполнения проб	20
Средний показатель по заданию	Нарушение переключаемости движений	40
	Нарушение содружественности движений	60
	Наличие синкинезий	20
	Недифференцированный характер выполнения проб	40
	Двигательная неловкость	80
	Невозможность выполнения проб	20

Анализ результатов заданий первой серии позволил распределить детей по уровням развития мелкой моторики (воспроизведение пальцевых поз) –

рисунок 1. Здесь можно увидеть, что большинство исследуемых (50%) выполняли задания, допуская неточности в виду затруднений при переносе жеста с одной руки на другую, слабости мышечного тонуса, а потому они соответствуют среднему уровню. Только 10% детей имели высокий уровень – эти дети легко воспроизводили позы и удерживали, легко выполняли смену движений и переключались с одной позы на другую.

Следует отметить, что 40% исследуемых проявили невозможность удержания позы, имея диффузный характер движений (низкий уровень).

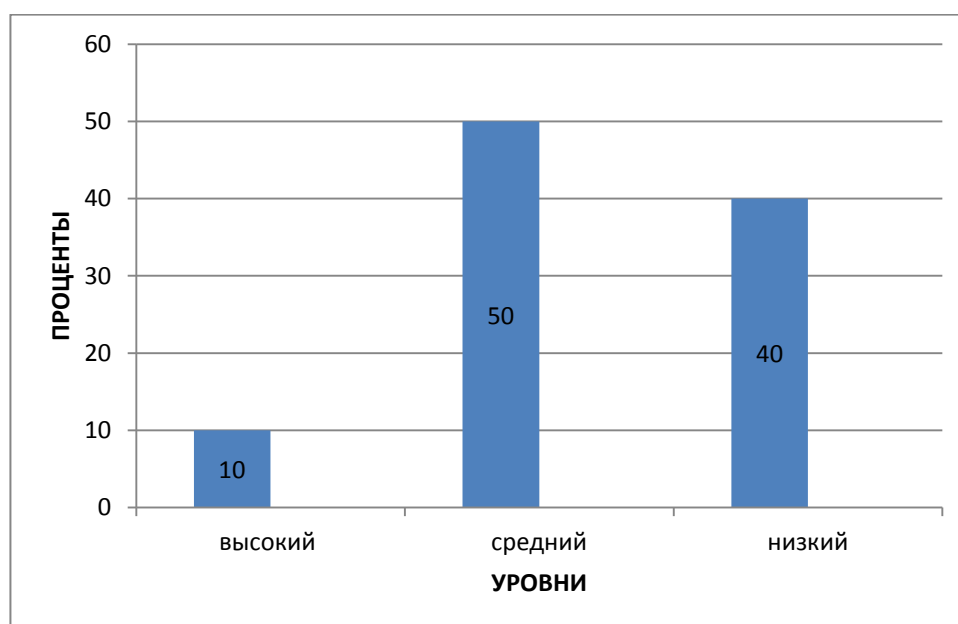


Рис. 1. Распределение детей по уровням выполнения первого и второго заданий первой серии (воспроизведение пальцевых поз)

Далее рассмотрим результаты выполнения **второй серии** заданий.

Данные выполнения *первого задания* «Срисовывание фигур» (определение состояния зрительно–моторной координации) представлены в таблице 3. Легче всего дети справлялись с рисованием горизонтальных и вертикальных линий. У 80% детей отмечались точность и соответствие направления движений. При копировании фигур также наблюдалось отклонение линии в сторону косящего глаза, линии проводились несколько раз, либо при остановке дети продолжали рисование с другого места. Хуже

всего дети копировали круг, большинство фигур не соответствовали образцу, поскольку круги были очень маленькими, моторика зажата, движения скованы. Испытуемый Витя Г., например, во время копирования круга не смог с первого раза довести линию до конца, после остановки начал с другого места и при завершении круга линия была проведена дальше конца круга. Это свидетельствует о недостаточной сформированности формообразующих эталонных движениях руки.

Таблица 3

Результаты выполнения детьми задания «Срисовывание фигур» (в %)

Проба	Характер выполнения пробы		Результаты
Копирование вертикальной линии	Точность движений		80
	Соответствие направления движения		80
	Соответствие образцу	Наличие прерывистости	20
		Нарушение пространственного положения	60
		Нарушение в передаче величины	60
		Нарушение в передаче формы	60
Полное соответствие образцу		60	
Копирование горизонтальной линии	Точность движений		80
	Соответствие направления движения		80
	Соответствие образцу	Наличие прерывистости	20
		Нарушение пространственного положения	40
		Нарушение в передаче величины	40
		Нарушение в передаче формы	40
Полное соответствие образцу		60	
Копирование круга	Точность движений		80
	Соответствие образцу	Наличие прерывистости	20
		Нарушение пространственного положения	60
		Нарушение в передаче величины	20
		Нарушение в передаче формы	40
Полное соответствие образцу		80	

Анализируя результаты распределения детей по уровням выполнения задания «Срисовывание фигур», можно отметить, что больший процент составляют средний (50%) и низкий (30%) уровни, поскольку отмечались отклонения линий, наличие прерывистости, а также нарушения величины (фигуры маленькие) и формы (больше всего несоответствие круга). У некоторых детей наблюдалось нарушение пространственного положения – копирование фигур выполнялось в углу листа при наличии большого пространства для рисования. Дети, соответствующие высокому уровню выполнения задания (20%) показали полное соответствие представленному образцу, не имели трудностей в передаче величины и формы фигур.

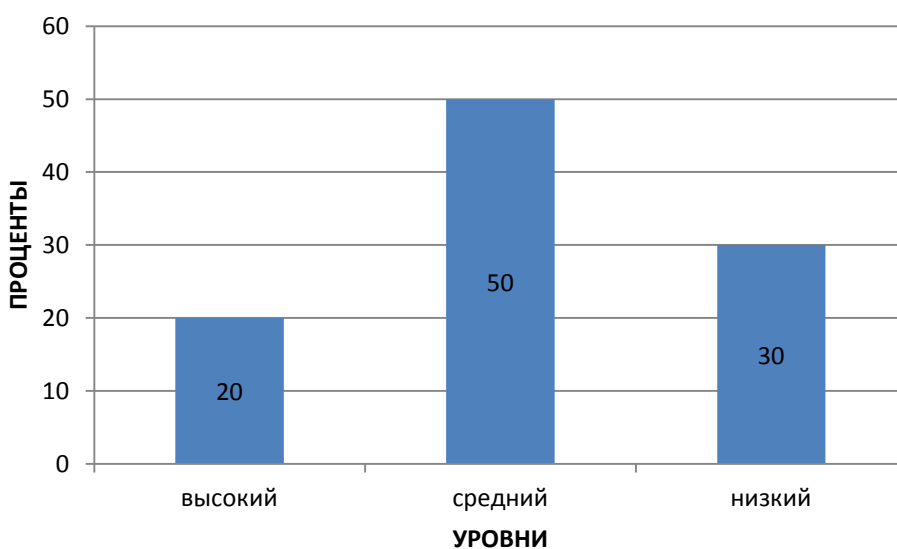


Рис. 2. Распределение детей по уровням выполнения задания «Срисовывание фигур»

