



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  
МЕТОДИК

**Тема выпускной квалификационной работы**

«Изобразительная деятельность как средство развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития»

**Выпускная квалификационная работа по направлению  
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование**  
код, направление

**Направленность программы магистратуры  
«Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ОВЗ»**

Форма обучения заочная форма обучения

Проверка на объем заимствований:

94,51 % авторского текста

Работа рекомендована к защите

рекомендована/не рекомендована

«18» 10 2023 г. ч. 1 д

зав. кафедрой СПиПМ

Л.А. Дружинина

Выполнила:

Студентка группы ЗФ-306-188-2-1

Сагатдинова Ольга Васильевна

Научный руководитель:

канд. биол. наук,

доцент кафедры СПиПМ

Лапшина Любовь Михайловна

Челябинск

2024

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР ПОСРЕДСТВОМ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	10
1.1 Понятие мелкой моторики в современной психолого-педагогической науке.....	10
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	22
1.3 Особенности развития мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	29
1.4 Изобразительная деятельность как средство развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	35
Выводы по 1 главе.....	43
ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР.....	46
ПОСРЕДСТВОМ ИЗОДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	46
2.1 Организация и база исследования особенностей развития мелкой моторики старших дошкольников с задержкой психического развития.....	46
2.2 Анализ результатов исследования особенностей развития мелкой моторики старших дошкольников с задержкой психического развития.....	51
2.3 Коррекционная работа по развитию мелкой моторики старших дошкольников с задержкой психического развития посредством изобразительной деятельности.....	58
2.4 Эффективность использования изобразительной деятельности как средства развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.....	64

Выводы по главе 2 .....	71
ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	73
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ .....	76

## ВВЕДЕНИЕ

Развитие мелкой моторики имеет большое значение для общего физического и психического развития ребёнка. В настоящее время, проблеме формирования и развития мелкой моторики придаётся большое значение.

Л. В. Антакова-Фомина, В. И. Лубовский, Б. И. Пинский в своих исследованиях подтвердили прямые взаимосвязи степени сформированности моторики рук с интеллектуальным и речевым развитием детей. Анатомические особенности также играют немало важную роль. Ведь в головном мозге человека речевые и моторные центры расположены очень близко. Поэтому, стимулируя мелкую моторику, активизируются соответствующие отделы головного мозга, а это, в свою очередь, ведёт к активизации соседних зон, которые отвечают за речь.

М. М. Кольцова в своих исследованиях утверждает, что уровень развития речи детей прямо зависит от сформированности движений мелкой моторики рук. Если развитие движений пальцев отстаёт, то, как правило, задерживается и речевое развитие.

Л. А. Венгером, Л. С. Выготским, А. Р. Лурия и другими учеными была выявлена высокая степень влияния моторного развития на когнитивные способности ребенка дошкольного возраста.

Исследования Н.Н. Новиковой, В.М. Бехтерева, М.В. Антроповой, Н.А. Рокотовой, Е.К. Бережной указывают на то, что мелкая моторика является одной из сторон двигательной сферы, которая напрямую связана с овладением предметными действиями, развитием творческих видов деятельности, письмом, речью ребёнка. При этом формирование двигательных функций, в том числе и тонких движений рук, происходит в процессе взаимодействия ребёнка с окружающим предметным миром.

В исследованиях Л.В. Занкова, А.Р. Лурии, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухаревой отмечается, что нарушения в развитии мелкой моторики является одним из характерных симптомов отклонения умственного развития. Данные

авторы указывают на то, что, деятельность пальцев рук у детей с задержкой психического развития неуклюжи, не скоординированы, их точность и темп нарушены из-за несовершенства нервной регуляции движений, слабого развития мелких мышц руки, низкой выносливости по отношению к неподвижным нагрузкам.

Дети с ограниченными возможностями здоровья – это дети, имеющие недостатки в физическом и (или) психическом развитии. Одним из наиболее распространённых нарушений развития среди детей дошкольного возраста в современном мире является задержка психического развития, определяемая как нарушение темпа всего психического развития при наличии значительных потенциальных возможностей.

М. С. Певзнер и Г. Е. Сухарева утверждают, что один из характерных симптомов задержки психического развития – это нарушения в развитии мелкой моторики. Они обращают внимание на то, что движения пальцев рук у детей с задержкой психического развития и умственной отсталостью носят нескоординированный характер, часто неуклюжи, а их темп и точность нарушены.

Ю.Г. Демьянов и И.Ф. Марковская утверждают, что у большого количества дошкольников с ЗПР при неврологическом и нейропсихологическом исследовании выявляются легкие и латентные формы двигательных нарушений, которые являются последствием раннего органического поражения головного мозга.

Иногда даже незначительная дисфункция подвижной сферы без актуальных и целенаправленных коррекционных влияний может привести к вторичному недоразвитию более проблемных и дифференцированных движений и действий, что негативно сказывается на становлении навыков письма, рисования, конструирования и других форм ручной деятельности ребёнка.

Проблемой становления моторной сферы у детей, в том числе и с интеллектуальными нарушениями, занимались Л. Н. Блинова, С. М.

Вайнерман, Т. А. Власова, Т. С. Комарова, В. И. Лубовский, А. Р. Лурия, М. С. Певзнер, Б. И. Пинский, Е. А. Стребелева, Г. Е. Сухарева и другие. Все, без исключения, учёные отмечают одну важную особенность – то, что движения руки – это основа развития представлений о величине, форме предметов и нахождение их в пространстве при познании окружающего мира.

Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин, М.М. Кольцова, Т.В. Фадеева и другие ученые утверждали, что у детей дошкольного возраста слабо развиты мелкие мышцы рук, несовершенна координация движений, не закончено окостенение запястий и фаланг пальцев. Зрительные и двигательные анализаторы находятся на разной стадии развития. Для развития мелкой моторики руки разработано много интересных методов и приёмов, используются разнообразные стимулирующие это развитие материалы.

Таким образом, развитие мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития является одним из главных стимулов развития центральной нервной системы, развития речи, а также всех психических, в частности, познавательных процессов.

Однако любимым детьми, доступным для всех детей является развитие мелкой моторики в изобразительной деятельности. В изобразительной деятельности дети овладевают навыками и умениями работы с инструментами: в рисовании – карандаш и кисть, в аппликации – ножницы и кисть, в лепке – стека и скалочка. Здесь вырабатывается умение управлять инструментом, развиваются разнообразные действия рук, координация обеих рук, координация действий руки и глаза, зрительный контроль, степень силы нажима. Ребёнок развивает своё умение следить глазами за движениями своей руки. Рисование горизонтальных и вертикальных линий, штриховка, изображение геометрических фигур, помогает развитию графических навыков у детей и ручной ловкости в целом.

