



МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ  
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 МЕ-  
ТОДИК

Развитие мелкой моторики у старших дошкольников с нарушением зре-  
ния

Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы бакалавриата  
«Дошкольная дефектология»

Выполнила:  
студентка группы ОФ-406/102-4-1  
Белоусова Анастасия Валерьевна

Научный руководитель:  
к.п.н., доцент кафедры СПиПМ  
Дружинина Лилия Александровна

Проверка на объём заимствований:

0,91 % авторского текста  
Работа рекоменд. к защите  
рекомендована/не рекомендована  
Да 22 2021 г. н 4  
зав. кафедрой СПиПМ  
к.п.н., доцент Л.А. Дружинина

Челябинск  
2021

## Содержание

<u>Введение</u> .....	<b>Erro</b>
<b>r! Bookmark not defined.</b>	
<u>ГЛАВА 1. Теоретические основы развития мелкой моторики у старших дошкольников с нарушением зрения</u> .....	5
<u>1.1. Понятие «Мелкая моторика» в современной литературе</u> .....	5
<u>1.2. Клинико-психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с нарушением зрения</u> .....	9
<u>1.3. Особенности развития мелкой моторики у старших дошкольников с нарушением зрения</u> .....	23
<u>1.4. Роль занятий тифлопедагога в развитии мелкой моторики у старших дошкольников с нарушением зрения</u> .....	28
<u>Выводы по 1 главе</u> .....	31
<u>ГЛАВА 2. Изучение особенностей развития мелкой моторики у старших дошкольников с нарушением зрения</u> .....	33
<u>2.1. Анализ результатов изучения состояния мелкой моторики старших дошкольников с нарушением зрения</u> .....	34
<u>2.2. Коррекционные занятия по развитию мелкой моторики у старших дошкольников с нарушением зрения</u> .....	52
<u>Выводы по 2 главе</u> .....	60
<u>Заключение</u> .....	61
<u>Список используемых источников</u> .....	63

## **Введение**

С введением Федерального государственного образовательного стандарта (ФГОС) образование в ДОУ рассматривается не как предварительный этап перед обучением в школе, а как самостоятельный важный период в жизни ребёнка, как важный этап на пути непрерывного образования в жизни человека.

Проблема развития мелкой моторики у детей дошкольного возраста отражена в «Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования». Представлена в целевых ориентирах на этапе завершения дошкольного образования «У ребенка развита мелкая моторика»

Развитие мелкой моторики охватывает не только одну образовательную область «Познавательное развитие». Согласно принципу интеграции образовательных областей, процесс работы организован так, что идет одновременное решение всех задач в других образовательных областях («Социально – коммуникативное развитие», «Художественно – эстетическое развитие», «Речевое развитие», «Физическое развитие»).

Проблема развития мелкой моторики рук важна и для личностного развития самого ребенка. Владея рукой, ребенок в процессе своего развития становится более самостоятельным, автономным и независимым от взрослого, что способствует становлению его инициативы в разных видах детской деятельности.

Объект исследования – развитие мелкой моторики у старших дошкольников с нарушением зрения

Предмет исследования – особенности развития мелкой моторики у старших дошкольников с нарушением зрения.

Цель исследования: теоретически изучить и практически обосновать необходимость проведения работы при поведении коррекции мелкой моторики у старших дошкольников с нарушением зрения.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и медицинскую литературу по проблеме исследования
2. Теоретически изучить особенности мелкой моторики у старших дошкольников с нарушением зрения
3. Разработать конспекты коррекционных занятий по развитию мелкой моторики у старших дошкольников с нарушением зрения

База исследования: МБОУ «С(К)ОШ № 127 г. Челябинска» Дошкольное отделение. В эксперименте приняли участие 5 детей с нарушением зрения.

Методы исследования: изучение научной и учебно-методической литературы по теме исследования, источников в сети интернет; их анализ, сравнение, обобщение; констатирующий эксперимент, качественно-количественный анализ полученных данных.

Структура работы: состоит из введения, двух глав, выводов по главам, заключения, списка используемых источников.

## **ГЛАВА 1. Теоретические основы развития мелкой моторики у старших дошкольников с нарушением зрения**

### **1.1. Понятие «Мелкая моторика» в современной литературе**

В последнее время проблеме развития мелкой моторики рук у детей уделяется большое внимание. Сенсомоторное развитие - один из ведущих факторов развития ребенка. Т.А. Власова и М.С. Певзнер определяют моторику, как совокупность двигательных реакций, умений, навыков и сложных двигательных действий, свойственных человеку. В коррекционном плане выделяют: общую моторику, тонкую (или мелкую) ручную моторику и артикуляционную моторику [6].

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. В применении к моторным навыкам руки и пальцев часто используется термин ловкость [37].

К мелкой моторике относится большое количество разнообразных движений: от примитивных жестов, таких как захват объектов, до очень мелких движений, от которых, например, зависит почерк человека [41]. Л.В. Антакова-Фомина, Т.Ю. Гогберашвили, Е.Г. Гришина, С.Н. Котягина, А.В. Семенович, Л.С. Цветкова доказали, что с анатомической точки зрения, около трети всей площади двигательной проекции коры головного мозга занимает проекция кисти руки, расположенная очень близко от речевой зоны. Поэтому развитие речи ребёнка неразрывно связано с развитием мелкой моторики [1,19,52].

Связь пальцевой моторики и речевой функции была подтверждена исследователями Института физиологии детей и подростков. В числе исследователей можно назвать А.В. Антакову-Фомину, М.М. Кольцову,

Е.И. Исенину [15].

В быту человеку ежеминутно требуется совершать какие-нибудь действия мелкой моторики: застёгивание пуговиц, манипулирование мелкими предметами, письмо, рисование и т. д., поэтому от её развития напрямую зависит его качество жизни.

Светлова И. Е. выделяет и содержательно характеризует 3 уровня развития мелкой моторики: высокий, средний, низкий [42].

Высокий уровень развития мелкой моторики характеризуется хорошей скоординированностью движений рук, точностью, ловкостью, плавностью движений без напряжения, равномерным темпом движения рук, правильным удержанием позы.

Средний уровень развития моторки характеризуется недостаточной скоординированностью движений, быстротой и неточностью движений, колебаниями темпа движения рук, нарушением позы на фоне утомления. Низкий уровень развития мелкой моторики отличается напряженностью и нескоординированностью движений, нарушением темпа движений рук, ручной неловкостью, нарушением позы рук, резкостью движений [22]. Мелкая моторика развивается естественным образом, начиная с младенческого возраста на базе общей моторики. Сначала ребёнок учится хватать предмет, после появляются навыки переключивания из руки в руку, так называемый «пинцетный захват» и т. д., к двум годам он уже способен рисовать, правильно держать кисточку и ложку. В дошкольном и раннем школьном возрасте моторные навыки становятся более разнообразными и сложными. Увеличивается доля действий, которые требуют согласованных действий обеих рук [27].

Л.В. Антакова-Фомина выделяет различные способы развития мелкой моторики, например[1]: игры с мелкими предметами, собирание паззлов, мозаики, конструктора, бусин и т.п.; пальчиковые игры; массаж кистей и пальцев лепка и т.д.

М.М. Кольцова утверждает, что развитие мелкой моторики руки влияет

и на развитие таких психических процессов, как мышление, память, внимание, пространственные представления. Развивая руку ребенка, тренируются не только мышцы, но и способность к наблюдению, сравнению, к творческому воображению, воспитывается усидчивость и терпение, аккуратность, точность, настойчивость, то есть, идет развитие эмоционально-волевой сферы ребенка [18]. Уровень развития мелкой моторики – один из показателей интеллектуальной готовности к школьному обучению. Обычно ребёнок, имеющий высокий уровень развития мелкой моторики, умеет логически рассуждать, у него достаточно развиты память и внимание, связная речь.

Влияние мануальных (ручных) действий на развитие мозга человека было известно ещё во II веке до нашей эры в Китае. Специалисты утверждали, что игры с участием рук и пальцев приводят в гармоничные отношения тело и разум, поддерживают мозговые системы в превосходном состоянии [31].

Формирование движения рук начинается постепенно на протяжении уже первого полугодия жизни. Рука, сжатая в кулачок, распрямляется, особые движения захватывания предметов пытаются выполнять пальцы. Так рука начинает действовать как специфический орган. С возрастом у детей происходит совершенствование движений пальцев рук. Когда движения пальцев достаточно точны, начинает развиваться словесная речь. Развитие движений пальцев рук как бы подготавливают почву для последующего формирования всей психической деятельности ребенка [35].

Таким образом, в современной психолого-педагогической литературе под мелкой моторикой понимают 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. Основными показателями сформированности мелкой моторики являются: хорошая скоординированность движений рук, точностью, ловкостью, плавностью движений без напряжения, равномерным

темпом движения рук, правильным удержанием позы. Занятия по развитию мелкой моторики руки влияют и на развитие таких психических процессов, как мышление, память, внимание, восприятие пространства.



## 1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика старших дошкольников с нарушением зрения

Для оказания квалифицированной коррекционной помощи педагогам необходимы знания о состоянии зрения, здоровья и особенностях психофизического развития воспитанников. Л.С. Выготский писал, что при анализе клинической картины первичного дефекта необходимо учитывать место, которое дефект занимает в общем физическом развитии ребенка, необходимо учитывать тяжесть и распространенность поражения и возраст ребенка в момент поражения. Выделяют три группы лиц с нарушениями зрения:

1. *Слепые* (острота зрения составляет от единицы 0 до 0,04 с коррекцией на лучше видящем глазу). Среди них есть тотально слепые и частично слепые, которые имеют светоощущение или форменное зрение. Остановимся на описании первичного дефекта при слепоте.

В большой медицинской энциклопедии слепоте дают следующее определение: это значительное снижение зрения, при абсолютной слепоте отсутствует светоощущение и человек не отличает свет от темноты; при относительной сохраняется остаточное зрение.

Слепота бывает врожденной и приобретенной. Врожденная слепота, связанная с нарушением развития некоторых отделов головного мозга, зрительных нервов, сетчатки глаза.

Приобретенная слепота развивается после перенесенных глазных болезней (атрофия зрительного нерва, катаракта, глаукома, заболевания роговицы, сетчатки, сосудистого тракта). Также слепота может быть при заболеваниях ЦНС (опухоли мозга, менингита, менингоэнцефалита и др.), перенесенных инфекционных заболеваний (корь, скарлатина, грипп), полученных травм глаза.

2. *Слабовидящие*. К этой категории относят детей с остротой зрения на лучше видящем глазу от 0,05 до 0,2. Если у ребенка отмечается нарушение

зрительных функций, чаще поля зрения, например резкое его сужение (при этом острота зрения может быть высокой) его также относят к слабовидящим.

Слабовидение бывает прогрессирующим и стационарным. К первому относят первичную или вторичную глаукому, незаконченные атрофии зрительных нервов, пигментную дегенерацию сетчатки, отслойку сетчатки, злокачественные формы высокой близорукости.

К стационарному относятся микрофтальм, альбинизм, дальнозоркость, астигматизм высоких степеней (это пороки развития), стойкие помутнения роговицы, катаракта, послеоперационная афакия.

Слабовидение наступает вследствие аномалий развития или болезней глаз, может быть проявлением общего заболевания организма, чаще является следствием аномалий рефракции глаза.

*3. Страдающие косоглазием. Косоглазие* – заболевание с нарушением бинокулярного зрения, в результате отклонения одного из глаз от общей точки фиксации. Косоглазие – это не только косметический дефект, а тяжелый функциональный недостаток. При несогласованности работы мышц глаза развивается косоглазие. Чаще всего это начинается в 2–3 года, когда наиболее активно формируется совместная деятельность обоих глаз. Причиной нарушения взаимодействия глаз могут быть заболевания и травмы центральной нервной системы и органа зрения.