При выполнении *второго задания* второй серии (таблица 4) 100% исследуемых правильно приняли условие задания, следовали согласно инструкции. У 80% наблюдается завершённость прохождения лабиринта, остальные 20% не довели до конца незначительную часть линии, что указывает на существующие проблемы зрительного контроля у детей с нарушением зрения. Пропуски 3 – 6 элементов у 80% детей обусловлены наличием неловкости движений руки, несформированности техники выполнения движений. Частичное несоответствие стимулирующей линии

зафиксировано у 100% исследуемых в виду отсутствия плавности и лишних движений. Испытуемая Виктория З. во время выполнения задания «Прохождение лабиринта» несколько раз прерывалась, отклоняясь от стимулирующей линии в сторону косящего глаза, пропуская элементы лабиринта, при появлении трудностей не хотела продолжать вести лабиринт без помощи педагога.

Таблица 4

Результаты выполнения детьми задания «Прохождение лабиринта» (в %)

Полное выполнение задания	Частичное несоответствие стимулирующей линии (отклонения от стимулирующей линии)	Пропуски элементов лабиринта		Частичное выполнение задания	Отказ от выполнения задания
		1-2 элемента	3-6 элементов		
40	100	20	80	60	-

По результатам выполнения задания «Прохождение лабиринта» (рисунок 3) можно наблюдать высокий процент выполнения задания на низком уровне (60%) вследствие описанных выше особенностях выполнения задания, а также наличия нарушений в зрительно–моторной координации движений. Многие испытуемые столкнулись с трудностью полного доведения лабиринта до конца без отклонения от стимулирующей линии, особенно тяжело справлялись дети в состоянии окклюзии.



Рис.3. Распределение детей по уровням выполнения задания «Прохождение лабиринта»

Особенности выполнения *третьего задания* второй серии «Обведи грибок» (способность согласовывать свои действия с внешним пространством, особенности зрительно–моторной координации) отражены в таблице 5, из которой мы наблюдаем значительное снижение точности выполнения задания (20%) по сравнению с предыдущей пробой. Полное несоответствие стимулирующей линии отмечено у 40% детей, что указывает в первую очередь на рассогласованность действий глаз и руки, а также на наличие синкинезий, затрудняющих выполнение идентичных линий. Большое количество пропущенных элементов исследуемые (80%) допустили в виду дезавтоматизации выполняемых движений и недостаточности контроля за движениями. Тем не менее, все участники проб согласились на выполнение задания, что позволяет судить об отсутствии страха неудачи.

Испытуемый Андрей В. при обведении грибка вёл линию змейкой, почти не попадая на стимулирующую линию. Только при правильном наведении руки ребенка экспериментатором наблюдалось частичное попадание на линию.

Таблица 5

Результаты выполнения задания «Обведи грибок» (в %)

Полное выполнение задания	Несоответствие стимулирующей линии (отклонения)			Наличие прерывистости линий	Пропуски элементов рисунка		Незавершённость рисунка	Отказ
	незначительные	грубые	Полное несоответ		1-2 элемента	3-6 элементов		
20	20	40	40	80	20	80	80	-

В результате вышеназванных причин, большая часть исследуемых соответствует низкому уровню (70%) выполнения задания вследствие патологического изменения зрительного анализатора и сопутствующем нарушении мелкой моторики. Высокого уровня выполнения достигло лишь 10% детей.

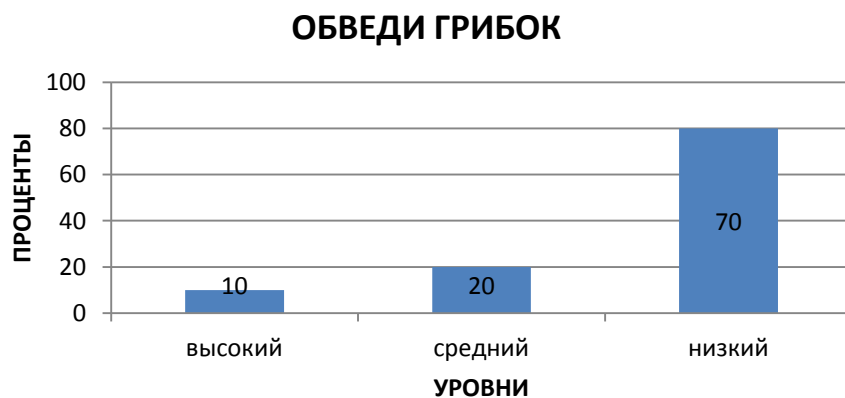


Рис. 11. Распределение детей по выполнению задания «Обведи грибок»

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил выявить особенности мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста с нарушением зрения:

- диффузный характер движений при выполнении пальцевых поз;
- трудности принятия и удержания позы пальцев;
- наличие синкинезий (непроизвольные мышечные сокращения);
- в процессе рисования моторика зажата, движения скованы;
- нарушения зрительно–двигательной координации;
- слабый мышечный тонус;
- нарушения содружественности движений;
- двигательная неловкость;
- недостаточная сформированность формообразующих эталонных движений руки;
- несформированность техники выполнения движений.

Таким образом, проведя констатирующий эксперимент и выполнив анализ результатов полученных данных, мы пришли к выводу о необходимости проведения коррекционной работы по развитию мелкой моторики у детей младшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

3.3 Коррекционная работа по развитию мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения на занятиях рисованием

В результате анализа литературных источников и данных констатирующего эксперимента, мы пришли к выводу о необходимости организации коррекционной работы по развитию мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения посредством рисования. Высокоэффективным средством в данном случае является рисование.

Теоретической основой коррекционной работы были Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения) под редакцией Л.И. Плаксиной (раздел «изобразительная деятельность»), методические рекомендации по проведению занятий по рисованию Т.С. Комаровой и Н.П. Сакулиной, а также методические рекомендации Л.Б. Осиповой, Л.И. Плаксиной, Л.А. Ремезовой.

Нами были определены основные блоки задач по развитию мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения на занятиях по рисованию:

- 1) развитие кинестетического праксиса: тонус, сила мышц;
- 2) развитие кинетического праксиса: синхронность, координация, быстрота, содружественность действий;
- 3) развитие оптико–пространственной организации движений;
- 4) развитие мелкой моторики в процессе действий с мелкими предметами и предметно–практической деятельности, развивать изолированные движения рук, кистей, пальцев рук (статические; динамические – пассивные, активные);

Для выполнения поставленных задач целесообразно использовать 2 формы коррекционной работы:

- 1) пропедевтические индивидуальные занятия;
- 2) решение задач развития мелкой моторики на подгрупповых занятиях рисованием.

Проведение индивидуальных пропедевтических занятий будет организовано следующим образом: для детей с низким уровнем развития мелкой моторики занятия проводятся 2 раза в неделю, для детей со средним уровнем – 1 раз в неделю.