Развитие мелкой моторики у детей дошкольного возраста в изобразительной деятельности происходит намного эффективнее, если

работа с детьми ведётся систематично и целенаправленно, сочетается с другими видами деятельности по развитию мелкой моторики, используются различные виды изобразительной деятельности.

**Объект исследования:** развитие мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

**Предмет исследования:** изобразительная деятельность как средство коррекции мелкой моторики у старших дошкольников с задержкой психического развития.

**Цель исследования** – теоретически обосновать и экспериментально доказать эффективность использования предложенной рабочей тетради по изобразительной деятельности для развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

**Задачи исследования:**

1. Изучение и анализ общей психолого-педагогической и специальной дефектологической литературы по вопросу развития мелкой моторики у детей с задержкой психического развития.

2. Выявление уровня сформированности мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

3. Создание и внедрение в образовательный процесс рабочей тетради по изобразительной деятельности для развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

4. Оценка эффективности использования в образовательном процессе предложенной рабочей тетради по изобразительной деятельности для развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

**Гипотеза исследования:** развитие мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством изобразительной деятельности, будет эффективнее, если:

– учитывать имеющиеся у детей особенности развития мелкой моторики;

– в качестве основной формы работы использовать занятия по изодеятельности;

– на занятиях по изодеятельности использовать предложенную рабочую тетрадь.

В работе использовались следующие **методы исследования**: теоретический анализ научной и научно-методической литературы, наблюдение, беседа с детьми, психолого-педагогический эксперимент, диагностические методы, количественный и качественный анализ результатов экспериментальной работы; анализ продуктов детской творческой деятельности.

**База исследования**: экспериментальное исследование проводилось на базе МБДОУ «Детский сад № 44 г. Челябинска».

**Теоретическую основу исследования** составили положения:

– теории общей обучаемости, заложившие основу концепции учебной деятельности (Б.Г. Ананьева, В.В. Давыдова, З.И. Калмыковой, Н.А. Менчинской, С.Л. Рубинштейна, У.В. Ульенковой, Д.Б. Эльконина);

– теоретические положения развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР (Н.М. Щелованов, Н.Л. Фигурин, М.П. Денисова, М.Ю. Кистяковская, Т.О. Гиневская, А.В. Запорожец, Р.Я. Лехтман–Абрамович, М.И. Лисина, Я.З. Неверович, Ф. И. Фрадкина);

– методические разработки в области теории и методики изобразительной деятельности (Е. И. Игнатъев, Т. Г. Казакова, В. И. Киреенко, Т. С. Комарова, Г. В. Лабунская, Б. Ф. Ломов, В. С. Мухина, Б. М. Неменский, Н. П. Сакулина, Е. А. Флерица, М. Brookes).

**Теоретическая значимость исследования** заключается в доказательном обосновании изобразительной деятельности как эффективного средства развития мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

**Практическая значимость исследования** состоит в том, что составлена рабочая тетрадь по развитию мелкой моторики у детей старшего



дошкольного возраста с задержкой психического развития посредством изобразительной деятельности. Данная тетрадь может представлять интерес для дефектологов, логопедов и воспитателей дошкольных образовательных учреждений в процессе организации образовательной деятельности с воспитанниками, имеющими ЗПР, а также рекомендована родителям с целью совместного проведения образовательной и досуговой деятельности с детьми.

**Структура исследования:** диссертационная работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованных источников и приложения. Общий объем диссертации составляет 79 страницы.

# ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЕ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР ПОСРЕДСТВОМ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

## 1.1 Понятие мелкой моторики в современной психолого-педагогической науке

Развитие мелкой моторики – традиционно активно разрабатываемая тема в психолого-педагогической науке. Мелкая моторика – это способность выполнять мелкие и точные движения кистями и пальцами рук и ног в результате скоординированных действий важнейших систем: мышечной, нервной и костной. По поводу моторики кистей и пальцев рук часто применяют термин ловкость. Раздел мелкой моторики включает большое количество разнообразных движений: от простых жестов (например, захват игрушки) до очень сложных движений (например, письмо, рисование и др.) [41].

Развитие мелкой моторики играет важную роль для общего развития ребенка. Мелкая моторика развивается с самого рождения. Сначала ребенок разглядывает, изучает свои руки, потом учится ими двигать, управлять. Сначала он берет предметы всей поверхностью ладони, потом только двумя (большим и указательным) пальчиками. Потом ребенка учат правильно держать ложку, карандаш, кисть [16].

Мелкая моторика тесно связана с развитием и формированием нервной системой, умением удерживать внимание, зрительным восприятием, памятью и самовосприятием ребенка и внешнего мира. В коре головного мозга речевой и моторный центры расположены очень близко друг к другу. Поэтому при стимуляции моторных навыков пальцев рук речевой центр начинает активизироваться. Поэтому для своевременного развития речи ребенка необходимо большое внимание уделить развитию мелкой моторики.

Мелкая моторика напрямую влияет на ловкость рук, на почерк, который сформируется в будущем, на скорость реакции ребенка [18].

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 [28].

Связь пальцевой моторики и речевой функции была подтверждена исследователями Института физиологии детей и подростков. А. В. Антаков-Фомин, М. И. Кольцов, Е. И. Исенин. И.М. Сеченов писали, что движения руки человека наследственно не предопределены, а возникают в процессе воспитания и обучения как результат образования ассоциативных связей между зрительными ощущениями, осязательными и мышечными в процессе активного взаимодействия с окружающей средой [11].

Н.М. Щелованов, Н.Л. Фигурин, М.П. Денисова, М.Ю. Кистяковская показали, что овладение относительно тонкими действиями рук приходит в процессе развития зрения, осязания, развития кинестетического чувства – положения и перемещения тела в пространстве. Вид предмета – это стимул движения рук по направлению к нему. Организованные действия рук формируются у ребенка постепенно на протяжении уже первого полугодия его жизни. Пальцы, сжатые в кулак, распрямляются. Начинают выполнять особые движения захватывания предметов. Рука начинает действовать как специфический человеческий орган [2].

Развитие мелкой моторики имеет большое значение в нескольких аспектах, определивших существующие направления научных исследований:

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

Развитие познавательных способностей в связи с развитием движений рук, особенно активно протекает в младенческом и раннем возрасте

благодаря тому, что движения руки, обследующей различные предметы, является условием познания ребенком предметного мира. «Непосредственный практический контакт с предметами, действия с ними приводят к открытию все новых и новых свойств предметов и отношений между ними» (Д.Б. Эльконин) [14].