Анализируя состояние зрения детей с косоглазием и амблиопией, Э.С. Аветисов, Л.А. Григорян, Е.И. Ковалевский выделили следующие клинические виды косоглазия:

- содружественное косоглазие;
- сходящееся косоглазие и амблиопия различной степени;
- расходящееся косоглазие с разной структурой дефекта

(при нормальной остроте зрения, при гиперметропии с дальнозорким астигматизмом, при миопии (близорукости), при амблиопии различной степени).

Сходящееся косоглазие развивается в раннем детстве и часто бывает не постоянным, а периодическим. Со временем косоглазие приобретает стойкий характер, так как зрительная система ребенка перестраивается и приспособляется к ассиметричному положению глаз, нарушается бинокулярное зрение.

Расходящееся косоглазие постепенно усиливается с возрастом или остается неизменным, а возникает оно в более позднем возрасте.

В зависимости от состояния аккомодационного аппарата выделены:

- аккомодационное косоглазие;
- частично-аккомодационное косоглазие;
- неаккомодационное косоглазие.

При косоглазии косящий глаз практически бездействует, в зрении участвует только один глаз. Постепенно это приводит к стойкому понижению зрения косящего глаза, амблиопии.

Под *амблиопией* понимают понижение остроты зрения, обусловленное функциональными расстройствами зрительного анализатора, не сопровождающиеся видимыми анатомическими изменениями (Л.А. Григорян)

Различают следующие виды амблиопии:

- рефракционная;
- дисбинокулярная;
- обскурационная;
- истерическая.

Причиной возникновения рефракционной амблиопии является длительное и постоянное проецирование на сетчатку глаза неясного изображения предметов внешнего мира при высокой дальнозоркости и астигматизме. Данный вид амблиопии возникает вследствие аномалии рефракции, которая в данный момент не поддается коррекции. При ношении

правильно подобранных очков острота зрения постепенно может повыситься вплоть до нормального.

Причиной возникновения дисбинокулярной амблиопии является расстройство бинокулярного зрения. Понижение центрального зрения ведет к расстройству зрительной фиксации и появлению нецентральной фиксации. Точная оценка местоположения видимого предмета затруднена.

Дисбинокулярная амблиопия подразделяется на две группы: амблиопия с правильной фиксацией и амблиопия с неправильной фиксацией, которая встречается в 70–75% случаев. Амблиопия данного вида, как правило, односторонняя и встречается при монолатеральном косоглазии. При центральной фиксации своевременное лечение приводит к повышению остроты зрения. При нецентральной фиксации это удастся не всегда.

Причиной возникновения обскурационной амблиопии является врожденное или раноприобретенное помутнение хрусталика. Понижение зрения при данном виде амблиопии обусловлено не только функциональными, но и анатомическими причинами, поэтому на значительное улучшение зрения нельзя рассчитывать.

Истерическая форма амблиопии встречается редко и может возникнуть после психической травмы. Происходит понижение остроты центрального зрения, сужение поля зрения, наблюдается спазм аккомодации и конвергенции. Ведущую роль в лечении данного вида амблиопии занимает психотерапевт. Нарушение бинокулярного зрения при косоглазии и амблиопии может и должно быть устранено в ходе интенсивных тренировок и применения специальных методов лечения (Л.А. Григорян, Л.И. Плаксина).

Клиническая характеристика нарушений зрения служит основой для изучения психолого-педагогической характеристики дошкольников с нарушениями зрения.

Как известно, зрение играет важную роль при ориентации человека в окружающей действительности и осуществлении многих сторон его жизнедеятельности. В связи с этим знание особенностей нарушения зрения

позволяет понять, какие трудности могут возникать при тех или иных глазных заболеваниях. Уровень отклонений в психофизическом развитии может проявляться по-разному.

В работах тифлопедагогов (В.З. Денискиной, Л.А. Дружининой, М.И. Земцовой, А.Г. Литвака, И.В. Новичковой, Л.Б. Осиповой, Е.Н. Подколзиной, Л.И. Плаксиной, Л.А. Ремезовой, Л.С. Сековец, Е.В. Селезневой, Л.И. Солнцевой, В.А. Феоктистовой и др.) представлена общая картина психолого-

педагогического развития слабовидящих и детей с косоглазием и амблиопией

*Восприятие.* Как указывает А.Г. Литвак, процесс восприятия у детей с нарушениями зрения осуществляется по тем же механизмам, что и в норме (фазы становления зрительного образа), что означает обладание всеми свойствами: избирательностью, осмысленностью, обобщенностью, апперцепцией и константностью. Однако эти свойства у детей с нарушениями зрения имеют свои особенности, которые сказываются на степени полноты, точности, скорости, целостности образов, широте круга отображаемых предметов и явлений, но не могут изменить сущности процесса возникновения образа. По данным М.К. Земцовой, Л.А. Дружининой, Л.Б. Осиповой, Л.И. Плаксиной, Л.А. Ремезовой и др. дети с нарушениями зрения плохо узнают знакомые им предметы, с трудом выделяют их сенсорные признаки. При нарушениях зрения дети получают значительно меньше информации о сенсорных эталонах формы, цвета, величины и пространственных признаках. Из-за низкой остроты зрения они тратят больше времени на рассматривание объектов. Нарушение бинокулярного видения осложняет формирование представлений не только о форме, величине, но и пространственном положении, отношениях между предметами: удаленность, глубина, высота и т.д. Все это затрудняет процесс опознания, анализ, синтез и осмысление зрительно воспринимаемой информации.

Слабовидящие дети при восприятии сходных предметов и их изображений чаще всего не замечают имеющиеся между ними различия. Целенаправленный процесс зрительного восприятия растягивается во времени, поэтому требуются специальные коррекционные условия для формирования компенсаторных способов зрительной ориентации за счет словесной регуляции, расчленения процесса восприятия на отдельные подэтапы и этапы по уточнению, конкретизации, обогащению зрительной информации.

У детей с нарушениями зрения отмечается замедленность, фрагментарность, искажение зрительного восприятия изображений на картинках, замена в процессе восприятия одних предметов восприятием другими при экспозиции в непривычном ракурсе, что объясняется узостью обзора, особенностями монокулярного зрения, недостатками прошлого чувственного опыта. Неточные представления об окружающем предметном мире являются причиной недоразвития смысловой стороны речи и трудностей в развитии познавательной деятельности дошкольника.

При нарушении зрительного восприятия искажаются такие его свойства как предметность (что часто приводит к схематизму зрительных образов) целостность (в результате чего восприятие становится фрагментарным, что обеспечивает неполное и неточное отображение в сознании ребенка внешнего мира); константность (что приводит к затруднениям в определении местоположения); обобщенность (что снижает возможность вычленять в объекте существенные признаки, внимание часто фиксируется на случайных элементах).

*Предметные представления.* В.З. Денискина, Л.А. Дружинина, Л.И. Солнцева, Л.Б. Осипова, Л.И. Плаксина и др. отмечали, что нарушения функций зрения неизбежно отражаются и на представлениях. Характерной особенностью детей с нарушениями зрения является резкое сужение их круга представлений за счет частичного выпадения или редуцирования зрительных

образов. Их представления отличаются фрагментарностью, схематизмом, низким уровнем обобщенности.

Характеризуя особенности предметных представлений слабовидящих дошкольников, В.З. Денискина, М.И. Земцова, Л.И. Плаксина, Л.И. Солнцева, С.М. Хорош отмечают, что формирующиеся у слабовидящих детей слабо дифференцированные, фрагментарные образы и трудности, испытываемые детьми при выделении наиболее существенных признаков и свойств предметов и явлений окружающего мира, проявляются впоследствии при узнавании предметов. Узнавание объектов при дефектах зрения осуществляется замедленно и менее полно, чем в норме, постепенно и зависит от чувственного опыта, который у слабовидящих весьма ограничен. Дети выделяют случайные признаки объекта, верные лишь в определенной ситуации. Таким образом, часто несущественный, случайный признак становится для слабовидящего дошкольника основным при узнавании и определении предметов. В результате образ не полный, лишен целостности, а иногда и неадекватен отображаемому объекту.

Схематизм особенно отчетливо проявляется при репродуцировании образов, бедных деталями и поэтому слабо дифференцированных. Так, слабовидящие не могут установить различие между птицами одного вида, не только на основе имеющихся представлений, но и во время восприятия. Наиболее характерные признаки: форма, величина и другие – остаются в тени, в результате чего образ памяти формируется как голая схема того или иного объекта.

По мнению А.Г. Литвака, у детей с нарушениями зрения страдает формирование понятий, знания их нередко формальны. Для них характерен вербализм – отсутствие представления, образа за произносимым или воспринимаемым словом, поэтому значения слов часто обеднены.

У дошкольников ограничены представления о назначении предметов, о специфике их использования. Развитие памяти непосредственно связано с развитием ощущений, восприятия и представлений.

*Память.* Экспериментальное изучение памяти детей с нарушениями зрения было проведено Т.Н. Головиной, которая выявила, что процесс узнавания происходит по общим закономерностям, характерным для нормально видящих сверстников. Однако у данной категории детей наблюдается неконкретное, неточное узнавание. Анализ, который осуществляют слабовидящие при зрительном узнавании объектов, отличается малой дифференцированностью выделяемых признаков. У них происходит увеличение времени запоминания и количества подкреплений для запоминания, недостаточное осмысление запоминаемого материала, недостаточно полное и замедленное восприятие материала, большой разброс индивидуальных различий памяти и ее процессов в сравнении с нормой.

Детям с нарушениями зрения при запоминании материала характерен «закон края». Они лучше всего запоминают начало получаемой информации и ее конец. Эту особенность нужно учитывать при организации образовательного процесса с данной категорией детей.

*Внимание* не является самостоятельным психическим процессом, а проявляется внутри ощущений, восприятий, представлений, памяти и др., а потому напрямую зависит от их сформированности. В работах Л.В. Кузнецовой, Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцевой и др. выявлено, что ограниченность внешних впечатлений детей с нарушениями зрения оказывает отрицательное влияние на формирование всех свойств внимания. Замедленность процесса восприятия сказывается на темпе переключения внимания и проявляется в неполноте и фрагментарности образов, в снижении объема и устойчивости внимания.

Такие дети испытывают трудности и в концентрации внимания. Детям с нарушениями зрения характерно такое фиксированное положение головы и тела, которое способствует наиболее отчетливому слуховому восприятию.

*Мышление*, являющееся высшей степенью познавательной деятельности, зависит от других психических процессов. Как указывает М.И. Земцова, А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева сфера сопоставления и сравнения



предметов у детей с нарушениями зрения сужена, дифференцировка сходных предметов затруднена, обобщения производятся в более суженной сфере опыта, при узнавании существенные связи обнаруживаются не сразу, нередко выступают побочные связи, малознакомые предметы обобщаются по единичным признакам. Однако неполноценность зрительных впечатлений не может исказить до неузнаваемости общий ход развития мышления.

*Речь.* Недоразвитие вышеперечисленных психических процессов сказывается на развитии речевой деятельности. Исследования С.А. Покутневой показали, что речь детей с нарушениями зрения имеет свои особенности изменяется темп развития, нарушается словарно-семантическая сторона речи, появляется «формализм», накопление значительного количества слов, не связанных с конкретным содержанием. У таких детей происходит отражение лишь части предъявляемого материала, для которого характерны фрагментарность, отражение в основном предметного содержания, отсутствие отражения динамики; в речи таких детей отсутствуют развернутые высказывания, возникают трудности в соблюдении логичности связной речи. Анализ развития речи детей с нарушением зрения, проведенный Л.С. Волковой, выявил, что наиболее типичными являются системные недоразвития речи, разнообразные по своей структуре.

Исследования И.В. Новичковой представляют особенности развития речи у детей с косоглазием и амблиопией старшего дошкольного возраста. Автор отмечает, что овладение обобщающими словами и уровень выделения общих признаков предметов у детей с косоглазием и амблиопией, в сравнении с детьми с нормальным зрением, значительно снижен, а это, в свою очередь, затрудняет формирование предметно- практических действий: сравнения, классификации и объединения предметов по общим или отдельным признакам.