Пропедевтическая работа осуществляется тифлопедагогом путём развития основополагающих умений и навыков мелкой моторики, включающих:

- 1) развитие мышечного тонуса рук;
- 2) развитие формообразующих движений руки.

В свою очередь необходимым условием является подготовка к занятию по рисованию, которая включает:

- развитие моторных качеств: силы, быстроты, выносливости, ловкости, гибкости, а также зрительно–моторной координации;
- обследование предметов перед их изображением;
- отработка навыка сохранения направления движения по окружности и прямой;
- построение предметного и композиции сюжетного рисунка на фланелеграфе с помощью вырезанных силуэтов, деталей изображения, геометрических форм, палочек и др.

При проведении индивидуальных занятий целесообразно использовать следующие средства:

- рисование по трафаретам;
- обводка по силуэту и контуру;
- раскрашивание изображений в трафарете;

- вписывание изображения предмета в геометрическую фигуру;
- рисование линий с помощью линейки.

Важным направлением для развития мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения посредством рисования является также организация систематической коррекционной работы в подгрупповой форме. Занятия проводятся совместно с воспитателем и тифлопедагогом с периодичностью в 1 раз в неделю.

Проведение подгрупповых занятий с детьми включает ряд весьма важных задач по развитию навыков мелкой моторики посредством рисования, к которым относятся:

- 1) развитие мелкой моторики и моторных качеств: силы, быстроты, выносливости, ловкости, гибкости, а также зрительно–моторной координации;
- 2) умение соизмерять амплитуду направления движения в зависимости от величины и конфигурации изображения предмета
- 3) развитие умения в рисунках передавать величину и форму в соответствии с образцом;
- 4) развитие навыков пространственной ориентировки на листе бумаги;
- 5) развитие навыков обследования предмета, изучение его качеств и свойств;

При организации подгрупповых занятий можно использовать следующие формы работы: рисование с натуры, коллективное творчество (создание одного общего изображения), рисование по представлению (изображение предметов или явлений на основе воспоминаний, представлений).

С опорой на пособие «Изобразительная деятельность в детском саду» под редакцией авторов Т.С. Комаровой и Н.П. Сакулиной, нами был разработан перспективный план организации занятий по рисованию для

детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, рассчитанный на период в 3 месяца (приложение 2). План содержит 11 тем:

1. «Украсим лист бумаги колечками».
2. Рисование цветных ленточек.
3. «Большие и маленькие шарики».
4. «Нарисуй, что ты знаешь круглое».
5. Рисование куклы–неваляшки.
6. «Дерево осенью».
7. «Неваляшки гуляют».
8. «Нарисуй, какую хочешь картинку».
9. Рисование красками цыплят.
10. Рисование карандашами ворот из кирпичиков.
11. «Самолёты летят».

Перспективный план включает месяц, тему недели, программное содержание (поставленные задачи), методику проведения занятий, материал. Данные содержательные компоненты определены исходя из рекомендаций Т.С. Комаровой и Н.П. Сакулиной.

Нами были определены специальные задачи по развитию мелкой моторики детей к каждому занятию, прописаны специальные приёмы, способствующие развитию моторных качеств.

Для развития силы, тонуса на занятиях рисованием целесообразно предлагать в начале занятия массаж, упражнения с эспандером, сминание кинетического песка и другое.

Так, например, при рисовании на тему «Большие и маленькие шарики» детям предлагалось перед рисованием катать из пластилина шарики. Для согласованности движений указательными пальцами рук нарисовать на песке симметричное изображение дерева, неваляшки. Для развития формообразующих движений рук ребёнку предлагалось провести фигуры по трафарету, проводить пальцами по выпуклым линиям.

В конце занятия предлагалось снять напряжение с помощью самомассажа: растирание тыльной стороны кисти руки и ладони, потряхивание руками; массаж с применением вибромассажера, массажных валиков.

Рассмотрим особенности проведения занятия по рисованию на тему «Заборчик в снегу».

В программное содержание входит:

- 1) учить детей передавать образы предметов и явлений;
- 2) учить рисовать предметы, состоящие из прямых линий, рисовать вертикальные и горизонтальные прямые линии;
- 3) уточнить название цвета – «белый», «зеленый»;
- 4) продолжать учить промывать кисть, пользоваться салфеткой;
- 5) воспитывать аккуратность.

В качестве специального приёма можно использовать наглядное изучение строения забора в детском саду во время прогулки перед проведением занятия, обследуя предмет осязательно, им будет легче представлять его в процессе изображения.

Немаловажным условием является разработка специальных задач по развитию мелкой моторики посредством рисования, мы предлагаем следующие:

- 1) снятие напряжения мышц руки;
- 2) развитие ловкости, быстроты движений пальцев руки, согласованность движений;
- 3) развитие зрительно–моторной координации.

Перед началом подготовить удлиненные листы бумаги, макет из палочек, кисти для рисования, краски, песок. Первая часть занятия посвящена развитию мелкой моторики, для этого предлагался ручной массаж, направленный на развитие тонуса мышц руки: разминание, потряхивание, поглаживание, ударные приемы.

В процессе проведения занятия мы предлагаем вспомнить, какой заборчик на участке, спрашиваем, как он построен. Если дети будут затрудняться с ответом, уточнить: «Две длинные дощечки и много коротких. Длинные идут слева направо (показать движением руки на сделанном из палочек макете)». Далее детям предлагалось показать расположение дощечек на заборе движением руки по макету, затем указательными пальцами обеих рук показать это расположение на песке, при этом обращалось внимание на длинные и короткие линии.

После предварительной работы мы предлагаем рисование кистью: «Что сначала мы нарисуем? (Снег.) Вот как его рисуют (показать и объяснить, как вести кистью, не отрывая руки). А теперь будем рисовать заборчик». Вызвать одного ребенка нарисовать длинные, длинные, во весь лист палочки. Обратить внимание на движение руки ребенка (ведет линию от левой руки, которой держит лист). Другого ребенка вызвать для рисования коротких палочек, предложить показать всем детям, как он набирает краску, как держит кисть. «Эти палочки мы рисуем сверху вниз, до снега. Теперь все попробуем нарисовать заборчик в воздухе». Дети рисуют в воздухе две длинные линии и много коротких.

Затем надо предложить детям взять кисти, проверить, правильно ли они их держат, набрать белой краски и рисовать снег. В ходе работы следить, как рисуют дети, напоминать приемы. По окончании занятия составить все рисунки на доске, сказать: «Какой красивый длинный заборчик у нас получился. И как много снега».

В конце для снятия напряжения рук мы предлагаем встряхивание кистью руки и рисование забора пальцами в воздухе.

Несмотря на высокую эффективность проведения занятий в детском саду по развитию мелкой моторики посредством рисования, главным является закрепление навыков в свободной деятельности, а также в домашних условиях.