С развитием мелкой моторики напрямую связано развитие речи. Двигательная речевая область расположена рядом с двигательной областью, являясь её частью. Около трети всей площади двигательной проекции занимает проекция кисти руки, расположенная близко от речевой зоны. Тренировка тонких движений пальцев рук оказывает большое влияние на развитие речи ребенка [58].

Проведенные М.М. Кольцовой, Л.Ф. Фоминой исследования и наблюдения показали, что уровень развития движений пальцев совпадает со степенью развития речи у детей. Для определения уровня развития речи с детьми первых лет жизни провели такой эксперимент: просили ребенка показать один пальчик, два, три («сделай вот так», – показывали, как надо делать). Дети, которым удается повторить изолированные движения пальцами, хорошо говорят. И, наоборот, у плохо говорящих детей пальцы либо напряжены и сгибаются только все вместе, либо, напротив – вялые, ватные и не делают отдельных движений. Таким образом, пока движения пальцев не станут свободными, добиться развития речи у детей не удастся [46].

Вопрос о развитии собственных движений рук для осуществления предметных и орудийных действий будет рассмотрен при освещении особенностей развития мелкой моторики в онтогенезе. 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 [12].

Мелкая моторика развивается естественным образом, начиная с младенческого возраста на базе общей моторики. Первоначально у ребенка появляется рефлекс хватания. После появляются навыки переключивания из руки в руку, так называемый «пинцетный захват». К двум годам ребенок учится правильно держать кисточку и ложку. Ребёнок, нормально развивающийся в психомоторном отношении, проходит несколько этапов. Психомоторное развитие начинается с не специфической манипуляции с предметами и продолжается до разумной, осознанной деятельности, которая понимается как целенаправленное и планируемое восприятие и преобразование действительности с помощью действий. В сознательную деятельность включается вторая сигнальная система – речь, которая улучшает деятельность и развитие ребёнка (А.Р. Лурия, С.С. Ляпидевский, И.П. Павлов, И.М. Сеченов, и др.). Недостаточность двигательных средств, разрозненность психомоторики в целом, равно как и разные нарушения речи, будут негативно сказываться на активности и характере общения и двигательного поведения человека, на возможностях осуществления многих видов деятельности, требующих определенного уровня моторного и речевого развития [33].

Известно, что первые поведенческие реакции ребенка в раннем онтогенезе, как и все его последующее психофизическое развитие, в дошкольном возрасте во многом определяются своевременным поэтапным становлением как двигательной, так и речевой функциональной системы, каждая из которых характеризуется определенными закономерностями развития на каждом возрастном этапе нормального онтогенеза. Внешнее выражение активного функционирования этих двух систем как раз и предстает в виде тех или иных двигательных и речевых реакций, носящих вначале произвольный характер, а затем обретающих все большую произвольность в силу их социальной обусловленности [8].

Развитие движений в онтогенезе определяется анатомическим и функциональным созреванием нервных волокон и налаживанием работы

координационных уровней. Анатомическое созревание центрально-нервных субстратов (новейших органов моторики – пирамидной моторной системы и надстроенных над ней фронтальных систем полушарий) заканчивается к 2-2,5 годам [20].

Н.А. Бернштейн в своем научном труде «онтогенез моторики» писал, «Естественный онтогенез моторики складывается из двух резко разновременных фаз. Первой фазой является анатомическое созревание центрально-нервных субстратов, которое заканчивается к 2-2,5 годам. Вторая же фаза, переходящая иногда далеко за пределы возраста полового созревания, – это фаза функционального созревания и налаживания работы координационных уровней. В этой фазе развитие моторики не всегда идет прямо прогрессивно: в некоторые моменты и по отношению к некоторым классам движений (т.е. уровням) могут происходить временные остановки и даже регрессы, создающие сложные колебания пропорций и равновесия между координационными уровнями» [5]. Развитие движений, соответствующих каждому уровню, становится возможным в онтогенезе по мере морфофункционального созревания отделов головного мозга, обеспечивающих эти движения [7].

Важность развития мелкой моторики подчёркивала в своих работах и М. Монтессори. Она связывала развитие мелкой моторики с развитием самостоятельности ребёнка. Развитие мелкомоторных функций при наличии достаточной координации движений, концентрации внимания, позволяет ребёнку довести выбранную работу до конца с надлежащим качеством, получить удовольствие от трудовой деятельности и, следовательно, получить мотивацию к дальнейшему занятию такой деятельностью [41].

Ряд учёных, в том числе М.М. Кольцова, выявили и обосновали взаимосвязь между развитием мелкой моторики и развитием речи. Связь между артикуляционной и ручной моторикой развивалась филогенетически. В ранних периодах развития человечества общение происходило при помощи голоса и жестов. Сам по себе артикуляционный аппарат первых людей не

был достаточно развит, чтобы произносить дифференцированные сигналы, поэтому люди помогали себе в общении жестами [25].

В пределах коры головного мозга двигательные центры находятся рядом с речевыми. При этом 2/3 двигательной области связано с функцией кисти руки. При работе мышц руки происходит иррадиация возбуждения двигательного центра на соседний речевой [10].

Именно поэтому развитие мелкой моторики обуславливает развитие речи. Все коррекционные методики для детей с нарушениями речи включают в себя развитие мелкой моторики рук.

М. М. Кольцова отмечает, что неразвитость функции руки в дошкольном возрасте прямо указывает на неразвитость речевой функции. При этом развитие общей моторики может превышать норму [17].

Выделяют 2 фазы онтогенеза.

Первая фаза есть анатомическое дозревание центрально-нервных субстратов двигательных функций, запаздывающее к моменту рождения и заканчивающееся к 2–2,5 годам. На этой фазе формируются субкортикальные, низшие уровни.

Вторая фаза – фаза окончательного функционального дозревания и налаживания работы координационных уровней. Она этой фазе формируются высшие, кортикальные уровни. Она выходит за рамки подросткового возраста [29].

Как указывает Я. Ю. Никитина [36], за обеспечение двигательной активности отвечают 2 потока информации.

Один поток (афферентные импульсы) идёт с периферии, от мышц, сухожилий, суставных сумок и т.д., через задние рога спинного мозга сигналы поступают в разные отделы.

Другой поток, эфферентные импульсы, идёт из центральных отделов ЦНС на периферию [21].

Понимание онтогенеза развития уровней движений даёт представление о причинах недостаточной сформированности мелкомоторных функций даже

у старших дошкольников. К 6-7 годам у детей только заканчивает формироваться уровень С1 и начинает формироваться уровень С2 [41].

Исследование схемы организации движения по Н.А. Бернштейну показывает, что при отсутствии развития уровней С и D, невозможен уровень развития E, обеспечивающий работу не только письма, но и словесно-логического мышления [36].