Далее автор отмечает, что процесс формирования умения строить описательный рассказ сдерживается из-за недостаточности зрительно-сенсорного опыта, трудностей анализа зрительных признаков в изображении

и понимания смысла изображений. И.В. Новичковой, В.А. Феокистовой отмечается также слабое использование неязыковых средств общения – мимики, жестов. Это отрицательно сказывается на понимании речи зрячего и на выразительности речи слабовидящего и ребёнка с косоглазием и амблиопией.

Для детей с нарушениями зрения характерно замедленное формирование различных форм деятельности. Изучив практические действия детей с нарушением зрения Л.И. Плаксина делает вывод о том, что освоение предметного мира, развитие предметных действий, где требуется зрительный контроль и анализ, у детей с нарушениями зрения происходит сложнее, они носят замедленный характер. Далее автор отмечает, что у детей с косоглазием и амблиопией возникают затруднения в работе с объемными материалами.

В исследованиях Л.Б. Осиповой обращается внимание на то, что сниженная острота зрения осложняет видение объектов; монокулярный характер зрения, нарушение глазодвигательных функций глаза затрудняют определение расстояния, направления, глубины пространства, зрительно-двигательную ориентацию. Это является причиной снижения точности, ловкости выполнения движений, нарушения траектории движения рук при оперировании предметами, отсутствия умения менять направление, амплитуду, скорость движения руки в соответствии с заданными условиями.

А.М. Витковская отмечает у детей с нарушениями зрения недоразвитие предметной деятельности, проявляющееся в замедленном темпе формирования предметных действий, трудностях использования их в самостоятельной деятельности; замедленно развивающееся практическое общение; дефекты ориентирования; недостаточную мобильность в общем развитии моторики.

*Пространственная ориентировка.* Е.Н. Подколзина отмечает, что возникают значительные затруднения предметно-практической и словесной ориентировки в пространстве.

Л.А. Дружинина выявила, что у детей с нарушением зрения отсутствуют четкие представления о своем теле, а это делает невозможным практическую ориентировку «на себе» и перенос действий в конкретные предметно-пространственные ситуации.

Л.С. Сековец, М.А. Мишин показали наличие отклонений в развитии двигательной сферы детей с нарушениями зрения, в их мобильности.

Детально анализируя особенности формирования ориентировки в пространстве у детей с нарушением зрения, Е.Н. Подколзина отмечает, что у детей с косоглазием и амблиопией из-за ограничения чувственного опыта возникают значительные затруднения предметно-практической и словесной ориентировки в пространстве. За счет низкой остроты зрения, монокулярного видения пространства у детей с нарушениями зрения затрудняется ориентация в пространстве на уровне предметно-практических действий, так как многие из признаков зрительно не воспринимаются.

Изучение детей старшего дошкольного возраста (6–7 лет) показало, что у них существуют трудности ориентации в признаках и свойствах предметов окружающего мира, при этом собственные сенсорные возможности детьми не осознаются (Е.В. Селезнева). В результате исследования автором установлено, что у детей с косоглазием и амблиопией наблюдаются бессистемные неточные сведения о собственных сенсорно-перцептивных возможностях, о внешних признаках, строении, функциональном назначении органов чувств, что не позволяет ребенку с патологией зрения активно включиться в процесс компенсации собственного дефекта. Далее автор уточняет, что в процессе сенсорной ориентации дети с косоглазием и амблиопией без специального обучения полностью доверяются поступающей зрительной информации. Лишь отдельные дошкольники осознают необходимость использования сохранных органов чувств, отдавая при этом предпочтение осязанию и слуху. Почти отсутствует ориентация на обоняние и вкусовые ощущения. При этом у детей практически отсутствует

планомерное обследование предметов, как зрением, так и сохранными анализаторами, снижена их перцептивная активность.

Л.Б. Осипова отмечает, что сенсорно-перцептивная деятельность у детей с монокулярным характером зрения значительно снижена по сравнению с деятельностью нормально видящих сверстников. При нарушениях зрения затруднено обнаружение соответствия между объектами при помощи зрительного ориентировочного действия. Однако при определении свойств и качеств предметов используется зрительное соотнесение, а не руки как средство компенсации нарушений зрения, что ведет к ошибкам восприятия. В связи со снижением чувственного опыта и анализирующего восприятия, представления о предметах у детей с нарушениями зрения сформированы недостаточно полно. Компенсаторное же включение осязательного восприятия в процесс познания у дошкольников с косоглазием и амблиопией требует специально организованной целенаправленной коррекционной помощи. Нарушение функции зрительного анализа и контроля в окклюзионный период лечения, недостаточная связь зрительных и мануальных обследовательских действий снижают у детей с монокулярным характером зрения возможность построения отчетливых зрительных образов величины и формы объекта, точного определения пространственных свойств предметов, регулирования действия; затрудняют становление ориентировочно-познавательной и исполнительной деятельности ребенка.

Косоглазие и амблиопия как сложный зрительный дефект обуславливают появление отклонений в развитии двигательной сферы ребенка, приводят к снижению двигательной активности, сложностям ориентировки в пространстве и овладения движениями (Л.С. Сековец). При этом автор отмечает, что овладение основными движениями (ходьбой, бегом, метанием, прыжками, лазанием) во многом определяется состоянием и характером зрения, уровнем зрительно-пространственной ориентации.

Дети с косоглазием и амблиопией за счет снижения остроты зрения и в силу монокулярного его характера затрудняются в видении предметов и объектов в пространстве, в определении расстояния и глубины пространства. Поэтому во время ходьбы и бега дети затрудняются в сохранении дистанции, наталкиваются друг на друга, протягивают вперед руку при движении в пространстве. Продолжая говорить о недостатках развития детей с косоглазием и амблиопией, Л.С. Сековец установила, что качество прыжков детей характеризуется несогласованностью рук и ног. Это выражается в приземлении на одну ногу, отсутствии отталкивания, слабой силе толчка за счет сложности видения глубины, удаленности объектов при монокулярном зрении.

При метании у детей наблюдается отсутствие прослеживания взором движения предмета и действий бросающей руки, снижение быстроты восприятия действий метания.

*Мелкая моторика.* Изучая особенности развития мелкой моторики детей с нарушениями зрения, Л.Б. Осипова отмечает, что у них хуже развита мелкая моторика в сравнении с нормой. Это выражается в скованности движений, нарушении произвольной регуляции мышечного тонуса руки, нескоординированности движений и действий. Ориентировка в расположении предметов в пространстве, оценка их качества снижена, что затрудняет возможность планировать захват предмета и действия с ним. Трудности в выполнении движений в условиях монокулярного зрения обусловлены рассогласованием в работе кинетической, кинестетической и зрительно-пространственной афферентации. Двигательная недостаточность возрастает при выполнении детьми, имеющими нарушения зрения, сложных движений, где требуется управление движениями, четкое дозирование мышечных усилий, точность движений, перекрестная координация движений, пространственно-временная организация двигательного акта.

*Личностные особенности* ребенка с нарушениями зрения развиваются в деятельности и зависят от ее содержания и структуры. Исследования Л.И.

Солнцевой, А.Г. Литвака, В.З. Денискиной, В.А. Феоктистовой свидетельствуют, что нарушения зрения влияют на яркость отдельных эмоций, развитие чувств и окраску. По мнению ученых, у слабовидящих и детей с косоглазием и амблиопией происходят изменения в активности, появляется напряженность, неуравновешенности, неуверенность, подавленность в отношениях с окружающими, отсутствует чувства долга, вырабатываются эгоизм, чувство враждебности, негативизм.

В.З. Денискина, И.Г. Корнилова, Л.И. Плаксина, В.А. Феоктистова, Л.А. Ремезова и др. в своих трудах показали, что дети с нарушениями зрения слабо воспринимают, плохо понимают неречевые средства общения и недостаточно их усваивают.

В.Ю. Федоренко удалось установить, что у дошкольников с косоглазием и амблиопией наблюдается существенный недостаток целостности осмысления, понимания эмоциональных переживаний людей; их представления о внутреннем мире людей, о реальности эмоциональных переживаний остаются поверхностными, инфантильными, недостаточно адекватными ситуации.

Исследователи дают общую картину психофизического развития детей нарушениями зрения; отмечено, что спонтанное преодоление выявленных отклонений будет протекать медленно или совсем не произойдет, поэтому необходима организация целенаправленной систематической психолого-педагогической коррекционной помощи детям данной категории.

### **1.3. Особенности развития мелкой моторики у старших дошкольников с нарушением зрения**

Первые исследования порогов кожной чувствительности слепых были крайне противоречивы. Одни исследователи отмечали изощрение ощущений, высокое развитие кожной чувствительности (Г.П. Недлер, В.И. Суоров и др.), другие - отсутствие каких бы то ни было различий (А.А. Крогиус), третьи - некоторое снижение чувствительности у слепых (А.В. Бирилев). Но независимо от результатов исследователи не смогли показать истинное значение этого вида чувствительности в составе осязания для познавательной деятельности слепых. Они считали, что тактильная чувствительность дает слепым принципиально иные знания о мире, нежели зрячим зрение, или в лучшем случае уступает по полноте, точности и целостности отражения не только зрению.

А.Г. Литвак отмечал, что для детей с нарушениями зрения характерное опосредствованное, или инструментальное, осязание. Опосредствованной называется такая форма осязания, при которой процесс ощупывания объекта производится рукой при помощи какого-либо инструмента или орудия. Примером инструментального осязания может служить ощупывание дороги тростью при ориентировке слепых на местности, использование всевозможных щупов при обследовании недоступных для глаза или руки объектов (например, инструментальная пальпация при обследовании врачом внутренних органов), чтение слепыми рельефно-точечного шрифта при помощи грифеля. Опосредствованное осязательное восприятие может осуществляться и другими частями тела, например осязание рельефа почвы через подошвы обуви при ориентировке слепых, протезное осязание и т.д. Инструментальное осязательное восприятие отражает все свойства предметов, воспринимаемые при непосредственном ощупывании, за исключением их температуры. И хотя по точности инструментальное осязание во многих случаях уступает активному, более грубо различая поверхность предметов, их формы и контуры, и другие свойства и признаки, оно имеет свои преимущества. К ним в первую очередь относится особенно важное для слепых расширение осязательного поля руки, когда ряд объектов, недоступных по своей величине, удаленности или труднодоступности и для непосредственного ощупывания, оказывается в зоне восприятия. Кроме того, инструментальное осязание более точно, нежели непосредственное гаптическое, отражает размеры фигуры, а также некоторые подробности контура объекта, не замечаемые при непосредственном осязательном или зрительном восприятии: неровности контура, незначительные округления углов и т.п.

А.Г. Литвак (2006) отмечает особенности восприятия формы, величины и объемности слабовидящими детьми. В осязательном восприятии формы, которое осуществляется на основе совместной деятельности кожно-механического и двигательного анализаторов, ведущим является последний.



При ощупывании объекта руками в мозг поступают импульсы, информирующие о происходящих в этой связи изменениях в мышечной ткани. В результате возникает кинестетическое изображение ощупывающего движения, его скорости и траектории. Дополняясь кожными ощущениями, оно адекватно отражает форму ощупываемого предмета.

Исследования осязательного восприятия формы слепыми показывают их высокую способность к тонкой дифференцировке форм, которая возрастает по мере накопления чувственного опыта и овладения приемами осязательного обследования. Ю.А. Кулагин установил, что гаптическое различение форм протекает от генерализованного, способного отличать только резко различающиеся друг от друга формы, к высокодифференцированному восприятию, способному отразить минимальные изменения в форме объекта.

Например, по данным М.И.Земцовой, при известном навыке осязательного обследования слепые легко различают по форме треугольники при незначительном изменении угла, круг и эллипс - при разности одного из диаметров всего в 1 мм и т.п. Помимо тонкого различения сходных форм, слепые достигают высокой степени точности их воспроизведения в памяти, что в лепке, рельефном рисунке, моделировании.