ВЫВОДЫ ПО III ГЛАВЕ

Для изучения особенностей мелкой моторики нами был проведен констатирующий эксперимент, который проходил на базе МБДОУ ДС №138. В исследовании приняли участие 10 детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Нами была использована методика, составленная Л. Б. Осиповой. В приложении 1 представлено подробное описание методики констатирующего эксперимента.

Было проведено две серии экспериментальных заданий, направленных на изучение: 1) особенностей мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста; 2) особенностей использования мелкой моторики в процессе продуктивной деятельности.

Методом исследования явился индивидуальный эксперимент. Выполнение всех заданий осуществлялось в наглядно-действенном плане. Экспериментатор показывал способ выполнения каждого задания и предлагал ребенку сделать так же.

Анализ результатов констатирующего эксперимента позволил выявить особенности мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста с нарушением зрения:

- диффузный характер движений при выполнении пальцевых поз;
- трудности принятия и удержания позы пальцев;
- наличие синкинезий (непроизвольные мышечные сокращения);
- в процессе рисования моторика зажата, движения скованы;
- нарушения зрительно-двигательной координации;
- слабый мышечный тонус;
- нарушения содружественности движений;
- двигательная неловкость;
- недостаточная сформированность формообразующих эталонных движений руки;
- несформированность техники выполнения движений

Таким образом, проведя констатирующий эксперимент и выполнив анализ результатов полученных данных, мы пришли к выводу о необходимости проведения коррекционной работы по развитию мелкой моторики у детей младшего дошкольного возраста с нарушением зрения посредством рисования.

Теоретической основой коррекционной работы были план проведения занятий по рисованию в МБДОУ ДС №138, Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения) под редакцией Л.И. Плаксиной (раздел «изобразительная деятельность»), а также методические рекомендации Л.Б. Осиповой, Л.И. Плаксиной, Л.А. Ремезовой.

С опорой на пособие «Изобразительная деятельность в детском саду» под редакцией авторов Т.С. Комаровой и Н.П. Сакулиной, нами был разработан перспективный план (приложение 2) организации занятий по рисованию для детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, рассчитанный на период в 3 месяца.

Перспективный план включает месяц, тему недели, программное содержание (поставленные задачи), методику проведения занятий, материал, а также добавленные нами специальные приёмы и задачи по развитию мелкой моторики.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В соответствии с темой квалификационной работы нами было проведено исследование развития мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения посредством рисования.

При решении первой задачи мы проанализировали психолого–педагогическую литературу по проблеме исследования особенностей мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения и рассмотрели в ней сначала общее понятие моторики, затем непосредственно перешли к мелкой моторике. М.М. Кольцова в своих трудах отмечает, что *мелкая моторика* – это совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой, в выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук и ног [19].

Далее нами раскрыты физиологические основы движений, описаны качества мелкой моторики: сила, быстрота, выносливость, ловкость и гибкость.

К концу младшего дошкольного возраста у ребёнка происходит достаточное психическое и физическое развитие, которое обеспечивает возможность управления движениями пальцев рук, выполнению действий, как с крупными, так и с мелкими предметами.

И.Е. Светлова подчёркивает, что в трёхлетнем возрасте происходит дальнейшее совершенствование мелкомоторных функций рук ребенка, с которыми тесно взаимосвязаны процессы мышления. Достаточный уровень развитие мелкой моторики является важным показателем готовности ребенка к школьному обучению. Умение производить точные движения кистью и пальцами рук просто необходимо для овладения письмом.

Исследование особенностей мелкой моторики и зрительно-моторной координации у детей с нарушением зрения, проведённое М.Э. Бернадской, О.В. Парамей, Л.И. Фильчиковой, показало, что нарушение центрального

зрения, фиксации, локализации, бинокулярного видения приводит к тому, что в процессе самого движения к предмету и кисть и пальцы не могут быть приведены в ту позицию, которая обеспечивает точность двигательного акта [29].

По данным исследований со всей определённостью можно утверждать, что у большинства детей дошкольного возраста с нарушением зрения отмечается различная степень недостаточности зрительно–пространственного восприятия, затрудняющая зрительно–моторные координации и воспроизведение пространственно организованных структур.

Аргументированной представляется точка зрения, согласно которой для развития навыков мелкой моторики требуется организация систематической коррекционной работы. Согласно мнению известных тифлопедагогов (Л.И. Плаксиной, Л.Б. Осиповой, Л.А. Ремезовой) наиболее эффективным видом коррекции мелкой моторики является продуктивная деятельность. В процессе занятий по лепке, рисованию, аппликации, конструированию происходит развитие моторных качеств: силы, быстроты, выносливости, ловкости, гибкости, а также зрительно–моторной координации. В рамках нашей работы более подробно была рассмотрена специфика коррекционной работы по развитию мелкой моторики посредством рисования.

Важным моментом для детей с нарушениями зрения является то, что занятия по рисованию предполагают четкую алгоритмизацию действий, усвоение правил работы, ориентировку в рабочем пространстве. В ходе выполнения заданий у детей формируются обобщенные представления о предметах (не только их структурные, но и функциональные свойства), повышается уровень комбинаторики и точность дифференцировки сходных ситуаций, стремление вести поисковую деятельность при решении заданных взрослым задач, что способствует выработке вариативности, обобщенности действий.

В процессе рисования у детей совершенствуются все компоненты мелкой моторики: мышечный тонус; сила; точность движений; кинестетический и динамический праксис.

В рамках решения второй задачи нами эмпирически изучены особенности мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Для изучения особенностей мелкой моторики нами был проведен констатирующий эксперимент, который проходил на базе МБДОУ ДС №138. В исследовании приняли участие 5 детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. Нами была использована методика, составленная Л.Б. Осиповой.

Было проведено две серии экспериментальных заданий, направленных на изучение: 1) особенностей мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста; 2) особенностей использования мелкой моторики в процессе продуктивной деятельности.

Анализ экспериментальных данных позволил выявить особенности мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения:

- диффузный характер движений при выполнении пальцевых поз;
- трудности принятия и удержания позы пальцев;
- наличие синкинезий (непроизвольные мышечные сокращения);
- в процессе рисования моторика зажата, движения скованы;
- нарушения зрительно–двигательной координации;
- слабый мышечный тонус;
- нарушения содружественности движений;
- двигательная неловкость;
- недостаточная сформированность формообразующих эталонных движений руки;
- несформированность техники выполнения движений

В результате констатирующего эксперимента мы выяснили, что дети с нарушением зрения имеют свои особенности развития, которые отражаются во всех сферах деятельности, в частности, в мелкой моторике. Поэтому дети с нарушением зрения нуждаются в развитии мелкой моторики, так как хорошо развитые движения и тактильная чувствительность пальцев в значительной степени компенсирует недостаточность зрения.

Для решения данной проблемы необходимо проведение систематической коррекционной работы по преодолению отставания в моторном развитии детей.

В соответствии с третьей задачей мы составили перспективный план занятий рисованием для детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения, включающий задания по развитию мелкой моторики.