Развитие психомоторики является важным показателем готовности ребёнка к школьному обучению. Недостаточное развитие психомоторики у детей увеличивает физиологическую стоимость учебной деятельности и приводит к повышенной утомляемости [57].

Особенно важно развитие мелкой моторики. В школе ребёнок овладевает письменной речью, а для этого процесса принципиально важным является развитие тонких движений пальцев.

Восприятие и обработка информации в учебном процессе в новых для ребенка условиях общеобразовательной школы требуют повышенного уровня функционирования психофизиологических механизмов организма ребенка. С точки зрения структуры организации обработки информации, психомоторная деятельность ребенка предстает интегральным результатом взаимодействия моторной (мышечной) и центральной нервной (психической) систем. Эффективность психомоторной деятельности определяется функциональным состоянием моторной системы и нейродинамических функций [6].

Для выполнения целостного процесса активно включается все тело, а для осуществления отдельных актов и движений активизируются части тела с включением более мелких мышц конечностей. Качество действия на каждом уровне активности становится зависимой от цели познавательной деятельности и степени развития кинестетического аппарата. Это дает возможность доказывать существование взаимосвязей между познавательными и моторными компонентами [20].



Наряду с этим, как подчеркивает Н.А. Бернштейн, решающими для эффективного развития мелкой моторики ребенка оказываются условия воспитания и целенаправленного обучения, способствующего развитию движений рук. Двигательные задачи, которые ставит перед ребенком взрослый, в процессе воспитания, и попытки ребенка решить их, являются необходимым условием развития соответствующих уровней построения движений. Так, различные задания на мелкую моторику способствуют развитию тонких движений кистей и пальцев рук [14].

Когда ребенок тянется за предметом, он не перемещает свою руку прямо и гладко по направлению к предмету, как делают старшие дети и взрослые. Вместо этого рука ребенка двигается, как корабль под управлением неопытного штурмана. Она немного продвигается, останавливается, затем двигается снова в несколько ином направлении, и этот процесс повторяется до тех пор, пока рука не наткнется на предмет. По мере развития младенца его дотягивания до предмета включают в себя все меньшее число движений, хотя они еще не настолько плавны, как у старших детей или взрослых [8].

В младенчестве более эффективным становится и хватание. Большинство 4-месячных детей используют свои пальцы лишь для удержания предметов, сильно сжимая их, как в тисках. Как правило, до 7-8 месяцев дети не пользуются большим пальцем для удержания предмета. Примерно в этом возрасте младенцы начинают располагать кисти рук таким образом, чтобы им было проще ухватить предмет. Например, пытаясь схватить длинный тонкий прут, дети располагают свои пальцы перпендикулярно пруту, что наиболее удобно для хватания. Улучшение управления каждой рукой в отдельности на протяжении младенчества сопровождается возрастающей координацией рук. Хотя 4-месячные дети пользуются обеими руками, их движения не координированы; более того, кажется, что каждая рука действует сама по себе. Младенцы могут неподвижно держать погремушку в одной руке, а другой пытаться ее трясти.

Где-то в возрасте 5-6 месяцев дети уже могут координировать движения своих рук так, что каждая рука совершает различные действия, служащие общей цели. Так, например, ребенок может держать игрушечное животное одной рукой, а другой гладить его [25].

Эти многочисленные изменения в дотягивании и хватании хорошо иллюстрируются тем, как дети учатся есть. Р. Кайл приводит следующие примеры: Шестимесячным детям часто дают кусочки еды, такие как разрезанный банан или зеленые бобы. Дети могут легко брать в руку подобные продукты, но донести их до рта не так просто. Рука с зажатым в нем вкусным кусочком может подняться к щеке, затем передвинуться к уголку губ и, наконец, добраться до рта. Задача выполнена, но лишь со многими отклонениями от цели. Координация «глаз-рука» быстро улучшается, так что довольно скоро различные по размеру, форме и структуре продукты попадают прямо в рот [9].

Годовалые дети обычно уже готовы пробовать пользоваться ложкой. Сначала они просто играют ложкой, окуная ее в тарелку с едой или посасывая пустую ложку. С некоторой помощью они учатся наполнять ложку едой и отправлять ее в рот, хотя это движение является неуклюжим, так как дети не поворачивают кисть в запястье. Вместо того большинство годовалых детей наполняют ложку, располагая ее прямо над тарелкой и опуская вниз до тех пор, пока ложка не окажется полной. Затем они поднимают ложку ко рту, – все это время не поворачивая кисть. Напротив, двухлетние дети вращают кисть в запястье, зачерпывая ложкой еду и направляя ее в рот тем же движением, которым это делают взрослые [10].

Первые элементарные манипуляции с предметами неточны и сопровождаются произвольными движениями. На 5-м месяце ребенок может брать предмет двумя руками. В возрасте от 4 до 6 месяцев развивается и произвольная регуляция движения глаз. Это обеспечивает формирование в 5-6 месяцев единой глазодвигательной системы. В возрасте 7-10 месяцев зрительно-моторная координация достигает высокого развития: ребенок уже

может открывать и закрывать крышку коробки, вкладывать шарик в полый кубик, доставать один привлечший его внимание предмет с помощью другого. Однако игры с предметами у детей до 10 месяцев имеют еще чисто манипуляторный характер: предметы перекладываются из руки в руку, их бросают, ими стучат и т. д. [54]

В 12 месяцев тонкая моторика становится еще более совершенной – ребенок может брать мелкие предметы и рассматривать их, зажимая между большим и указательным пальцами. Он может засовывать мелкие предметы в щели и розетки, пользоваться во время еды ложкой, пить из чашки.

В период раннего детства (до 3 лет) продолжает совершенствоваться зрительно-моторная координация. В 18 месяцев дети могут выстроить башню из двух-четырех кубиков, самостоятельно есть, начинают пытаться бегать, частично самостоятельно раздеваются. В своих действиях начинают подражать взрослым – «читают» книгу, «укладывают спать» кукол, игрушечных животных. К 2 годам большинство детей умеют забираться по ступенькам, ходить спиной вперед и ударять ногой по мячу. В возрасте 2-3 лет психомоторика детей развита уже достаточно высоко. Они выучиваются бегать, подпрыгивать на двух ногах, бить по мячу ногой, бросать мяч двумя руками, взбираться по лестнице, переливать воду из одной емкости в другую, рисовать каракули, самостоятельно раздеваться [12].

Четырехлетние дети могут рисовать карандашом простые формы и фигуры, рисуют красками, выстраивают конструкции из кубиков. Могут самостоятельно одеваться и раздеваться, если одежда достаточно проста, обслуживать себя за столом. Они научаются ловить мяч, что свидетельствует о развитии у них зрительно-моторной координации (ручной ловкости и способности к экстраполяции) [15].