Процесс восприятия величины объектов происходит также на основе активного осязания. Выше уже упоминалось, что части человеческого тела могут выступать в качестве измерительных инструментов. Величина того или иного объекта определяется слепыми по степени взаимного удаления пальцев или рук в процессе ощупывания. Таким образом, в основе восприятия величины лежит измерение движений, совершаемых при осязательном обследовании предмета. Необходимо подчеркнуть, что отражение этой пространственной характеристики у слепых, так же как и у нормально видящих, осуществляется при ведущей деятельности двигательного анализатора.

Восприятие объемности объекта незрячими протекает принципиально так же, как и при нормальном зрении, а различие состоит в том, что зрячие воспринимают ее дистантно, а незрячие - контактно. Диспаратным (не вполне соответствующим) точкам сетчатки, во время раздражения которых возникает ощущение объемности, при ощупывании соответствует разность раздражений, получаемых в процессе ощупывания правой и левой рукой, а также разными пальцами. Возможность осязательного различения объемности непосредственно связана с функциональной асимметрией и специализацией рук и пальцев.

Учеными доказано, что осязание имеет тот же механизм, что и зрение. Ведь если зрячий человек рассматривает какой-то большой предмет, глаза его движутся по контуру этого предмета, точно так же руки незрячего движутся по контуру этого предмета при обследовании. И глаз, и рука способны отразить форму, величину, направление, удаление, телесность, покой и движение. Помимо перечисленных категорий глаз различает краски и тени. Рука чувствует плотность тела, его гладкость или шероховатость и степень нагретости. Рука, ощупывающая предметы, дает незрячему все, что дает нам глаз, за исключением окрашенности предметов и чувствования вдаль, за пределы длины руки. Их основное сходство – в двигательном поведении. Вместе с тем, как показывает практика, часто родители незрячего ребенка, уделяя много внимания его интеллектуальному развитию, не заботятся о развитии его осязания. Многие взрослые, жалея малыша, не дают проявить ему самостоятельность в быту - кормят его, одевают, обувают. А ведь социально-бытовые навыки - хорошая основа для развития мелкой моторики. Действительно, застегивая пуговицы, застежку-«молнию», зашнуровывая ботинки, завязывая бантики дети учатся совершать точные координированные движения. Все эти навыки очень пригодятся им при обучении в школе, ведь чтение и письмо по Брайлю (рельефно-точечным шрифтом) предполагает высокий уровень развития осязания и мелкой моторики (Л.И. Солнцева, 2006) [42, с. 156].

В публикации «Развитие осязания и мелкой моторики у старших дошкольников с нарушениями зрения» З.Н. Тюбекина обозначила, что осязательное восприятие связано с движениями рук. Обследование любого предмета или рельефного изображения проводится двумя руками. При этом в одних случаях их функции разделяются, а в других они действуют синхронно. Важное значение имеет планомерное обследование. Детям с нарушенным зрением трудно дается узнавание различных поверхностей, и это происходит от того, что, взяв предмет в руки, они как бы замирают, не обследуют его, пальцы напряжены или наоборот, вялы. Из-за малопрактического опыта им не с чем даже сравнить его. Все это и приводит к задержке развития тактильной чувствительности и моторики рук, а в дальнейшем сказывается отрицательно на формировании предметно-практической деятельности, с чем и сталкиваются педагоги на практике.

Двигательная сфера детей с нарушениями зрения развивается иначе, чаще запаздывает в развитии, координации движений, их точности, так как нарушенное зрение не обеспечивает ребёнку необходимый контроль за движениями. Некоторым детям сложно выполнять отдельные рисовальные движения, даже самые простые. Чаще всего это касается детей, у которых не сформированы координированные зрительно-моторные реакции. Движения у них скованные, неуверенные. Изображаемые линии часто хаотичны, набегают одна на другую. Нет точности в направлении руки. При этом у детей с нарушениями зрения наблюдаются некоторые специфические особенности развития двигательной сферы. У них чаще, чем у нормально видящих, можно наблюдать отсутствие самоконтроля, саморегуляции движений. А это, естественно не может не сказаться на координации, согласованности действия рук и глаз (Н.Н. Иванова, 2001) [12, с.72].

Таким образом, мелкая моторика:

- помогают ребенку с нарушением зрения исследовать, сравнивать, классифицировать окружающие его предметы, позволяя тем самым лучше познать мир, в котором он живет;

- навыки тонкой моторики позволяют ребенку обслуживать себя;
- позволяют ребенку на равных со зрячими участвовать в играх;
- способствуют повышению самооценки ребенка, т.к. дают возможность приобрести социальный опыт (Р.Б. Каффеманас, 1988) [7, с.24].

#### **1.4. Роль занятий тифлопедагога в развитии мелкой моторики у старших дошкольников с нарушением зрения**

Дети с нарушениями зрения имеют свои особенности в восприятии окружающего мира. Им необходимо тщательно подбирать и адаптировать материалы, которые будут использоваться для работы с данной категорией детей. Вначале тифлопедагог проводит ежедневные подгрупповые занятия, спланированные по специальным адаптированным программам. Такие занятия имеют продолжительность 15–20 минут в младшей и средней группах и увеличиваются на 5–10 минут в старшей и подготовительной группах соответственно.

С обучающимися, которые имеют тяжелые нарушения зрения (например, дети со слепотой или глубоким слабовидением; с сопутствующими заболеваниями), тифлопедагог должен провести индивидуальные коррекционные занятия по разработанным индивидуальным программам обучения.

Тифлопедагог самостоятельно разрабатывает данную программу, обращая внимание на индивидуальные специфические потребности ребенка. Лучше всего будет, если эта программа будет составлена на короткий срок обучения, например, 1 – 2 недели.

Все это необходимо для того, чтобы специалист установил контакт с обучающимся и настроил его на дальнейшую совместную работу. Потребуется время, для того, чтобы развить коммуникативные навыки детей и овладения ими компенсаторными возможностями для ознакомления с окружающим миром. Постепенно детей привлекают в подгрупповые занятия тифлопедагога, а после и на фронтальные занятия воспитателя [12, 30].

С обучающимися, которые испытывают значительные трудности в процессе обучения, тифлопедагог проводит индивидуальные коррекционные занятия 1 – 2 раза в неделю (эти занятия являются дополнительными к подгрупповым занятиям). Индивидуальные коррекционные занятия могут нести специфические цели – подготовка обучающихся к проверке остроты зрения, определению характера зрения, к лечению на ортопедических аппаратах (например, на синоптофоре). Спланировать этот вид занятий тифлопедагог может на основе рекомендаций врачей – офтальмологов. Тифлопедагог формирует у обучающегося навыки, которые являются необходимыми для дальнейшего благополучного функционирования на каком-либо аппарате. Допускается проведение подобных занятий в форме подгруппового обучения.

При данном варианте проведения занятия тифлопедагог садится около ребенка и выполняет все действия его руками, т.е. «рука в руке». Обучающихся с тяжелыми нарушениями зрения необходимо научить

ориентироваться в группе и даже на участке во время прогулки. В течение всего дня проведенного в образовательной организации ребенка обучают бытовым навыками (например, навыками самообслуживания, умения выходить на контакт со сверстниками и т.п.).

Цель, которая стоит перед тифлопедагогом – подготовка обучающихся к способности воспринимать различную информацию во время общеобразовательных занятий и самостоятельному активному взаимодействию в этих занятиях.

Во время занятий тифлопедагог в рамках общеразвивающего обучения осуществляет следующие коррекционные задачи:

1) Формирует у обучающихся представления о собственных зрительных возможностях и умениях пользоваться остаточным зрением.

2) Формирует умения анализировать информацию об окружающем мире при помощи всех сохранных органов чувств.

3) Обучает пользоваться полученной информацией во время предметно–практической, познавательной и коммуникативной деятельности, в пространственной ориентировке [7, 98].

Выделение названных видов специальных коррекционных занятий обусловлено необходимостью формирования у обучающихся компенсаторных способов познания окружающего. Тифлопедагог проводит также комплексные коррекционные занятия. Они носят уточняющий, обобщающий характер. Их содержание предполагает использование данной категорией детей определенных навыков по всем видам коррекционных занятий. Другой вид комплексных занятий, в которых одновременно могут принять участие, например, тифлопедагог, воспитатель, логопед.

## **Выводы по 1 главе**

1. 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. Мелкая моторика очень важна, поскольку через нее развиваются такие высшие свойства сознания, как внимание, мышление, координация, воображение, наблюдательность, зрительная и двигательная память, речь. Характерные черты развития мелкой моторики ребенка дошкольного

возраста: рисует прямые горизонтальные и вертикальные линии, раскрашивает простые формы, заглавные печатные буквы, рисует простой дом (квадрат и крыша), человека (2-3 части тела), держит карандаш пальцами, собирает и строит из 9 кубиков.

2. Для детей с нарушениями зрения характерное пассивное, активное, опосредствованное осязание. Опосредствованной называется такая форма осязания, при которой процесс ощупывания объекта производится рукой при помощи какого-либо инструмента или орудия, может осуществляться и другими частями тела, например осязание рельефа почвы через подошвы обуви при ориентировке слепых, протезное осязание и т.д. Восприятие слепых способно к тонкой дифференцировке форм, которая возрастает по мере накопления чувственного опыта и овладения приемами осязательного обследования. Величина того или иного объекта определяется слепыми по степени взаимного удаления пальцев или рук в процессе ощупывания. Восприятие объемности объекта незрячими протекает принципиально так же, как и при нормальном зрении, а различие состоит в том, что зрячие воспринимают ее дистантно, а незрячие - контактно. (А.Г Литвак, 2006)

3. З.Н. Тюбекина и Л.С. Сековец придерживаются мнения о том, что дети с нарушением зрения нуждаются в специальном развитии моторики, необходимых для выполнения предметно-практических действий на занятиях в группах и в бытовой деятельности. Л.С. Сековец отмечает, что развитию мелкой моторики будут способствовать задания, направленные на формирование изобразительных навыков. В.Б. Галкина, Н.Ю. Хомутова обучали детей начальных классов следующим приемам самомассажа: растирание, поглаживание, разминание, выжимание, активные и пассивные движения.



## **ГЛАВА 2.Изучение особенностей развития мелкой моторики у старших дошкольников с нарушением зрения**

### **2.1 Анализ результатов изучения состояния мелкой моторики старшихдошкольников с нарушением зрения**

Цель исследования: определение особенностей развития мелкой моторики у

детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Задачи исследования:

- Подобрать диагностический инструментарий, направленный на изучение особенностей развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения;

- Выявить особенности готовности руки детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения к осязательному обследованию объектов;

- Определить возможности использования осязания при восприятии качеств поверхностей предметов детьми старшего дошкольного возраста с нарушением зрения;

- Выявить особенности осязательного восприятия формы, величины, конфигурации предметов детьми старшего дошкольного возраста с нарушением зрения;

- Изучить особенности использования тактильно-двигательных ощущений в процессе продуктивной, игровой, бытовой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

Констатирующий эксперимент проводился на базе (МБОУ «С(К)ОШ № 127 г. Челябинска» дошкольное отделение), в эксперименте приняли участие пять старших дошкольников с нарушением зрения.

Для изучения особенностей мелкой моторики у старших дошкольников с нарушением зрения была использована методика Л.Б. Осиповой

**Первая серия.** Цель: изучение готовности руки к осязательному обследованию объектов.

*Цель первого задания* - изучение особенностей кинестетической основы организации движений пальцев (принятие и удержание позы пальцев рук).

Ход работы: задание включает пять проб, каждая из которых выполняется в трёх вариантах: выполнение пробы правой рукой, левой

рукой, двумя руками одновременно после инструкции педагога: «Делай, как я».

- пальчики «подружились» (каждый палец касается друг с другом)
- «поссорились» (ладони вместе, а пальцы отводятся назад)
- «зайчик» (указательный и средний пальцы, а остальные сжаты в кулак)
- «колечко» (соединение большого и указательного пальцев)
- «солдатик» (указательный и средний пальцы соединены вместе, остальные сжаты в кулак)

Критерии оценки:

1 балл – точное и полное выполнение пробы, наличие согласованности движений, одновременное выполнение двуручных проб;

2 балла – скованность движений, слабость мышечного тонуса, затруднения в переносе жеста с одной руки на другую, диффузный характер движений;

3 балла – диффузный характер движений, наличие синкинезий, невозможность удержания позы, невыполнение задания.