Перспективный план включает месяц, тему недели, программное содержание (поставленные задачи), методику проведения занятий, материал. Данные содержательные компоненты определены исходя из рекомендаций Т.С. Комаровой и Н.П. Сакулиной.

Нами были определены специальные задачи по развитию мелкой моторики детей к каждому занятию, прописаны специальные приёмы, способствующие развитию моторных качеств.

Таким образом, цели и задачи исследования достигнуты, анализ психолого–педагогической литературы вместе с результатами интерпретацией эмпирического исследования и перспективным планом проведения коррекционной работы представлены.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бабунова, Т.М. Дошкольная педагогика [Текст] / Т.М. Бабунова. – М.: Сфера, 2007. – 204 с.
2. Безруких, М.М. Как подготовить ребенка к школе [Текст] / М.М. Безруких, С.П. Ефимова, М.Г. Князева. – Тула: Арктоус, 1996.
3. Бернадская, М.Э. Нарушения зрения у детей раннего возраста. Диагностика и коррекция [Текст]: методическое пособие / М.Э. Бернадская, О.В. Парамей, Л.И. Фильчикова. – М.: Полиграф–сервис, 2003.
4. Бернштейн, Н.А. Очерки о физиологии движений и физиологии активности [Текст] / Н.А. Бернштейн. – М.: 1966.
5. Бирюков, А.А. Понятийно–терминологический аппарат теории и методики массажа [Текст]: Физкультура в профилактике, лечении и реабилитации / А.А. Бирюков, В.А. Савченко. – 2003. – 53–58 с.
6. Вайнер, Э.Н. Валеология: учебник для вузов [Текст] / Э.Н. Вайнер. – Москва: Изд-во «Флинта», Изд-во «Наука», 2001.
7. Визель, Т.Е. Основы нейропсихологии [Текст]: учеб. для студ. вузов / Т.Е. Визель. – М.: АСТ, 2009. – 384 с.
8. Вопросы обучения и воспитания слепых и слабовидящих [Текст]: сб. науч. трудов / под ред. А.Г. Литвака. – Л.: Просвещение, 1981. – 122 с.
9. Казакова, Т.Г. Изобразительная деятельность младших дошкольников: Пособие для воспитателя детского сада [Текст] / Т.Г. Казакова. – М.: Просвещение, 1980. – 160 с., ил., 8 л. Ил.
10. Кольцова, М.М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка [Текст] / М.М. Кольцова. – М., 1973.
11. Кулагина, И.Ю. Возрастная психология. Полный жизненный цикл развития человека [Текст] / И.Ю.Кулагина, В.Н. Колюцкий. – М.: ТЦ «Сфера» при участии «Юрайт-М», 2001. – 464 с.
12. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека [Текст] / А.Р. Лурия. – М.: МГУ, 1962.

13. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга [Текст] / А.Р. Лурия. – 3-е изд. – М.: Академический Проект, (1962) 2000. – 512 с.
14. Моурлот, Л.И. Развитие ручной и пальцевой моторики у детей дошкольного возраста [Текст]: учебно–методическое пособие / Л.И. Моурлот, Л.А. Ремезова. – Самара: СГПУ, 2007. – 122 с.
15. Мясникова, Л.В. Развитие осязания и мелкой моторики у дошкольников с нарушением зрения [Текст] / Л.В. Мясникова. – Саратов: Центр реабилитации и помощи детям с нарушением зрения, 2006. – 19 с.
16. Немов, Р.С. Психология [Текст]: учеб. для высш. пед. учеб. заведений / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2003. – 688 с.
17. Осипова, Л.Б. Методические рекомендации к программе «Развитие осязания и мелкой моторики»: коррекционно–развивающая программа для детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (косоглазие и амблиопия) [Текст]: учебно–методическое пособие / Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2011. – 123 с.
18. Осипова, Л.Б. Развитие осязания и мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности у младших дошкольников с нарушениями зрения [Текст] / Л.Б. Осипова. – Диссертация на соискание ученой степени кандидата педагогических наук. – Челябинск, 2010. – 268 с.
19. Осипова, Л.Б. Развитие осязания и мелкой моторики [Текст]: коррекционно–развивающая программа для детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (косоглазие и амблиопия) / Л.Б. Осипова. – Челябинск: Цицеро, 2011. – 60 с.
20. Павлов, И.П. Полн. собр. соч. 2-е изд. [Текст] / И.П. Павлов. – М.; Л., 1951.
21. Петров, А.В. Игротека “Ловкие ручки” обучает и воспитывает [Текст]: Методическое пособие / А.В. Петров. – Великий Новгород: НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2002. – 44 с.
22. Погодина, С.В. Теория и методика развития детского изобразительного творчества: учебное пособие для студентов учреждений среднего

- профессионального образования [Текст] / С.В. Погодина – 4-е изд., стер. – М.: Издательский центр «Академия», 2013. – 352 с.
23. Плаксина, Л.И. Коррекционно–развивающая среда в дошкольных образовательных учреждениях компенсирующего вида [Текст]: учебно–методическое пособие / Л.И. Плаксина, Л.С. Сековец. – М.: ЗАО «Элти–Кудиц», 2003. – 112 с.
24. Плаксина, Л.И. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения) [Текст]: программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду / Под ред. Л.И. Плаксиной. – М.: Издательство «Экзамен», 2003. – 173 с.
25. Плаксина, Л.И. Развитие зрительного восприятия у детей с нарушением зрения в процессе предметного рисования [Текст] / Л.И. Плаксина. – М., 1991; 44 с.
26. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб.: Питер Ком, 2012. – 616 с.
27. Сакулина, Н.П. Рисование в дошкольном детстве [Текст] / Н.П. Сакулина – М.: «Просвещение» – 1965 г.
28. Светлова, И.Е. Развиваем мелкую моторику и координацию движений рук [Текст] / И.Е. Светлова. – М.: «Олма–Пресс», 2001. – 236 с.
29. Сеченов, И.М. Осязание как чувство, соответствующее зрению [Текст] / И.М. Сеченов. – М.: Гос.Полит.издат, 1947.
30. Степаненкова, Э.Я. Теория и методика физического воспитания и развития ребенка [Текст]: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Э.Я. Степаненкова. – 2-е изд., испр. – М.: Издательский центр «Академия», 2006. – 368 с.
31. Тищенко, Л.И. Развитие мелкой моторики детей дошкольного возраста [Текст] / Л.И. Тищенко // Образовательные проекты «Совёнок» для дошкольников. – 2014. – № 12. – С. 56–59.
32. Трубникова, Н.М. Логопедическое обследование младших школьников, страдающих олигофренией и детским церебральным параличом [Текст]:

методич. рекомендации / Н.М. Трубникова. – 2-е изд. – Екатеринбург: Уральский пед. ин-т, 1992. – 58 с.

33. Фролова, А.Н. Дошкольная педагогика: Конспекты лекций [Текст] / А.Н. Фролова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2009. – 414 с.