В 5 лет функция равновесия значительно улучшается, и дети могут ходить по гимнастическому бревну, стоять на одной ноге. Развивается правильная координация движений рук и ног при ходьбе.

В возрасте 6-7 лет улучшается тонкая моторика, поэтому дети могут застегивать и расстегивать одежду, некоторые выучиваются завязывать шнурки. В 6 лет моторика у детей развита уже настолько, что они начинают осваивать профессиональные виды деятельности – заниматься спортом, играть на музыкальных инструментах, танцевать и т.д. [10].

В возрасте 6-7 лет ребенок впервые может использовать обе руки скоординированным образом и, например, есть ножом и вилкой.

К 6-7 годам крупная и мелкая моторика хорошо скоординирована у большинства детей, что обеспечивает развитие основных двигательных функций ребенка и произвольность их актуализации. Развитие кинестетической функции должно позволять ребенку выполнять культурно-гигиенические навыки самообслуживания, свободно реализовывать замыслы воображения в продуктивной деятельности, воплощать графические идеи. Сформированность этой функции играет важную роль в речевом развитии и обеспечении готовности к школе [7].

При подготовке ребенка к школе значимым становится владение такими процессами, как слитное письмо, связная речь. Обеспечивающая эти процессы кинетическая (динамическая) функция в норме развивается к 7 летнему возрасту, но может быть недостаточно сформированной у детей с индивидуальными особенностями развития, например, у медлительных. Для развития этой функции требуются обязательное обеспечение специальные упражнения; регуляция мышечно-тонических процессов; развитие графического движения и подвижные игры. В 6-7 лет еще могут быть недостаточно развиты межполушарные взаимодействия. Признаки «взаимозаменяемости» сторон исчезают по мере возрастания роли одного из полушарий (его доминантности), и в норме могут сохраняться вплоть до 8-9 лет. Следует учитывать, что пространственные представления обладают сложным многофакторным строением, и развитие некоторых составляющих блоков этой функции может отодвигаться вплоть до 10-12 лет. Консолидация двигательных функций с функциями речи и памяти, функцией

программирования и контроля собственной деятельности, с мотивационно-личностной сферой обеспечивает способность двигательных систем ребенка осуществлять символические координации, востребуемые в дальнейшем учебными процессами [21].

Между 7 и 10 годами, в связи с окончательным анатомическим созреванием двигательных механизмов, у детей совершенствуется координация движений, и более быстро вырабатываются и закрепляются динамические стереотипы движений. К 11 годам несколько уменьшается богатство движений, но совершенствуются мелкие и точные [8].

Уровень сформированности мелкой моторики во многом определяет успешность освоения ребенком изобразительных, конструктивных, и трудовых умений, овладение родным языком, развитие первоначальных навыков письма. Уровень развития мелкой моторики является одним из показателей интеллектуальной готовности к школьному обучению. В дошкольном возрасте важно развить механизмы, необходимые для овладения письмом, создать условия для накопления ребёнком двигательного и практического опыта, развития навыков ручной умелости [37].

При развитии мелкой моторики используются разные виды бумаги, обладающие различными свойствами, пластилин, гуашь, цветные карандаши, так называемые бросовые материалы (обертки от конфет, шоколада, красочные страницы журналов, картонные коробочки и т.д.).

Мелкая моторика развивается в процессе обработки различных материалов.

Таким образом, мелкая моторика — это множество разнообразных движений, от жестов всей кистью до мельчайших манипуляций. Основными параметрами развития мелкой моторики являются: ловкость, скорость и точность движений, согласованность работы пальцев кисти при выставлении отдельных поз и выполнении различных захватов. Чем шире круг операций, которыми овладевают дети, тем лучше и многосторонней развита координация движения рук, тем проще ребенку овладевать новыми видами

деятельности. Именно поэтому содержание образования характеризуется многообразием ручных операций, с которыми дети должны иметь дело в продуктивной деятельности. Дети овладевают такими операциями, как равномерная штриховка в одном направлении, накладывание мазков кистью, вырезание, складывание, сгибание, обрывание, скатывание.

## 1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Задержка психического развития (ЗПР) – это замедление темпа формирования познавательной и эмоциональной сфер ребенка с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах [6].

Е. В. Мальцева), отмечает, что ЗПР – это понятие, которое говорит не о стойком и, по существу, необратимом психическом недоразвитии, а о замедлении его темпа, и выражается в недостаточности общего запаса знаний, ограниченности представлений, незрелости мышления, малой интеллектуальной целенаправленности, преобладании игровых интересов, быстрой пресыщаемости интеллектуальной деятельностью [41].

ЗПР – это психолого-педагогическое определение одного из распространенных отклонений в психофизическом развитии детей. Ее относят к «пограничной» форме дизонтогенеза. Для данного типа развития характерны замедленный темп созревания психических структур, гетерохронность проявлений отклонений развития, различия как в степени их выраженности, так и в прогнозе последствий [12].

Дети с ЗПР представляют собой неоднородную группу. Этиология задержки психического развития связана с конституциональными факторами, хроническими соматическими заболеваниями, с неблагоприятными социальными условиями воспитания и в основном с органической недостаточностью центральной нервной системы резидуального или генетического характера [23].

Т.А. Власова, В.И. Лубовский, говорили о том, что в психической сфере ребенка с ЗПР отмечается сочетание дефицитарных функций с сохраненными. Парциальная дефицитарность высших психических функций часто сопровождается инфантильными чертами личности и поведения ребенка. В одних случаях, у ребенка страдает работоспособность, в других – произвольность в организации деятельности, в-третьих – мотивация познавательной деятельности и т.д. ЗПР является сложным полиморфным нарушением. У детей страдают разные компоненты психической, психологической и физической деятельности [6].

Л.Б. Баряева отмечает, что в настоящее время выявлено два основных варианта патогенетических механизмов формирования задержки психического развития:

- нарушение познавательной деятельности, связанное с незрелостью эмоционально-волевой сферы и личности, то есть с психическим инфантилизмом;

- нарушение познавательной деятельности вследствие стойких астенических и цереброастенических состояний [31].

Для понимания особенностей развития детей с ЗПР важны данные клинических исследований. Они основываются на принципе разграничения клинических вариантов с преобладанием признаков незрелости лобных систем и вариантов с наиболее выраженными симптомами повреждения подкорковых систем. Экспериментально выделены дизонтогенетический и энцефалопатический вариант задержки психического развития. К дизонтогенетическим формам отнесены психический инфантилизм и интеллектуальная недостаточность, наблюдаемая при отставании в развитии психомоторики, речи, школьных навыков. Среди энцефалопатических форм выделены цереброастенические синдромы с запаздыванием развития школьных навыков и психоорганические синдромы с нарушением высших корковых функций [20].