*Цель второго задания* - определение особенностей кинестетической организации движений (последовательное воспроизведение нескольких пальцев поз).

Ходы работы: Задание включает две пробы, каждая из которых выполнялась в трёх вариантах: выполнение пробы правой рукой, левой рукой и двумя одновременно; педагог показывает: «Сделай как я», а ребёнок повторяет.

- «солдатик» (показать и согнуть пальцы в кулак)
- «зайчик» (показать и согнуть пальцы в кулак)

Критерии оценки: точность и одновременность (при двуручном исполнении) выполнение проб наличие переключаемости, содружественности движений, наличие или отсутствие синкинезий, дифференциация движений, двигательная ловкость.

Высокий уровень – суммарный балл по результатам выполнения первого и второго задания – 25-36 баллов

Средний уровень – 37-50 баллов;

Низкий уровень - 51 и более баллов.

*Цель третьего задания* - получение данных об особенностях действий с мелкими предметами (ручной умелости, быстроты манипуляций с предметами).

Материал: шарик, изюм, миска, кубики, коробка.

Ход работы: Задание включало 3 пробы:

- «катание шарика ладонью»

- «собери изюм в мисочку»

- «собери кубики в коробку»

Ребёнок по образцу педагога выполняет задания.

Критерии оценки:

Высокий уровень – точное выполнение проб, согласованность движений, двигательная маневренность;

Средний уровень - незначительное нарушение согласованности движений, зрительно-моторной координации, скованность движений, недостаточная сформированность формообразующих движений рук;

Низкий уровень – частичное выполнение задания, выраженное нарушение согласованности движений, зрительно-моторной координации, скованность движений.

**Вторая серия.** Цель: изучение возможности использовать осязание при восприятии качеств поверхностей предметов.

*Цель первого задания* – изучение особенностей действий идентификации при распознавании качества различных поверхностей.

Материал: 2 квадрата из гладкой бумаги, 2 квадрата из бархатной бумаги, 2 квадрата из наждачной бумаги.

Инструкция: «Найди такой же»

Ход работы: педагог показывает ребёнку каждый квадрат, ребенок

должен найти осязательным способом среди 3 квадратов, выложенных перед ним на столе, такой же.

Критерии оценки: умение правильно идентифицировать образцы.

Высокий уровень – правильное выполнение задания;

Средний уровень - выполнение задания с одной ошибкой;

Низкий уровень – с двумя и более ошибками.

*Цель второго задания* – выявление особенностей действий по соотнесению качества поверхности с предъявляемым эталоном в процессе группировки.

Материал: пять квадратов из цветного гладкого картона (жёлтый, зелёный, синий, красный, оранжевый); пять квадратов из цветного бархатного картона (жёлтый, зелёный, синий, красный, оранжевый).

Ход работы: материал перемешивают, показывают один квадрат (например, красный *гладкий*), ребёнку нужно найти все такие же по осязательному признаку. Ребёнок должен разделить на 2 группы все квадраты, отдельно положить все гладкие квадраты и отдельно все шершавые.

Критерии оценки:

Высокий уровень - правильное выполнение задания;

Средний уровень - выполнение задания с одной ошибкой;

Низкий уровень - с двумя и более ошибками.

**Третья серия.** Цель: изучение особенностей осязательного восприятия формы, величины, конфигурации предметов. Каждое задание выполняется в двух вариантах: идентификация (сличение) формы объекта (величины, конфигурации предмета) в первом варианте – с помощью осязания при предъявлении образца для зрительного восприятия; во втором – с помощью зрения при предъявлении образца для тактильного восприятия.

*Цель первого задания* – изучение возможности детей воспринимать и идентифицировать форму плоскостных геометрических фигур одинаковой величины и цвета.

Материал: геометрические фигуры (круг, овал, квадрат, прямоугольник, треугольник) одинакового размера и цвета (все фигуры зелёные).

Ход работы: 1 вариант – ребенку предъявляется зрительный образец - круг (все остальные геометрические фигуры в «волшебном» мешочке), ребенку говорят: «Найди в мешочке такую же», ребёнок ищет руками в мешочке круг. 2 вариант – ребенку предлагается осязательный образец (с закрытыми глазами ощупывает круг), ему говорят: «Найди такую же». Перед ним лежат все фигуры, ребёнок зрительным способом ищет нужную фигуру.

Критерии оценки:

Высокий уровень – правильное выполнение задания

Средний уровень – допускает ошибки при восприятии и идентификации сходных геометрических фигур (круг-овал, квадрат-прямоугольник-треугольник)

Низкий уровень – не выполняет задание, отказывается от выполнения задания

*Цель второго задания* – изучение возможности детей воспринимать и идентифицировать форму объёмных тел одинаковой величины, цвета, фактуры.

Материал: цилиндр, куб, треугольная призма, параллелограмм

Ход работы: 1 вариант – ребёнку предъявляется зрительный образец - куб (все остальные фигуры в «волшебном» мешочке), ребёнку говорят: «Найди в мешочке такую же», ребёнок ищет руками в мешочке куб. 2 вариант – ребёнку предлагается осязательный образец (с закрытыми глазами ощупывает куб), ему говорят: «Найди такую же». Перед ним стоят все фигуры, ребёнок зрительным способом ищет нужную фигуру.

Критерии оценки:

Высокий уровень – правильное выполнение задания

Средний уровень – допускает ошибки при восприятии и идентификации сходных угловых/ неугловых объёмных тел

Низкий уровень – не выполняет задание, отказывается от выполнения задания

*Цель третьего задания* – изучение возможности находить образцы (плоскостные геометрические фигуры), идентичные по величине.

Материал: 3 квадрата (большой, средний и маленький), 3 треугольника (большой, средний и маленький) одного цвета. 1 вариант – ребёнку предъявляется зрительный образец – большой квадрат (все остальные в «волшебном» мешочке), ребёнку говорят: «Найди в мешочке такую же», ребёнок ищет руками в мешочке большой квадрат. 2 вариант – ребёнку предлагается осязательный образец (с закрытыми глазами ощупывает большой квадрат), ему говорят: «Найди такую же». Перед ним лежат все фигуры, ребёнок зрительным способом ищет нужную фигуру.

Критерии оценки:

Высокий уровень – правильное выполнение задания

Средний уровень – допускают ошибки при выборе плоскостных геометрических фигур, идентичных по величине.

Низкий уровень - не выполняют задание, отказываются от выполнения задания.

*Цель четвертого задания* – изучение возможности находить объёмные тела, соответствующие образцу по величине.

Материал: 3 кубика (большой, средний и маленький), 3 треугольника (большой, средний и маленький) одного цвета. 1 вариант – ребёнку предъявляется зрительный образец – большой куб (все остальные в «волшебном» мешочке), ребёнку говорят: «Найди в мешочке такую же», ребёнок ищет руками в мешочке большой кубик. 2 вариант – ребёнку предлагается осязательный образец (с закрытыми глазами ощупывает большой куб), ему говорят: «Найди такую же». Перед ним лежат все фигуры, ребёнок зрительным способом ищет нужную фигуру.

Критерии оценки:

Высокий уровень – правильное выполнение задания.

Средний уровень – допускали ошибки при выборе объёмных тел, идентичных по величине.

Низкий уровень – допускали больше одной ошибки, отказывались выполнять задание.

**Четвёртая серия.** Цель: особенностей использования тактильно-двигательных ощущений в процессе продуктивной, игровой, бытовой деятельности.

*Цель первого и второго заданий* – изучение особенностей конструктивных действий детей.

*Первое задание «Составь домик из частей»*

Материал: плоскостные геометрически фигуры: квадрат, треугольник, маленький квадрат

Инструкция: «Сделай такой же домик, как у меня»

Ход работы: ребёнок по образцу педагога должен составить домик.

Критерии оценки:

Высокий уровень – правильное выполнение задания, точность при совмещении деталей конструкции;

Средний уровень – правильное выполнение задания, наличие неточностей в совмещении деталей;

Низкий уровень – отмечается нарушение пространственной организации деталей или всей конструкции, несовмещение граней, несоответствие образцу.

*Второе задание включало два варианта: «Башенка» и «Ворота»*

Материал: три кирпичика, 3 кубика

Ход работы: ребёнок по образцу педагога должен повторить постройку

- «Построй такую же башенку»

- «Построй такие же ворота»

Критерии оценки:

Высокий уровень - правильное выполнение задания, точность при совмещении деталей конструкции;



Средний уровень - правильное выполнение задания, наличие неточностей в совмещении деталей;

Низкий уровень - отмечается нарушение пространственной организации деталей или всей конструкции, несовмещение граней, несоответствие образцу.

*Цель третьего задания «Срисовывание фигур»* – определение состояния зрительно-моторной координации, согласования двигательного акта с внешним пространством при ведущей роли зрительной афферентации, сформированность формообразующих движений рук.

Материал: лист бумаги формата А4, цветной карандаш.

Ход работы: задание включает 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 педагога: «Сделай так же как я».

*Цель четвертого задания «Прохождение лабиринта»* - изучить способности согласовывать свои действия с внешним пространством рабочей зоны на расстоянии вытянутой руки ребёнка, особенности зрительно-моторной координации.

Материал: рисунок с лабиринтом.

Ход работы: «Помоги ёжику добраться до грибочка».  
Ребёнок выполняет задание после показа педагога.

Критерии оценки:

Высокий уровень – точное и полное выполнение задания, соответствие конфигурации стимулирующей линии, возможны незначительные отклонения от стимулирующей линии;

Средний уровень – грубые отклонения от стимулирующей линии, присутствуют 1-2 пропуска элементов лабиринта;

Низкий уровень – грубые отклонения от стимулирующей линии, 3 и более пропусков элементов лабиринта, частичное выполнение задания, отказ от выполнения задания.

*Цель пятого задания «Обведи грибок»* - изучение способности согласовывать свои действия с внешним пространством при обведении предметного рисунка по контуру, особенностей зрительно-моторной координации, характера движений кисти рук.

Материал: изображение гриба, содержащее кривые и ломаные линии.

Ход работы: обведение цветным карандашом изображения грибка по контуру (после показа педагога).

*Цель шестого и седьмого заданий «Пирамидка» и «Собери бусы для куклы»* - изучение особенностей использования осязания в процессе игровой деятельности.

Ход работы: ребёнок по образцу педагога собирает пирамидку и бусы для куклы.

Критерии оценки шестого задания:

Высокий уровень – правильное расположение колец, согласованные движения рук, попадание на ось с первой попытки;

Средний уровень – не всегда учитывается величина колец, затруднена согласованность движений рук, частота попадания отверстия кольца на ось пирамидки 5-6;

Низкий уровень – отсутствие ориентировки на величину, нарушение согласованности движений рук, частота попадания отверстия кольца на ось пирамидки менее 5, значительные отклонения от траектории движений.

Критерии оценки седьмого задания:

Высокий уровень – выполнение задания в полном объёме, наличие согласованных движений рук, количество попаданий на проволоку с первой попытки 9-10;

Средний уровень – выполнение задания в полном объеме, нарушение согласованности движений рук, частота попадания отверстия на проволоку 7-8;

Низкий уровень – частичное выполнение задания, нарушение согласованности движений рук, частота попадания отверстия на проволоку менее 7, значительные отклонения от траектории движений, нарушение исполнительской стороны действий.

*Цель восьмого задания «застёгивание и расстёгивание пуговиц»* - определение степени сформированности предметных действий детей, умения использовать осязание в процессе бытовой деятельности.

Материал: пуговицы

Ход работы: - расстегнуть пуговицы;

- застегнуть пуговицы

Критерии оценки:

Высокий уровень – правильное выполнение задания в полном объеме, наличие скоординированности и согласованности движений;

Средний уровень – частичное выполнение (2-3 пуговицы) задания, возможна 1 ошибка, нарушение скоординированности и согласованности движений, исполнительских компонентов действий;

Низкий уровень – частичное выполнение задания (1-2 пуговицы), нарушение скоординированности и согласованности движений, несформированность исполнительских компонентов действий, отказ от выполнения задания.