34. Ядешко, В.И. Дошкольная педагогика [Текст] / В.И. Ядешко, В.А.Сохина. – М: Просвещение, 2003. – 386 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

№ задания	Цель задания	Исходный диагностический инструментарий	Диагностический материал	Содержание задания	Содержание проб
Первая серия заданий					
<i>Цель:</i> изучение особенностей мелкой моторики детей младшего дошкольного возраста					
1	Изучение особенностей кинестетической основы организации движений пальцев (статическая координация или праксис «позы»).	Н.М. Трубникова, З.А. Репина: выявление уровня развития мелкой моторики [29].		Воспроизведение пальцевых поз. Предполагает выполнение пяти проб в трех вариантах (выполнение пробы правой рукой, левой рукой, двумя руками одновременно).	<p>1. «Пальчики подружились» - распрямить ладонь со сближенными пальцами на правой руке и удержать в этом положении под счет от 1 до 7; это же задание выполнить левой рукой, двумя руками одновременно;</p> <p>2. «Пальчики поссорились» - распрямить ладонь правой руки, развести все пальцы в стороны и удержать в этом положении под счет от 1 до 7; это же задание выполнить левой рукой, двумя руками одновременно;</p> <p>3. «Солдатик» - сжать правую руку в кулак, выдвинуть указательный палец («солдатик») и удержать в этом положении под счет от 1 до 7; это же задание выполнить левой рукой, двумя руками одновременно;</p> <p>4. «Зайчик» - сжать правую руку в кулак, выдвинуть средний и указательный пальцы («ушки зайчика»), подвигать ими и удержать в этом положении под счет от 1 до 7; это же задание выполнить левой рукой, двумя руками одновременно;</p> <p>5. «Кольцо» - соединить большой и указательный пальцы правой руки, чтобы получилось кольцо, и удержать в этом положении под счет от 1 до 7; это же задание выполнить левой рукой, двумя руками одновременно.</p>
2	Изучение особенностей кинетической основы	Н.М. Трубникова, З.А. Репина:		Последовательное воспроизведение	1. «Зарядка для пальчиков» - сжать-разжать кулак: правой рукой, левой, обеими (по 7 раз);

	организации движений.	выявление уровня развития мелкой моторики [29].		нескольких пальцевых поз. Предполагает выполнение трех проб в трех вариантах (выполнение пробы правой рукой, левой рукой, двумя руками одновременно).	2. «Солдатык спрятался - появился» - сжать пальцы в кулак – выдвинуть указательный палец (солдатык появился – спрятался): правой рукой, левой, обеими (по 7 раз); 3. «Зайчик спрятался – появился» - сжать пальцы в кулак – выдвинуть указательный и средний пальцы (зайчик появился – спрятался): правой рукой, левой, обеими (по 7 раз).
Вторая серия заданий					
<i>Цель:</i> особенностей использования мелкой моторики в процессе продуктивной деятельности					
1	Определение состояния зрительно- моторной координации, согласования двигательного акта с внешним пространством при ведущей роли зрительной афферентации, сформированность формообразующих движений руки.	А.Л. Лурия «Копирование фигур» [30].	3 листа белой бумаги, черный фломастер.	«Срисовывание фигур» Перед ребенком выкладывается лист бумаги. Экспериментатор проводит на нем линию, затем предлагает ребенку нарисовать такую же. Предполагалось выполнение трех проб	1. копирование непрерывной прямой вертикальной линии по заданному образцу (сверху-вниз); 2. копирование непрерывной прямой горизонтальной линии по заданному образцу (слева-направо); 3. копирование круга по заданному образцу.
2	Изучение способности согласовывать свои действия с внешним пространством в рабочей зоне на расстоянии вытянутой руки ребенка, особенности зрительно-моторной координации.	Н.И. Озерецкий «Лабиринт» [30]	Полотно размером 25×35 см с изображенным на нем лабиринтом. В 3 года дети легче передают округлые формы. Поэтому лабиринт выполнен в виде волнистой дорожки с разнообразными изгибами.	«Прохождение лабиринта» - проведение указательным пальцем по элементам лабиринта между стимульными линиями. Предполагалось выполнение одной пробы.	Проведение пальцем по «дорожке».
3	Изучение способности согласовывать свои действия с внешним пространством при обведении предметного рисунка по контуру,	З.А.Репина «Обведи рисунок» [29]	Карточка размером 15×20 см с изображенным на ней контурным изображением гриба. Фломастер	«Обведи грибок» - обвести грибок фломастером по контурной линии. Предполагалось выполнение одной	Обведение контурного изображения грибка фломастером

	особенности зрительно-моторной координации, характер движений кисти руки		контрастного цвета.	пробы.	
--	--------------------------------------------------------------------------	--	---------------------	--------	--

Перспективный план организации занятий по рисованию для детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Неделя	Название занятия	Программное содержание	Методика проведения занятия	Задачи по развитию мелкой моторики	Приёмы	Материал
СЕНТЯБРЬ						
2 неделя	«Украсим лист бумаги колечками»	Учить детей рисованию круглой формы слитным, неотрывным движением карандаша; правильно держать карандаш; заполнять изображениями весь лист бумаги; менять цветные карандаши в процессе рисования. Воспитывать потребность украсить что-то, умение радоваться разноцветным рисункам	Показать детям рисунок воспитателя, на котором нарисованы разноцветные колечки. Подчеркнуть, как много красивых колечек. Спросить детей, какой формы колечки, предложить двум-трём детям обвести колечки по контуру, называя их форму. Далее предложить воспроизведение и удержание пальцевой позы «колечки». Вызвать детей для показа у доски приёма рисования круглой формы, вспомнить, как кружки рисовали раньше. Затем предложить всем детям показать рукой в воздухе, как они будут рисовать круглые колечки. Следить, чтобы движения были правильными. Далее проводится работа с гипсовым тренажером по проведению линий «спираль». Проверить, как дети держат карандаш. Посмотреть вместе с детьми все рисунки, отметить, какие красивые получились листочки, когда их украсили. В конце занятия массаж рук: поглаживание ладоней, разминание пальцев руки.	- Развитие тонуса мышц руки; - развитие ловкости и гибкости движений; - развитие формообразующих движений руки.	- Воспроизведение и удержание пальцевых поз: «Колечки» - соединение в кольцо поочередно большого пальца с указательным (средним, безымянным, мизинцем); - проведение указательным пальцем правой руки по тренажеру с углубленными линиями - «Спираль»; - массаж рук (поглаживание ладоней, разминание пальцев руки).	Рисунок воспитателя, карандаши. Гипсовый тренажер с углубленными линиями «Спираль»