Классификация задержки психического развития К.С. Лебединской, которая основана на учете этиологии и патогенезе основных форм ЗПР, стала основополагающей для разработки критериев отбора в коррекционно-образовательные учреждения для детей с ЗПР, так же эта классификация широко используется в теории и практике специальной педагогики [40].

1. ЗПР конституционального происхождения (гармонический психический и психофизический инфантилизм). На первый план в структуре нарушения выступают признаки эмоциональной и личностной незрелости. Для детей характерны: аффективность поведения, эгоцентризм, истерические реакции и т.п. Инфантильность психики ребенка часто сочетается с инфантильным типом телосложения, «детскостью» мимики, моторики, преобладанием эмоциональных реакций в поведении. Такие дети проявляют интерес к игре-действию, а не к игре отношению. Так же при этой форме ЗПР незрелость психики сочетается с субтильным, гармоничным телосложением.

2. ЗПР соматогенного происхождения, которая связана с длительными хроническими соматическими заболеваниями сердца, почек, эндокринных систем и др., именно эти причины вызывают задержку в развитии двигательных и речевых функций, замедляют формирования навыков самообслуживания, негативно сказывается на формировании предметно-игровой, элементарной учебной деятельности. Данный вид ЗПР характеризуется физической и психической астенией и большой физической и психической истощаемостью. У детей формируются такие черты характера, как робость, боязливость, тревожность, неуверенность в себе. У таких нередко возникает вторичная инфантилизация, формируются черты эмоционально-личностной незрелости, что вместе со снижением работоспособности и повышенной утомляемостью не позволяет ребенку достичь возрастного уровня развития.

3. ЗПР психогенного происхождения. Основными этиологическими факторами являются неблагоприятные условия развития. В случае раннего длительного воздействия психотравмирующего фактора возникают стойкие



отклонения нервно-психической сферы, что обуславливает патологическое развитие его личности. При ЗПР психогенного происхождения преимущественно страдает эмоционально-волевая сфера. При педагогической запущенности, безнадзорности у ребенка формируется психическая неустойчивость, импульсивность, отсутствие чувства долга и ответственности. При гиперопеке появляются эгоцентрические установки, эмоциональная холодность, неспособность к волевому усилию, труду. При авторитарном, императивном воспитании, в психотравмирующих, жестоких для ребенка условиях наблюдается невротическое развитие личности, формируется робость, боязливость, отсутствие инициативы, самостоятельности.

4. ЗПР церебрально-органического генеза (минимальная мозговая дисфункция). Является наиболее сложной и специфической формой задержки психического развития. Этиология задержки психического развития церебрально-органического генеза связана с органическим поражением центральной нервной системы на ранних этапах онтогенеза. Причинами являются: патология беременности и родов, интоксикации, инфекции, травмы центральной нервной системы в первые годы жизни ребенка [24].

При этой форме задержки психического развития, наряду с признаками замедления темпа развития, имеются и симптомы повреждения центральной нервной системы (гидроцефалии, нарушений черепно-мозговой иннервации). При задержке психического развития церебрально-органического генеза имеется незрелость как эмоционально-волевой сферы, так и познавательной деятельности. В зависимости от того, что преобладает в клинической картине – эмоциональная незрелость или нарушение познавательной деятельности.

ЗПР церебрально-органического генеза подразделяют на две группы:

1. С преобладанием органического инфантилизма: в психологической структуре сочетаются несформированность эмоционально-волевой сферы и недоразвитие познавательной. При этом отмечается недостаточная

сформированность, истощаемость и дефицитность высших психических функций, ярко проявляющаяся в нарушении произвольной деятельности детей.

2. С преобладанием нарушений познавательной деятельности. В структуре дефекта у таких детей преобладают интеллектуальные нарушения, нарушение регуляции в области программирования и контроля познавательной деятельности.

Установлено, что в обоих случаях страдают функции регуляции психической деятельности: в первом варианте в большей степени звено контроля, во втором – звено контроля и звено программирования. Все это обуславливает низкий уровень овладения всеми видами детской деятельности (предметно – манипулятивной, игровой, продуктивной, познавательной, речевой), а в школьном возрасте – учебной. Дети не проявляют устойчивого интереса, их деятельность недостаточно целенаправленна, поведение импульсивно [17].

При наличии специфики этиологии и патогенеза задержки различных вариантов, существует ряд отличительных особенностей, позволяющих выделить специфику ЗПР как самостоятельной нозологии.

Зрительное восприятие у детей с ЗПР. У детей данной категории скорость выполнения ряда перцептивных операций ниже, чем у нормально развивающихся. Кроме того, им свойственны недостатки ориентировочной деятельности и в отдельных случаях – выбор неэффективной стратегии решения перцептивной задачи. Снижение эффективности восприятия неизбежно ведет к относительной бедности и недостаточной дифференцированности зрительных образов и представлений. В свою очередь, недостаточность сенсорных представлений ограничивает возможности наглядного мышления ребенка, так как они в значительной мере поставляют материал для такого мышления. Для них требуется более длительное время на ознакомление с наглядными пособиями, текстами и т.д. [6].

Необходимым условием успешной учебной деятельности является сформированность памяти. У детей с ЗПР нарушена как произвольная, так и произвольная память. Причиной трудностей произвольного запоминания является сниженная познавательная активность этих детей. Исследования показали, что наглядный материал запоминается лучше вербального, а произвольное запоминание страдает в меньшей степени, чем произвольное.

По мере развития ребенка и особенностей учебной деятельности все большее значение приобретает произвольная память. [19]

Таким детям свойственна недостаточность использования рациональных способов запоминания. У данных детей страдает как механическая, так и логическая память. Снижение уровня логической памяти обусловлено недостаточностью смысловой переработки получаемой информации. Отмечается и своеобразие кратковременной памяти: снижение объема и скорости памяти, медленное нарастание продуктивности запоминания, нарушение порядка воспроизведения рядов, излишняя тормозимость за счет побочных факторов [24].