В ходе проведения эксперимента были получены следующие данные:

*1. Анализ данных первой серии:*

При изучении особенностей кинестетической основы организации движений пальцев были получены следующие результаты: У 60 % детей

(3 ребёнка) имели высокий уровень сформированности кинестетической основы организации движений пальцев, который характеризуется точным и полным выполнением пробы, наличием согласованности движений, одновременным выполнением двуручных проб. У 40% детей (2 ребёнка)

показали средний уровень сформированности кинестетической основы организации движений пальцев, что означает скованность движений, слабость мышечного тонуса, затруднения в переносе жеста с одной руки на другую, диффузный характер движений. При изучении особенностей действий с мелкими предметами были получены следующие данные (задание 1.3.):

У 60% детей (3 ребёнка) – высокий уровень сформированности действий с мелкими предметами: дети точно выполняют пробы, наблюдалась согласованность движений и двигательная маневренность.

У 40% детей (2 ребёнка) – средний уровень сформированности действий с мелкими предметами: были незначительные нарушения согласованности движений, зрительно-моторной координации, скованность движений.

## *2. Анализ данных второй серии*

При выполнении первого задания (2.1.) были получены следующие данные:

У 20 % детей (1 ребёнок) - высокий уровень сформированности действий идентификации при распознавании качества различных поверхностей: действия сформированы достаточно;

У 60 % детей (3 ребёнка) – средний уровень сформированности действий идентификации при распознавании качества различных поверхностей: недостаточно сформированы действия;

У 20% детей (1 ребёнок) – низкий уровень сформированности действий идентификации при распознавании качества различных поверхностей: несформированы действия.

При выполнении второго задания (2.2.) были получены следующие результаты:

У 40% детей (2 человека) – средний уровень действий по соотнесению качества поверхности с предъявляемым эталоном в процессе группировки: при выполнении задания была допущена одна ошибка.

У 60 % детей (3 ребёнка) – низкий уровень действий по соотнесению качества поверхности с предъявляемым эталоном в процессе

группировки: дети допускали несколько ошибок.

### *3. Анализ данных третьей серии.*

При выполнении первого задания (3.1.) были получены данные: У 100 % детей (5 человек) средний уровень восприятия и идентификации формы плоскостных геометрических фигур с одинаковой величины и цвета по зрительному образцу (вариант 1), который характеризуется тем, что дети долго искали фигуру верную, совершали ошибки при восприятии и идентификации сходных геометрических фигур.

У 80 % детей (4 ребёнка) – средний уровень восприятия и идентификации форм плоскостных геометрических фигур одинаковой величины и цвета по тактильному образцу (вариант 2), который характеризуется тем, что дети делали ошибки при восприятии и идентификации сходных геометрических фигур.

У 20 % детей (1 ребёнок) – низкий уровень восприятия и идентификации форм плоскостных геометрических фигур одинаковой величины и цвета по тактильному образцу, который характеризуется тем, что дети хаотично выбирали фигуру.

При выполнении второго задания (3.2.) были получены данные:

У 60 % детей (3 ребёнка) – средний уровень восприятия и идентификации формы объёмных тел одинаковой величины, цвета, фактуры по зрительному образцу (1 вариант), который характеризуется тем, что дети делали одну ошибку при выборе нужной фигуры.

У 40% детей (2 ребёнка) – низкий уровень восприятия и идентификации формы объёмных тел одинаковой величины, цвета, фактуры по зрительному образцу (1 вариант), который характеризуется тем, что дети вообще отказывались выполнять задание.

У 80 % детей (4 человека) – средний уровень восприятия и идентификации формы объёмных тел одинаковой величины, цвета, фактуры по тактильному образцу, который характеризуется тем, что были допущены ошибки при выборе угловых/ неугловых объёмных тел. (2 вариант)

У 20 % детей (1 человек) – низкий уровень восприятия и идентификации формы объёмных тел одинаковой величины, цвета, фактуры по тактильному образцу (2 вариант).

При выполнении третьего задания (3.3.) были получены результаты:

У 80 % детей (4 ребёнка) – средний уровень действий находить образцы (плоскостные геометрические фигуры), идентичные зрительному образцу по величине (1 вариант), который характеризуется тем, что дети не сразу находили нужную фигуру.

У 20 % детей (1 ребёнок) – низкий уровень действий находить образцы (плоскостные геометрические фигуры), идентичные зрительному образцу по величине (1 вариант), который характеризуется тем, что дети отказывались выполнять задание.

У 60 % детей (3 ребёнка) – средний уровень действий находить образцы (плоскостные геометрические фигуры), идентичные тактильному образцу по величине (2 вариант), который характеризуется тем, что дети допускали ошибки при выборе нужной фигуры.

У 40 % детей (2 ребёнка) – низкий уровень действий находить образцы (плоскостные геометрические фигуры), идентичные тактильному образцу по величине (2 вариант), который характеризуется тем, что делали больше одной ошибки и выбирали наугад.

При выполнении четвёртого задания (3.4.) были получены данные:

У 100 % детей (5 детей) – средний уровень способности находить объёмные тела по величине, соответствующие зрительному образцу (1 вариант), который характеризуется тем, что дети допускали ошибки при выборе правильной фигуры.

У 60 % детей (3 ребёнка) – средний уровень действий, способности находить объёмные тела по величине, соответствующие тактильному образцу (2 вариант), который характеризуется тем, что дети совершили 1 ошибку при выборе нужной фигуры

У 40 % детей (2 ребёнка) – низкий уровень способности находить объёмные тела по величине, соответствующие тактильному образцу, который характеризуется тем, что дети отказывались выполнять задание.

#### *4. Анализ данных четвёртой серии*

При выполнении первого задания (4.1.) были получены следующие данные:  
У 20% детей (1 ребёнок) – высокий уровень конструктивных действий с плоскостными геометрическими фигурами, который характеризуется точностью в совмещении деталей конструкции;

У 80 % детей (4 ребёнка) – средний уровень конструктивных действий с плоскостными геометрическими фигурами, который характеризуется наличием неточностей в совмещении деталей конструкции.

При выполнении второго задания (4.2.) были получены результаты:  
У 60 % детей (3 ребёнка) – высокий уровень конструктивных действий с объёмными телами: правильное выполнение задания, точность при совмещении деталей конструкции.

У 40 % детей (2 ребёнка) – средний уровень конструктивных действий с объёмными телами: правильное выполнение задания, наличие неточностей в совмещении деталей.

При выполнении третьего задания (4.3.) были получены данные:

У 100 % детей (5 человек) средний уровень сформированности зрительно-моторной координации, средний уровень сформированности формообразующих движений рук, который характеризуется несоблюдением направления линии при копировании по заданному образцу (сверху-вниз, слева-направо), отклонением линии от образца.

При выполнении четвёртого задания (4.4.) получены данные:

У 60 % детей (3 ребёнка) – высокий уровень способности согласовывать свои действия с внешним пространством в рабочей зоне на расстоянии вытянутой руки ребёнка, высокий уровень сформированности зрительно-моторной координации, который характеризуется точным и полным

выполнением задания, соответствием конфигурации стимулирующей линии.

У 40 % детей (2 ребёнка) – средний уровень способности согласовывать свои действия с внешним пространством в рабочей зоне на расстоянии вытянутой руки ребёнка, средний уровень сформированности зрительно-моторной координации, что означает грубые отклонения от стимулирующей линии, присутствуют 1-2 пропуска элементов лабиринта. При выполнении пятого задания (4.5.) были получены следующие данные:

У 60 % детей (3 ребёнка) – средний уровень способности согласовывать свои действия с внешним пространством при обведении предметного рисунка по контуру, средний уровень развития зрительно-моторной координации, который характеризуется небольшими отклонениями изображения от заданного образца.

У 40 % детей (2 ребёнка) – низкий уровень способности согласовывать свои действия с внешним пространством при обведении предметного рисунка по контуру, низкий уровень развития зрительно-моторной координации, который характеризуется грубыми отклонениями от заданного образца. При выполнении шестого задания (4.6.) были получены следующие результаты:

У 60 % детей (3 ребёнка) – высокий уровень способности использования осязания в процессе игровой деятельности, характеризующийся правильным расположением колец, согласованными движениями рук, попаданием на ось с первой попытки.

У 40% детей (2 ребёнка) – средний уровень способности использования осязания в процессе игровой деятельности: испытуемыми не всегда учитывалась величина колец, наблюдались затруднения согласованности движений рук, частота попадания отверстия кольца на ось пирамидки 5-6. При выполнении седьмого задания получены следующие данные:

У 40 % детей (2 ребёнка) – высокий уровень способности использования осязания в процессе игровой деятельности: выполнение задания испытуемыми в полном объёме, наличие согласованных движений рук,



количество попаданий на проволоку с первой попытки 9-10;

У 60 % детей (3 ребёнка) – средний уровень способности использования осязания в процессе игровой деятельности: у испытуемых наблюдается нарушение согласованности движений рук, частота попадания отверстия на проволоку 7-8;

При выполнении восьмого задания были получены данные:

У 60 % детей (3 ребёнка) – средний уровень сформированности предметных действий детей, умения использовать осязание в процессе бытовой деятельности, который характеризуется частичным выполнением задания (2- 3 пуговицы), возможно 1 ошибка.

У 40 % детей (2 ребёнка) – низкий уровень сформированности предметных действий детей, умения использовать осязание в процессе бытовой деятельности: частичное выполнение испытуемыми задания (1-2 пуговицы), нарушение скоординированности и согласованности движений, отказ от выполнения задания.

В ходе констатирующего эксперимента были выявлены следующие особенности развития мелкой моторики у старших дошкольников с нарушением зрения:

*Особенности готовности руки детей старшего дошкольного возраста нарушениями зрения к осязательному обследованию объектов:*

Примерно у половины испытуемых - средний уровень сформированности кинестетической основы организации движений пальцев: скованность движений, слабость мышечного тонуса, затруднения в переносе жеста с одной руки на другую, диффузный характер движений. у половины обследованных детей - средний уровень сформированности действий с мелкими предметами: незначительные нарушения согласованности движений, зрительно-моторной координации, скованность движений.

*Возможности использования осязания при восприятии качества поверхностей предметов детьми старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения:*

У одной трети испытуемых – низкий уровень развития возможности

использования осязания при восприятии качеств поверхности предметов: несформированы действия. у большинства (у большей части обследованных детей) – низкий уровень сформированности действий по соотнесению качества поверхности с предъявляемым эталоном в процессе группировки.

*Особенности осязательного восприятия формы, величины, конфигурации предметов у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения:*

Примерно у одной трети обследованных детей – низкий уровень осязательного восприятия формы, величины, конфигурации предметов: дети хаотично выбирали фигуру. у половины испытуемых – низкий уровень сформированности возможности детей по зрительному образцу воспринимать и идентифицировать форму объемных тел одинаковой величины, цвета, фактуры: дети вообще отказывались выполнять задание. у одной трети обследованных детей – низкий уровень развития возможности детей по тактильному образцу воспринимать и идентифицировать форму объемных тел одинаковой величины, цвета, фактуры. у меньшинства испытуемых – низкий уровень развития возможности находить образцы (плоскостные геометрические фигуры), идентичные зрительному образцу по величине. у половины детей – низкий уровень развития возможности находить образцы (плоскостные геометрические фигуры), идентичные тактильному образцу по величине. у всех обследованных детей - средний уровень развития способности находить объёмные тела по величине, соответствующие зрительному образцу: дети допускали ошибки при выборе правильной фигуры. примерно у половины обследованных детей – низкий уровень сформированности способности находить объёмные тела по величине, соответствующие тактильному образцу получилось, что, который характеризуется тем, что дети отказывались выполнять задание.