3 неделя	Рисование цветных ленточек	Учить детей рисовать прямые линии (вертикальные), чередуя их по цвету: вести линии кистью сверху вниз слитно, без отрыва; хорошо промывать кисть в воде, обсушивать о тряпочку, прежде чем набирать другую краску; правильно держать кисть. Учить называть цвета «красный», «желтый». Развивать чувство цвета.	Показать детям узкие ленточки, прикрепленные к листу бумаги. Предложить двум-трем детям выйти к доске и провести рукой сначала по желтым, а затем по красным сверху вниз, называя цвет. Показать, как рисовать ленточки сверху вниз, не отрывая кисти, не останавливаясь; как промывать кисть и осушать её о тряпочку (лучше начинать с рисования желтых лент, так как дети ещё плохо промывают кисть). Проверить, как дети держат кисть, как будут вести ею при рисовании. После этого предложить обмакнуть кисть в краску и рисовать сначала ленточки одного цвета (не близко друг к другу), а затем промыть кисть и рисовать между нарисованными ленточки другого цвета. Полюбоваться яркими красочными рисунками.	- Развитие синхронности действий обеих рук; - развитие силы и ловкости движений; - развитие изолированных движений кистей и пальцев рук.	- Указательными пальцами обеих рук нарисовать ленточки сверху вниз на песке; - взмахи ленточками обеими руками; - накручивание ленточек на палочку.	Ленточки, бумага. Песок, ленточки, палочки.
4 неделя	«Большие и маленькие шарики»	Продолжать учить детей рисовать предметы круглой формы разной величины слитно, плавно; закрашивать изображения, проводя линии сверху вниз или слева направо, не выходя за линии контура; правильно держать кисть и правильно рисовать ею. Учить заполнять изображениями весь лист; радоваться своим рисункам.	Показать шарики разной величины, предложить детям обвести их по контуру, называя форму и величину. Далее предложить детям скатать шарики из пластилина. Предложить детям показать рукой в воздухе, как рисовать шарики, а кого-то из детей вызвать для показа к доске, предложить нарисовать большой шарик. Затем показать, как нарисовать маленький шарик, не размахивая сильно рукой. Рисование на песке симметричного изображения кругов. Показать всем, как	- Снятие напряжения мышц руки; - развитие быстроты движений; - развитие зрительно-моторной координации.	- Катание шариков из пластилина; - указательными пальцами рук нарисовать на песке симметричное изображение кругов; - работа с пальчиковым тренажером (застегивание и расстегивание пуговиц).	Краски, гуашь, бумага. Пластилин, песок, тренажер.

			закрасить шарики: сверху вниз или слева направо. В конце вместе со всеми посмотреть, как много нарисовали красивых шариков. Для снятия напряжения мышц руки предложить упражнение на пальчиковом тренажере на застегивании круглых пуговиц.			
ОКТАБРЬ						
1 неделя	«Нарисуй, что ты знаешь круглое»	Учить детей задумывать содержание своего рисунка; выделять предметы по форме; рисовать предметы круглой формы; правильно держать карандаш и правильно им рисовать.	Спросить у детей, какие предметы круглой формы они знают, как их надо рисовать. Предложить воспроизведение и удержание пальчиковой позы «Очки». Далее раздать круглые трафареты и карандаши для обведения; после перейти непосредственно к рисованию. В процессе работы спрашивать у детей, что они рисуют. По окончании полюбоваться красивыми рисунками и разминать массажные кольца.	- Развитие силы мышц руки; - развитие выносливости и гибкости движений; - развитие формообразующих движений руки.	- Воспроизведение и удержание пальцевых поз «Очки» - соединение большого и указательного пальцев обеих рук в колечко. Поднести к глазам, имитируя очки; - проведение круглой фигуры по трафарету; - самомассаж с массажными кольцами.	Цветные карандаши. Трафареты, массажные кольца.
2 неделя	Рисование куклы-неваляшки	Закрепить знание круглой формы. Учить определять величину частей и их расположение по отношению друг к другу. Изображать предмет, состоящий из двух частей одинаковой формы, но разной величины. Учить закрашивать изображение. Закреплять умение правильно держать кисть и пользоваться красками. Развивать образное восприятие, самостоятельность.	Рассмотреть с детьми неваляшку, включая движения рук детей по контуру частей (в воздухе), уточнить величину частей. Предложить выкладывать шнурком силуэт куклы. Вызвать для показа способа рисования неваляшки двух детей к доске (поочередно для рисования туловища и головы). Отработать форму туловища и головы на тренажере с углубленными линиями (проведение круга). Обращать внимание детей на то, как нужно держать кисть, подумать, какого цвета неваляшку будет рисовать, обмакнуть кисть в	- Развитие координации действий; - развитие силы движений; - развитие формообразующих движений руки.	- Выкладывание силуэта куклы шнурком на дощечке; - работа с пальчиковым тренажером для отработки силы нажима пальцев (найти кнопку с пальчиком и нажать ее); - Проведение указательным пальцем правой руки по тренажеру с углубленными линиями - «Геометрические фигуры (круг)».	Краски гуашь (3-4 цвета) на разные столы разного цвета; бумага белая, кисти, маленькая неваляшка из двух шариков. Дощечки со шнурком, пальчиковый тренажер с кнопкой, гипсовый тренажер с геометрическими фигурами.

			краску и начать рисовать. Напомнить, чтобы аккуратно закрашивали изображение – в одном направлении (сверху вниз или слева направо, не заходя за линии). Полюбоваться красочными рисунками, отметить, как много ярких, красивых неваляшек нарисовали дети. В конце занятия провести отработку силы нажима пальцев с помощью тренажера (нажимание кнопки).			
3 неделя	«Неваляшки гуляют»	Закреплять навыки рисования предметов, состоящих из частей круглой формы разной величины. Учить располагать на одном листе несколько изображений, пользоваться несколькими цветами краски, промывая хорошо кисть и не нанося другой цвет рядом с ещё сырой краской (подождать, пока краска высохнет).	Поговорить с детьми о том, какую красивую картинку можно нарисовать про неваляшек: они все в разных платьицах гуляют по лужку или дворику, а кругом растут деревья, травка, цветы. Для подготовки к рисованию провести упражнение по прокатыванию мяча круговыми движениями. Далее спросить детей, как они будут рисовать неваляшек, с чего начнут. Для представления своего рисунка предложить детям нарисовать неваляшек пальцем в воздухе. В процессе рисования поощрять внесение дополнительных деталей в рисунок. По окончании все картинки выставить на доску, посмотреть, какие они красивые, выбрать самые интересные. Для снятия напряжения мышц руки выполнить ручной массаж: поглаживание, растирание, разминание.	- Снятие напряжения мышц руки; - развитие гибкости движений; - развитие зрительно-моторной координации.	- Ручной массаж (поглаживание, растирание, разминание, поколачивание); - прокатывание мяча круговыми движениями правой и левой рукой (малый резиновый мяч); - рисование пальцами в воздухе неваляшек.	Краски гуашь разных цветов. Маленький резиновый мяч.
4 неделя	«Нарисуй, какую хочешь»	Закреплять умения рисовать красками. Учить рисовать крупно, закрашивать	Сказать детям, что в группе есть разные игрушки (шарики, неваляшки, кубики). Напомнить,	- Развитие силы мышц руки; - развитие	- Проведение геометрических фигур по трафаретам;	Краски гуашь. Бумага белого цвета или