По уровню развития мыслительной деятельности группа детей с ЗПР очень неоднородна. Незначительная часть этих детей по результатам выполнения мыслительных задач приближается к нормально развивающимся сверстникам. У.В Ульenkova отмечает, что большая часть детей с ЗПР характеризуется определенными особенностями интеллектуальной деятельности: сниженной познавательной активностью, отсутствием интереса и сосредоточенности при выполнении заданий, неумением контролировать свои действия. У данной категории детей часто отсутствует этап ориентировки в задании. Дети не анализируют инструкцию, не планируют свои действия в соответствии с заданием. У детей с ЗПР обнаруживается недостаточная сформированность аналитико-синтетической деятельности как в области наглядно-образного, так и понятийного мышления. Дети затрудняются в решении наглядно-образных задач, не могут вычленить отдельные части сложного, многоэлементного комплекса. Еще

большие затруднения наблюдаются при необходимости синтезировать определенные признаки объектов [41].

Исследования мышления свидетельствуют и о недостаточной подвижности наглядных образов у детей с ЗПР.

В тех случаях, когда решение задачи связано с оперированием образами, представлениями, дети прибегают к внешним действиям, к манипулированию объектами. Наиболее страдает у детей с ЗПР абстрактное мышление, у них с трудом формируется обобщение, решение задач по аналогии, затруднено формирование отвлеченных закономерностей. Дети с ЗПР с большим трудом усваивают абстрактные, временные и пространственные понятия. В целом, мышление детей с ЗПР является конкретным, инфантильным и стереотипным [52].

При выполнении мыслительных задач дети часто отвлекаются, обращают внимание на несущественные детали, упускают существенное, не могут адекватно оценить ситуацию. Процесс мышления характеризуется импульсивностью, хаотичностью, застреванием, бессмысленными повторениями, замедленностью. Процессу мышления у детей с ЗПР свойственна повышенная чувствительность к незначительным раздражителям, слабая интеграция отдельных процессов [11].

Важным условием нормального функционирования психической деятельности является внимание. Внимание улучшает восприятие существенных для организма воздействий, ослабляя реакцию на незначительные, второстепенные раздражители. Нарушения внимания являются характерным признаком ЗПР. К недостаткам внимания детей с ЗПР относят его слабое развитие и неадекватность. Особенно часто нарушения внимания отмечаются у детей с ЗПР церебрально-органического генеза. Выделяются следующие особенности внимания этих детей: нарушения концентрации внимания как следствие утомления ЦНС; неадекватные колебания внимания, что является отражением незрелости нервной системы; чрезвычайно ограниченный объем внимания. В каждый данный момент дети

воспринимают ограниченное количество информации, могут воспринимать не ситуацию в целом, а лишь отдельные ее элементы. В связи с этим, осуществление деятельности замедляется; «генерализованное и неселективное» внимание, что проявляется в неумении сосредоточиться на существенных признаках. Ребенок не может этого сделать из-за трудностей дифференцировать раздражители по степени важности, у него наблюдается зависимость внимания от внешних воздействий; «прилипание» (персеверация) внимания, выражающееся в сниженной способности переключать внимание с одного вида деятельности на другой [19].

У детей с ЗПР часто обнаруживаются симптомы недоразвития моторики, неловкость, неуклюжесть движений. Почти у половины детей с легкой дисфункцией мозга имеются нарушения тонкой моторики, что во многом обуславливает их неудачи в письме, рисовании, конструировании. Особенно часто нарушения моторики наблюдаются в группе детей с ЗПР церебрально-органического генеза. Выделяются следующие недоразвития моторики у этих детей: неловкость движений; нарушение координации движений; гиперактивность; синкинезии; повышенный мышечный тонус [26]

Таким образом, ЗПР – это сложное полиморфное нарушение, при котором страдают разные компоненты эмоционально-волевой, социально-личностной, познавательной, коммуникативно-речевой, моторной сфер. Выделяют 4 варианта ЗПР: ЗПР конституционального генеза, ЗПР соматогенного генеза, ЗПР психогенного генеза, ЗПР церебрально-органического генеза. Все перечисленные особенности психики ребенка с ЗПР обуславливают низкий уровень овладения детьми коммуникативной, предметной, игровой, продуктивной, познавательной, речевой, а в дальнейшем – учебной деятельностью.

1.3 Особенности развития мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Развитие мелкой моторики рук детей с ЗПР имеет свои характерные особенности.

Так, манипулятивные действия с предметами сочетаются с предметными действиями. Педагог помогает в осваивании дидактических игрушек, однако способы выполнения соотносящих действий несовершенны. В отличие, от нормально развивающихся сверстников, нашей категории детей требуется гораздо большее количество времени для совершения проб и примериваний в решении наглядной задачи. Многие дети с ЗПР испытывают затруднения в овладении навыков самообслуживания. Так, большая часть детей держит неправильно ложку и вилку, испытывает трудности при раздевании и, особенно в одевании, в предметно-игровых действиях, что обусловлено общей моторной неловкостью и недостаточностью тонкой моторики [39].

Отставание в развитии общей и, особенно, тонкой моторики проявляется в технике движений и двигательных качеств (быстрота, ловкость, сила, точность, координация), выявляются недостатки психомоторики.

В продуктивной деятельности детей с ЗПР отмечаются несформированные технические навыки в изо-деятельности, лепке, аппликации, конструировании. Так, многие дети не умеют правильно держать карандаш, кисточку, не регулируют силу нажима, затрудняются при пользовании ножницами. Грубых двигательных расстройств у детей с ЗПР нет, однако уровень физического и моторного развития ниже, чем у нормально развивающихся сверстников, затруднено формирование графомоторных навыков [41].

Успешное применение художественных техник у детей с ЗПР возможно с учётом особенности их изобразительной деятельности.

Дети с ЗПР испытывают трудности при необходимости вычленить отдельные элементы из объекта, который воспринимается как единое целое. Эти дети затрудняются в достраивании целостного образа по какой-либо его части, сами образы предметов в представлении детей недостаточно точны и

само количество образов представлений у них значительно меньше по сравнению с нормально развивающимися детьми [10].

У детей с ЗПР есть затруднения в построении целостного образа и выделении фигуры (объекта) на фоне. Целостный образ формируется замедленно. Таким детям свойственна общая пассивность восприятия, что проявляется в попытках подменить более сложную задачу более легкой, в желании побыстрее «отделаться». В рисунках отмечаются выраженные пространственные нарушения в расположении объектов на листе бумаги, выраженная диспропорциональность отдельных составных частей, неправильное соединение отдельных частей объекта между собой, отсутствие изображения мелких деталей [4].

В дошкольном возрасте дети с ЗПР демонстрируют успехи в развитии общей и, особенно, мелкой моторики, однако изначально развитие мелкой моторики отстает от возрастной нормы. У многих страдает техника движений и двигательные качества (скорость, ловкость, сила, точность, координация), выявляются недостатки психомоторных навыков. Навыки самообслуживания, технические навыки в художественной деятельности, моделировании, аппликациях и дизайне сформированы слабо. О. А. Конради [26] выделяет следующие особенности овладения изодейательностью из-за недостатков развития моторики пальцев и кистей рук:

1. Дошкольники с ЗПР не умеют создавать сюжетное изображение. Изображение отдельных предметов они не связывают в единый сюжет или из множества нарисованных предметов только 2-3 могут объединить в небольшой эпизод. Дополнительные детали предметов в рисунках встречаются крайне редко, работы примитивны.