*Особенности использования тактильно-двигательных ощущений в процессе продуктивной, игровой, бытовой деятельности у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения:*

У большинства обследованных детей – средний уровень развития

конструктивных действий с плоскостными геометрическими фигурами: наличием неточностей в совмещении деталей конструкции. у половины детей – средний уровень развития особенностей конструктивных действий с объёмными телами: правильное выполнение задания, наличие неточностей в совмещении деталей. у всех испытуемых - средний уровень сформированности зрительно- моторной координации: несоблюдение направления линии при копировании по заданному образцу (сверху-вниз, слева-направо), отклонение линии от образца. примерно у половины детей – средний уровень сформированности способности согласовывать свои действия с внешним пространством в рабочей зоне на расстоянии вытянутой руки ребёнка, сформированности зрительно-моторной координации: грубые отклонения от стимулирующей линии, присутствуют 1-2 пропуска элементов лабиринта. у одной трети обследованных детей – низкий уровень развития способности согласовывать свои действия с внешним пространством при обведении предметного рисунка по контуру: грубые отклонения от заданного образца. примерно у половины обследованных детей – средний уровень сформированности способности использования осязания в процессе игровой деятельности: у испытуемых наблюдается нарушение согласованности движений рук, частота попадания отверстия на проволоку 7-8. у половины испытуемых – низкий уровень сформированности предметных действий детей, умения использовать осязание в процессе бытовой деятельности: частичное выполнение испытуемыми задания (1-2 пуговицы), нарушение скоординированности и согласованности движений.

Таким образом, на основании результатов констатирующего эксперимента мы пришли к выводу проведения коррекционной работы по развитию мелкой моторики

**2.2 Конспекты занятий учителя-дефектолога (тифлопедагога) по развитию мелкой моторики у старших дошкольников с нарушением зрения**

**Тема: В гостях у бабушки**

**Задачи:**

*Коррекционно-образовательные:* учить брать мелкие предметы щепотью, работать в парах; учить приёму раскатывания и выдавливания фигурок из теста, используя скалку и формочки; учить характерной передаче образов движениями рук и пальцев

*Коррекционно-развивающие:* Способствовать развитию мелкой моторики через пальчиковую гимнастику; умение согласовывать действия правой и левой руки; развивать мелкие движения рук;

*Коррекционно-воспитывающие:* Воспитывать инициативу, самостоятельность, умение ценить результаты своего труда

**Оборудование:** бусинки, резинка для нанизывания бус, песочное тесто в миске, скалки, формочки, противень, клеёнка на стол, фартуки и косынки, корзинка с клубочками ниток.

### **Ход непосредственно образовательной деятельности**

#### **1. Орг. момент**

Дефектолог: Ребята, посмотрите какой красивый домик стоит. Вам интересно узнать кто там живет? (Да, хотим узнать)

Давайте постучимся и узнаем

Выходит бабушка и что-то ищет.

Дефектолог: Здравствуйте бабушка скажите, что у вас случилось, что вы ищете?

Бабушка: Да вот столько дел на сегодня запланировала, а очки куда-то задевались.

-А мы с ребятами вам поможем. Да ребята?

(Ответы детей)

#### **2. Основная часть**

Бабушка: Ой, как хорошо! Порвались у меня бусы, не знаю, что теперь и делать

Дефектолог: Ребята вам их сейчас соберут.

Дефектолог: предлагает пройти за столы. На столах, на подносах лежат бусинки и резинка, детям предлагается разделить на пары и собрать бусы, в конце дефектолог помогает связать концы резинки между собой и бусы отдаются бабушке.

Бабушка: Ой, какие вы молодцы!

Дефектолог: Скажите бабушка, чем вам мы можем ещё помочь?

Бабушка: Завела сегодня тесто на печенье. А как теперь стряпать и не знаю?

Дефектолог: Мы же вам обещали помочь. Правда, ребята?

(Ответы детей)

– Но прежде чем приступить к работе с тестом мы должны помыть руки.

Дети уходят мыть руки, в это время столы накрываются клеёнкой, выкладываются скалки, формы для печенья, противень и тесто, в миске поделенное на количество детей.

Дефектолог предлагает детям пройти к стульчикам и надеть фартуки, косынки, объясняет, как они будут работать с тестом (сначала каждый берёт по колобку теста и пальчиками на столе делает лепёшку, а затем раскатывает скалкой тесто толщиной примерно 1 см, затем формочкой выдавливаются фигурки. Печенье выкладывается на противень.)

Бабушка: Какие молодцы! Пойду, поставлю печенье в духовку.

Дефектолог: А мы пока с ребятами помоем руки.

Дети моют руки, а бабушка уносит противень на кухню.

Дефектолог: Ребята посмотрите возле домика на скамейке корзинка стоит.

Давайте посмотрим, что в ней.

Дети подходят и видят размотанные клубки ниток. Дефектолог предлагает взять по клубку и смотать нитки. На дне корзинки дети находят очки.

Возвращается бабушка, отдаёт детям печенье, а они ей возвращают найденные очки. Бабушка благодарит за помощь и предлагает прийти ещё раз к ней в гости.

### **3. Итог НОД**

Дефектолог: Ребята, вы сегодня все большие молодцы! Каждый старался и общими усилиями все получилось. Давайте вспомним, чем мы с вами занимались? (помогали бабушке собрать бусы, пеки печенье, нашли очки бабушки) Дети прощаются и уходят

### **Тема: Дикie животные**

#### **Задачи:**

*Коррекционно-образовательные:* Учить выполнять элементы массажа рук: растирание. Развивать изолированные движения рук, кистей, пальцев рук. Обучать приёмам восприятия осязательных признаков предметов (прикосновение ладонью, лёгкое движение по поверхности предмета) с фиксацией внимания на отличительных признаках. Упражнять в различении мягких, пушистых, колючих предметов в реальной обстановке. Учить дифференцировать мягкие объёмные (выполненные из меха) и твердые (пластмассовые, деревянные) игрушки животных зрительно-осозательным, осозательным способами.

*Коррекционно-развивающие:* Способствовать развитию мелкой моторики через пальчиковую гимнастику; развивать мелкие движения рук;

*Коррекционно-воспитывающие:* Воспитывать инициативу, самостоятельность

**Оборудование:** игрушки животных из различных материалов, рисунок по точкам лисы на каждого ребенка

### **Ход непосредственно образовательной деятельности**

#### **1. Орг. момент**

- Дети кто из вас любит животных? Кто знает, какие звери живут в наших лесах? (ответы детей). Да в нашем лесу живут лисы, волки, медведи, зайцы, ежи и другие звери.

Педагог предлагает детям научиться показывать пальчиками зайчонка, лисёнка, медвежонка.

Наши пальчики играли на одной руке

Нам зайчонка показали. (выставлен указательный палец);

Наши пальчики играли на двух руках

Медвежонка показали. (кулачки сложены, большие пальцы выставлены)

Наши пальчики играли на одной руке

И лисёнка показали. (пальцы сложены щёпотью).

#### **2. Основная часть**

Педагог приносит ежа, зайца, и других животных.

- Чем отличается еж от других животных? (еж колючий, а другие звери пушистые). Правильно давайте потрогайте ежа, а затем зайца.

Далее педагог предлагает детям выделить характерные особенности зверей.

Пальчиковая гимнастика «Семья медведей»

Мама мишек будит рано.

Не встают они с дивана.

-Эй, Большак, вставай скорей!

Ждут друзья уж у дверей!

-Ну, а ты, лентяй Указка!

У тебя засохла краска!



Вы должны с Середняком

Побелить амбар и дом.

-Безымянный, мой бедняжка!

Знаю, болен был ты тяжко.

Пожалею я тебя,

Полежи ещё два дня.

Ты, Мизинчик – малышок,

Роста у тебя – вершок!

Но зато проказ и драк.

Сосчитать нельзя никак!

(Пальцами обеих рук изобразить мишек. Удивленно пожать плечами.

Встряхиваем большие пальцы рук. Указать руками на дверь. Встряхнуть

указательные пальцы. Изобразить руками ведро. Встряхнуть средние

пальцы, плавные движения кистями рук, как кисточкой, снизу – вверх.

Погладить безымянный палец пальцами другой руки. Прижать безымянный

палец к ладони и погладить его. Встряхнуть мизинцы, показать, какого они

роста. Погрозить мизинцу пальцем, сосчитать на пальцах его проказы)

- У меня для вас приготовлен волшебный мешочек с игрушками. Вам нужно

потрогать ручками и угадать, из какого материал сделана игрушка: мех,

дерево, пластмасса. И какие ощущения у вас вызывает прикосновение с нее.

Она мягкая или твердая. Большая игрушка или маленькая.

Дети по очереди подходят к волшебному мешочку достают игрушку и

показывают друг другу, проговаривая из какого материала она сделана. Затем

процедура повторяется, только дети уже не достают игрушки из мешочка, а

на ощупь определяют материал, из которого сделана игрушка.

Ребята проверяют друг друга.

Дефектолог предлагает задание «Обведи по точкам и раскрась лисичку»

- Ребята, внимательно посмотрите и скажите, кто изображен на рисунке?

Правильно, лиса. Давайте мы с вами ее обведем по точкам и раскрасим.

Дети выполняют задание

### **3. Итог НОД**

**Тема: Фрукты**

**Задачи:**

*Коррекционно-образовательные:* Упражнять в сжимании и разжимании пальцев рук, развивать дифференцированность, содружественность движений обеих рук. Формировать зрительно-осязательный способ обследования круга, овала. Учить совместными действиями с педагогом обводить указательным пальцем правой руки круг, овал по контуру, фиксируя начальную точку обследования пальцем левой руки. Учить дифференцировать форму предметов (фруктов); выбирать из двух-трёх предметов, такой же, как круг, овал зрительно-осязательным способом, осязательным способом при зрительном предъявлении эталона, осязательно-осязательным способом.

*Коррекционно-развивающие:* Способствовать развитию мелкой моторики через пальчиковую гимнастику; умение согласовывать действия правой и левой руки; развивать мелкие движения рук;

*Коррекционно-воспитывающие:* Воспитывать инициативу, самостоятельность, умение ценить результаты своего труда

**Ход непосредственно образовательной деятельности**

**1.Орг. момент**

Ой, ребята, тише, тише,

Что-то странное я слышу...

Гость какой-то к нам спешит

И как будто бы шуршит...

- Вы слышите? Кто-то шуршит? Кто же это может быть?

- Посмотрите! Это же ежик!

## **2.Основная часть**

Дефектолог озвучивает ёжика: - Здравствуйте, дети! Я в своем саду собирал урожай! Но по дороге мой урожай рассыпался... Что же теперь делать?

- Здравствуй, ежик! Не переживай, мы тебе поможем! Но для начала нам нужно размять пальчики

Пальчиковая гимнастика «Компот»

Будем мы варить компот,

Фруктов нужно много вот:

Будем яблоки крошить,

Грушу будем мы рубить.

Отожмем лимонный сок,

Слив положим и песок.

Варим, варим мы компот.

Угостим честной народ.

(Левую ладонку держат «ковшиком», пальцем правой руки «мешают».

Загибают пальчики по одному, начиная с большого.

Правую ладонку держат «ковшиком» пальцем левой руки совершают помешивающие движения)

- А теперь мы закрепим знания о геометрических формах таких, как круг и овал.

Раздает геометрические формы круг и овал, фрукты. Совместно с педагогом дети определяют, на какую геометрическую форму похож фрукт.

Затем раздаются листочки, трафареты и детям нужно нарисовать 2 круглые и

2 овальные фигуры. По просьбе педагога ищут предметы в группе необходимой формы.

- А теперь дети, мы поможем ежику? Посмотрите, что он рассыпал? (яблоки, лимон, апельсин, слива).

- Давайте соберем фрукты, которые рассыпал ежик. Сначала соберем фрукты, имеющие круглую форму. (яблоки, апельсин). Педагог предлагает найти на листе круг и заштриховать в нужный цвет, предъявляя фрукт-образец: апельсин - оранжевый, яблоко - красное, зеленое. Так же и с овальными формами. Педагог выкладывает муляжи фруктов:

- А какого цвета яблоки он рассыпал? (желтого, зеленого, красного). А какого размера яблоки? (большие и маленькие).