	картинку»	аккуратно, чтобы разные краски не сливались. Учить задумывать содержание рисунка. Развивать эстетическое восприятие, творчество.	что на улице осень, опадают желтые листья. Все это дети могут нарисовать в своих картинках. Для подготовки руки к рисованию предлагается проведение геометрических фигур по трафаретам. Пусть каждый подумает, что он нарисует. Далее крепим прищепки по краям предложенных картинок. В процессе рисования подойти к каждому, спросить, что он рисует; тем, кто затрудняется в выборе темы, помочь, подсказать. По окончании занятия обсудить рисунки и выполнить пальчиковую гимнастику «Труба».	выносливости движений; - развитие формообразующих движений руки.	- прикреплять прищепки к картинкам по краю; - выполнение пальчиковой гимнастики «Труба» - руки сжать в кулачки, оставляя круглые отверстия внутри, и ставим кулак на кулак. Удерживать напряженные пальцы на счет до 5.	любого мягкого тона. Трафареты геометрических фигур, прищепки, разнообразные картинки.
НОЯБРЬ						
I неделя	«Дерево осенью»	Учить детей отражать впечатления осени; рисовать предмет, состоящий из вертикальных и наклонных линий. Закреплять умение правильно держать кисть, промывать её в воде, осушать о тряпочку, прежде чем набирать другую краску. Развивать эстетическое восприятие.	Вспомнить, какие деревья рассматривали на участке, предложить детям показать руками в воздухе, как рисовать ствол, как от него в разные стороны отходят веточки. Предложить детям разложить засушенные листья в коробочку. Вызвать двух-трех детей для показа у доски рисования. Далее дается тренажер с углубленными линиями для проведения указательным пальцем правой руки прямых линий. В процессе непосредственно рисования следить за правильными приемами. Затем предложить хорошо промыть кисть, осушить о тряпочку, набрать оранжевую краску и нарисовать листья. По окончании занятия все рисунки	- Снятие напряжения мышц руки; - развитие гибкости и силы движений; - развитие изолированных движений руки.	- Проведение указательным пальцем правой руки по тренажеру с углубленными линиями «Прямая линия»; - раскладывание засушенных листьев обеими руками одновременно в коробку; - массаж кистей руки (поглаживание, растирание, разминание).	Бумага, краски гуашь (темно-коричневая, оранжевая).

			выставить на доске, обратить внимание детей, как много разных деревьев она нарисовала. После снимается напряжение с помощью массажа кистей руки.			
2 неделя	Рисование красками цыплят	Учить детей передавать в рисунке образ цыплят. Закреплять умение определять основную форму частей предмета, их относительную величину и передавать в рисунке, а также изображать некоторые детали. Упражнять в слитном, легком рисовании кистью округлых форм и закрашивании их в пределах контура мазками в одном направлении.	Предварительно показать детям рисунки и фотографии с изображением цыплят (пушистые, круглые, маленькие). Предложить покормить цыплят: в миске с кукурузой и изюмом выложить изюм, оставив для цыплят кукурузу и затем выложить на дорожке (полоска картона) фасоль. Вызывать детей к столу и спрашивать о форме головы, тела цыпленка, предлагая обводить называемые части по контуру. Затем обратить внимание на хвост, клюв, глаза. Предложить детям взять кисть и, подняв руку, показать, как они ее держат. Предложить сухой кистью провести по бумаге, как бы рисуя круг (тело цыпленка), затем набрать краску и рисовать. В конце занятия рассмотреть рисунки и отметить самых пушистых; предложить детям подумать и сказать, что они делают на разных рисунках. Раздать детям пазлы для собирания.	- Развитие координации действий; - развитие ловкости движений; - развитие зрительно-моторной координации.	- Раскладывание крупы в миски; - складывание пазлов «Цыпленок»; - упражнение «Покорми птичку» - раскладывание дорожки из фасоли.	Игрушечный цыпленок, картинки с изображениями цыплят, серая бумага; краски: желтая, лимонная, черная. Крупа кукурузы и изюма, пазлы, фасоль и полоски картона.
3 неделя	Рисование карандашами ворот из кирпичиков	Закреплять знание прямоугольника. Упражнять в умении рисовать удлиненную прямоугольную форму. Учить передавать положение частей в постройке (вертикальное и горизонтальное), а затем	Из трех кирпичей складывать ворота и объяснять, что между ними должны быть отступы. Уточнить знание детьми формы прямоугольника (кирпича). Далее из заготовленных жгутов пластилина сформировать	- Развитие силы мышц; - развитие гибкости движений; - развитие формообразующих движений руки.	- Формирование прямоугольника из заготовленных жгутов пластилина; - прижимание прямоугольных жгутов из пластилина на	Три кирпича одинакового цвета, на бумаге внизу начертить горизонтальную линию. Жгуты из пластилина,

		закрашивать изображение.	прямоугольник (кирпич), крепко прижимая пальцами к дощечке. Предложить обвести все три кирпича по контуру, затем показать детям в воздухе, как они будут рисовать кирпичи, из которых построены ворота. Предложить нарисовать ворота – сперва один кирпичик, потом второй, а на них «положить» сверху третий. Потом все кирпичики ровно закрасить. Обратить внимание детей на то, что на бумаге у каждого проведена линия. На ней надо «строить» ворота. Закрашивать рисунок дети должны в соответствии с цветом постройки. В процессе занятия напоминать детям, что ворота построены из кирпичиков, а не из палочек и надо рисовать кирпичи.		дощечку; - проведение по трафаретам прямоугольников.	трафареты прямоугольника.
4 неделя	«Самолёты летят»	Учить детей передавать в рисунке явления современной жизни, которые они имеют возможность часто наблюдать и которые их интересуют (например, в небе летят самолеты). Учить рисовать предметы, состоящие из нескольких частей. Закреплять умение проводить прямые линии в разном направлении. Учить передавать образ предмета.	Напомнить детям, что они много раз видели летящие в небе самолеты, они летают плавно в голубом небе среди облаков. Показать игрушечный самолет, обратить внимание на его части и направление крыльев. Предложить выложить самолет из фигурных палочек (кто быстрее). Спросить, как можно нарисовать самолет. Предложить жестом в воздухе показать приемы. Нарисовать самолет по контуру. Сказать детям, что можно рисовать несколько самолетов. Поощрять повторение изображения на листе. В конце все рисунки выставить на доске.	- Развитие тонуса мышц руки; - развитие быстроты движений; - развитие зрительно-моторной координации.	- Выкладывание самолета из фигурных палочек (кто быстрее); - рисование самолета по контуру; - рисование самолета пальцем на песке.	Светло-серая краска, альбомный лист светло-голубого тона, белая краска. Фигурные палочки, контурный рисунок самолета, песок.

			Обратить внимание детей, как много разных самолетов они нарисовали, как они красиво летят в небе. Дать детям порисовать самолет пальцами на песке.			
--	--	--	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--	--	--