- А сейчас мы разложим все яблоки в тарелочки. В красную тарелочку положим все фрукты круглой формы, в зеленую – овальной формы.

Вы все такие молодцы! Теперь давайте поможем ёжику пройти лабиринт и найти яблоко. Тифлопедагог раскладывает каждому ребенку по лабиринту.

Дети карандашом рисуют дорожку от ёжика к яблоку.

- Ежик говорит, что вы очень добрые и хорошие дети и благодарит вас за помощь ему. А теперь ему нужно бежать.

### **3. Итог НОД**

#### **Выводы по 2 главе**

В результате исследования было отмечено, что мелкая моторика детей

старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения характеризуется следующим: заметны сложности при удержании позы, нарушен мышечный тонус, отмечается диффузность движений, сложности в переключаемости движений и в переносе движений с одной руки на другую, недостаточность развития моторных качеств в процессе манипулирования с предметами, которая проявляется в нарушении траектории движений, малой маневренности движений. Данные нарушения требуют организации коррекционной работы по развитию мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. На основе программы «Развитие осязания и мелкой моторики», изданной под редакцией Л.И. Плаксиной и входящей в Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушениями зрения) (2003), публикаций и исследования Л.А. Дружининой, Л.В. Мясниковой (2006), Л.Б.Осиповой (2010), Л.И. Плаксиной (2008), Е.Н. Подколзиной и др. (2007), И.Г. Сумароковой, Е.А. Куракиной и др. (2008) были разработаны конспекты коррекционных занятий по развитию мелкой моторики учителя-дефектолога (тифлопедагога)

Таким образом при систематическом проведении таких занятий мы можем получить эффективность нашей работы.

## **Заключение**

В ходе проведения исследования была достигнута поставленная цель – было осуществлено теоретическое и экспериментальное изучение процесса развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

В ходе исследования были решены следующие задачи:

1. Проанализирована литература научного и методического характера по проблеме развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения (исследования Л.А. Дружининой, Л.В. Мясниковой, И.В. Новичковой, Л.Б.Осиповой, Л.И.Плаксиной, Л.С. Сековец и др.);
2. На основании исследований Л.А. Дружинина, Л.В. Мясниковой, Л.И.Плаксиной, Е.В. Селезнева выделены критерии для оценки состояния мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения: готовность руки к осязательному обследованию объектов, действия с мелкими предметами; действия использования осязания при восприятии качеств поверхностей предметов; восприятие формы, величины, конфигурации плоскостных геометрических фигур и объёмных тел по зрительному, так и по осязательному образцу; способность использования тактильно-двигательных ощущений в процессе продуктивной, игровой, бытовой деятельности.
3. В основу диагностического инструментария, направленного на изучение особенностей мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения была положена «Методика психолого-педагогического обследования особенностей развития осязания и мелкой моторики» (Л.Б. Осипова, 2010).
4. Были выделены особенности мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения, которые свидетельствуют о недостаточном уровне готовности руки к осязательному обследованию (у большинства детей незначительны нарушения согласованности движений и зрительно-моторной координации, скованность движений), недостаточно развиты действия использования осязания при восприятии качеств

поверхностей предметов, недостаточный уровень восприятия формы, величины, конфигурации плоскостных геометрических фигур и объёмных тел, как по зрительному, так и по осязательному образцу; недостаточно развиты способности использования тактильно-двигательных ощущений в процессе продуктивной, игровой, бытовой деятельности (средний уровень конструктивных действий с плоскостными геометрическими фигурами и с объёмными телами; средний уровень сформированности зрительно-моторной координации и формообразующих движений рук; низкий уровень способности согласовывать свои действия с внешним пространством в рабочей зоне на расстоянии вытянутой руки ребёнка, а также способности согласовывать свои действия с внешним пространством при обведении предметного рисунка по контуру; недостаточный уровень сформированности предметных действий, недостаточный уровень способности использовать осязание в процессе игровой деятельности).

5. В связи с недостаточным освещением в литературных источниках проблемы исследования, а также на основе полученных в ходе констатирующего эксперимента результатов были разработаны конспекты коррекционно-педагогической работы тифлопедагога по развитию мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

## Список используемых источников

1. Беззубцева В. Г., Андриевская Т. Н. Развиваем руку ребенка, готовим ее к рисованию и письму. М., 2013. – 106 с.
2. Белова Е. А. Развитие мелкой моторики и ее роль в жизни ребенка // Молодой ученый, 2018. - №46. - С. 274-277.
3. Большакова С.Е. Формирование мелкой моторики рук. Игры и упражнения. М.; ТЦ Сфера, 2017. – 133 с.
4. Воронина О.В. Коррекционно-развивающая работа с детьми с нарушением зрения в дошкольном отделении // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста», 2015. - №1. – С.22
5. Грайзер Е.В. Развитие мелкой моторики у детей среднего дошкольного возраста // Проблемы педагогики, 2015. - №1. – С.62
6. Данченкова С.Н. Развитие высших психических функций детей дошкольного возраста через развитие мелкой моторики рук: мастер-класс // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста», 2015. - №1. – С.12
7. Дружинина Л.А. Специфика коррекционной работы по развитию мелкой моторики и осязания у слабовидящих дошкольников в условиях образовательной организации // Вестник Челябинского государственного педагогического университета, 2016. - №8. – С.37
8. Дудьев В.П. Средства развития тонкой моторики рук у детей с нарушением речи / В.П. Дудьев // Дефектология.- 1999.-№4
9. Ермаков, В.П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения: учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин.- М., 2000.- 240 с.



10. Ефремова, Т. И. Служба ранней помощи: специфика реализации индивидуального подхода к ребенку [Текст] / Т. И. Ефремова // Современный детский сад, 2018. — №1. — С. 24-27.
11. Жилина Е.А. Влияние арт-методов на развитие когнитивных функций и мелкой моторики у детей дошкольного возраста // Санкт-Петербургский образовательный вестник, 2017. - №1. – С.8
12. Жуков Ю.М. Введение в практическую и социальную психологию [Текст]/ Ю.М. Жукова, Л.А. Петровской, О.В. Соловьевой. - 3-е исправленное изд. - М.: Смысл, 2013. - 377 с.
13. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. - М.: МПСИ, МОДЭК, 2016. - 448 с.
14. Зотова, Е. Съезд успешных родителей [Текст] / Е. Зотова // Русский инвалид, 2018. — №5. — С. 14-15.
15. Иванова Н.Н. Коррекция зрительно-двигательной и моторной координации у старших дошкольников с нарушением зрения / Н.Н. Иванова // Дефектология. - 1998. - №4.
16. Катунина Т.Н. Влияние осязания и мелкой моторики на развитие младших школьников с нарушением зрения // Вопросы науки и образования, 2018. - №1. – С.98
17. Кулагин, Ю.А. Осязательное восприятие предметов слепыми детьми: автореф. дисс. канд. пед. наук. / Ю.А. Кулагин.- М., 1954.-16 с.
18. Ломов Б. Ф. Психическая регуляция деятельности [Текст]/ Б.Ф. Ломов // Избранные труды. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. - 624 с.
19. Литвак, А. Г. Психология слепых и слабовидящих / А. Г. Литвак.- СПб.: Каро.- 2006.
20. Машанский В.Ф. Вибрационный способ исследования тактильной чувствительности слепых и некоторые приемы ее повышения /В.Ф. Машанский, В.Б. Есиков, В.К. Рогушин, В.И. Штильбанс // Дефектология.- 1997.- №6

21. Михайлова, О. Ю. Психолого-педагогическая поддержка игры детей [Текст] / О. Ю. Михайлова // Современный детский сад, 2018. — №1. — С. 57-58.
22. Мясникова, Л.В. Развитие осязания и мелкой моторики у дошкольников с нарушением зрения / Л.В. Мясникова.- Саратов: центр реабилитации и помощи детям с нарушением зрения, 2006.- 19 с.
23. Ногина В.А. Развитие мелкой моторики у младших дошкольников // <http://virtualtaganrog.ru/maps/events/razvitie-melkoi-motoriki-u-mladshih-doshkolnikov.html>
24. Осипова, Л.Б. Развитие осязания и мелкой моторики : Коррекционно-развивающая программа для детей младшего дошкольного возраста с нарушениями зрения (косоглазие и амблиопия) / Л.Б. Осипова. - Челябинск : Цицеро, 2011. – 60 с.
25. Плаксина, Л.И. Психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением зрения / Л.И. Плаксина.- М.: РАОИКП, 1999.
26. Ремезова Л.А. Психолого-педагогические основы построения модели комплексного сопровождения развития конструктивной деятельности детей дошкольного возраста с нарушениями зрения с позиций ФГОС дошкольного образования // Азимут научных исследований: педагогика и психология, 2016. – Т.5. - №3. – С.128
27. Рогожина Е. Упражнения на развитие мелкой моторики / Е. Рогожина // Дошкольное воспитание, 1998. - №9
28. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн,– Спб: Питер, 2000.– 712 с.
29. Савельева, Е.А. Пальчиковые и жестовые игры в стихах для дошкольников / Е.А. Савельева.- Спб., 2011.
30. Селетреникова Т.А. Развитие мелкой моторики у дошкольников с нарушениями зрения // Гаудеамус, 2016. – Т.15. - №1. – С.50
31. Солдатов Д.В. Актуальные направления реализации интегрированного (инклюзивного) образования дошкольников с

ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Д.В. Солдатов, С.В. Солдатова, И.В. Сузанский // Проблемы реализации моделей инклюзивного дошкольного образования: материалы научно-практической конференции 27 июля 2013 года / под ред. Д.В. Солдатов. - Орехово-Зуево: Изд-во МГОГИ, 2013. - С. 30-43.

32. Солнцева, Л.И. Введение в тифлопсихологию / Л.И. Солнцева.- М., 1998.

33. Солнцева, Л. И. Развитие компенсаторных процессов у слепых детей дошкольного возраста / Л.И. Солнцева,- М.: Педагогика, 1980.- 192 с

34. Сумарокова, И.Г. Развитие навыков осязания у незрячих детей / И.Г. Сумарокова, Л.В. Мясникова, Е.А. Куракина, и др.- Нижний Новгород: Перспектива, 2008

35. Тимошенко, Т. В. Особенности эмоционально-нравственного развития и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Т. В. Тимошенко // Современный детский сад, 2018. — №1. — С. 56-57.

36. Ткаченко, Т.А. Мелкая моторика. Гимнастика для пальчиков / Т.А. Ткаченко.- М.: ЭКСМО, 2010.

37. Ткаченко, Т.А. Развиваем мелкую моторику / Т.А. Ткаченко.- М.: ЭКСМО, 2007

38. Тюбекина З.Н. Развитие осязания и мелкой моторики у старших дошкольников с нарушением зрения / З.Н. Тюбекина // Дефектология. – 2000. – № 5. – С. 56-60.

39. Ульянова С.В. Развитие творческих способностей и мелкой моторики рук детей в процессе художественного труда // Сборник материалов Ежегодной международной научно-практической конференции «Воспитание и обучение детей младшего возраста», 2015. - №1. – С.8

40. Учитель-логопед и дефектолог в детском саду: проблемы сопровождения [Текст] : блиц в вопросах и ответах // Современный детский сад, 2018. — №1. — С. 16-19.

41. Феоктистова, В. А. Обучение и коррекция развития дошкольников с нарушенным зрением / науч. рук. В.А. Феоктистова.- Спб., 1995.

42. Хон Р. Л. Педагогическая психология / Р.Л. Хон. - М.: Академический Проект, Культура, 2016. - 736 с.

43. Ярмольчик А.С. Аспекты развития мелкой моторики при нарушении зрения //

<http://elib.sportedu.by/bitstream/handle/123456789/2743/CURRENT%20PROBLEMS%20OF%20PHYSICAL%20CULTURE-178.pdf?sequence=1&isAllowed=y>