2. Наблюдается подмена изображений предметов изображениями геометрических фигур, неадекватное использование цвета (например, снеговик изображен красным цветом).

3. Дети с ЗПР испытывают затруднения при выборе темы для сюжетного рисования. Проявляют «бездумный» стиль рисования.

4. Воспитанники ДООУ не могут придумать название своему рисунку, не задают себе в процессе рисования вопросов, не проявляют каких-либо эмоций, рассказывая об изображенном на бумаге.

5. При штриховке предметов наблюдается выход за границы обозначенного контура, недостаточная сила нажима на карандаш, неравномерность закрашивания.

6. Отмечается сниженный интерес или вообще его отсутствие к процессу и результату деятельности; дошкольники не всегда понимают, что от них требует педагог.

7. При работе с акварелью, гуашью рисунки часто выглядят неаккуратно [26].

Поскольку у детей с ЗПР снижена познавательная активность, мотивация к деятельности, важным элементом развития является стимулирование, активизация интереса к художественной деятельности.

Так же у детей с ЗПР страдают процессы целеполагания и планирования, то при выработке моторных навыков. Нетрадиционные техники требуют точной последовательности воспроизводимых действий.

Тесную взаимосвязь когнитивных и моторных нарушений у детей с нарушениями интеллекта доказала в своём исследовании Я. В. Шевцова [51]. Проведя исследование среди детей с УО, ЗПР и без отклонений в развитии, она вывела ряд корреляций, взаимообусловленность гнозиса и праксиса. Таким образом, мы можем заключить, что развитие мелкой моторики у детей с ЗПР влияет и на развитие речи, в свою очередь формирование речевых функций влияет на развитие внутренней речи и способствует формированию словесно-логического мышления.

У детей с ЗПР наблюдаются отклонения в развитии двигательной сферы: нарушение произвольной регуляции движений, недостаточная координированность и четкость произвольных движений, трудности переключения и автоматизации. Наиболее страдает у детей данной категории моторика кистей и пальцев рук. Отклонения в развитии моторной сферы у



детей с ЗПР создают определенные трудности в учебной деятельности, особенно неблагоприятно влияют на овладение навыками письма, рисования, ручного труда [33].

В свою очередь, формирование моторных функций во многом зависит от формирования пространственного восприятия, пространственного гнозиса, возможности зрительного соотнесения своих действий и их результатов, результатов действий и образца.

В дошкольном возрасте у детей с ЗПР выявляется отставание в развитии общей и, особенно, тонкой моторики. Главным образом страдает техника движений и двигательные качества (быстрота, ловкость, сила, точность, координация), выявляются недостатки психомоторики. Слабо сформированы навыки самообслуживания, технические навыки в изодейтельности, лепке, аппликации, конструировании. Многие дети не умеют правильно держать карандаш, кисточку, не регулируют силу нажима, затрудняются при пользовании ножницами. Грубых двигательных расстройств у детей с ЗПР нет, однако уровень физического и моторного развития ниже, чем у нормально развивающихся сверстников, затруднено формирование графомоторных навыков [12].

Явное отставание детей с ЗПР от нормально развивающихся сверстников психологи-исследователи В. И. Лубовский, Л. И. Переслени, И. Ю. Кулагина, Т. Д. Пускаева и др. отмечают при анализе их мыслительных процессов. Отставание характеризуется недостаточно высоким уровнем сформированности всех основных мыслительных операций: анализа, обобщения, абстракции, переноса (Т. П. Артемьева, Т. А. Фотекова, Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени). У. В. Ульянковой выделены уровни сформированности общей способности к учению, которые соотносятся ею с уровнем интеллектуального развития ребенка. Кроме того, у детей с ЗПР отмечается проявление синдромов гиперактивности, импульсивности, а также повышение уровня тревоги и агрессии (М. С. Певзнер). В исследованиях многих ученых (И. Ю. Кулагина, Т. Д. Пускаева, С. Г.

Шевченко) отмечается специфика развития познавательной деятельности детей с ЗПР. Так, С. Г. Шевченко, изучая особенности речевого развития детей с ЗПР, отмечает, что дефекты речи у таких детей отчетливо проявляются на фоне недостаточной сформированности познавательной деятельности.

ЗПР у ребенка может быть обусловлена действием, как отдельного неблагоприятного фактора, так и совокупностью факторов, складывающейся в процессе взаимодействия. В любом случае, ЗПР у дошкольников – это комплексное явление, которое охватывает всю совокупность психических процессов человека [38].

Моторика относится к высшим психическим функциям. У детей с ЗПР наблюдаются отклонения в развитии двигательной сферы: нарушение произвольной регуляции движений, недостаточная координированность и четкость произвольных движений, трудности переключения и автоматизации. Наиболее страдает у детей данной категории моторика кистей и пальцев рук. Отклонения в развитии моторной сферы у детей с ЗПР создают определенные трудности в учебной деятельности, особенно неблагоприятно влияют на овладение навыками письма, рисования, ручного труда [3].

В дошкольном возрасте у детей с ЗПР выявляется отставание в развитии общей и, особенно, тонкой моторики. Главным образом страдает техника движений и двигательные качества (быстрота, ловкость, сила, точность, координация), выявляются недостатки психомоторики. Слабо сформированы навыки самообслуживания, технические навыки в изобразительной деятельности, лепке, аппликации, конструировании. Многие дети не умеют правильно держать карандаш, кисточку, не регулируют силу нажима, затрудняются при пользовании ножницами. Грубых двигательных расстройств у детей с ЗПР нет, однако уровень физического и моторного развития ниже, чем у нормально развивающихся сверстников, затруднено формирование графомоторных навыков.

Важнейшим фактором, определяющим динамику возрастного развития, мелкой моторики является своевременно, т.е. в раннем и дошкольном возрасте, организованная коррекционно-педагогическая помощь. Дети с ЗПР при специально организованной помощи в детских садах или коррекционных группах при массовых детских садах показывают хорошую динамику в развитии мелкой моторики и к началу школьного обучения практически догоняют по этому параметру своих ровесников с условно возрастной нормой.

1.4 Изобразительная деятельность как средство развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Детская изобразительная деятельность не только несет в себе общие черты дошкольного детства, но и функции для всех видов деятельности. Исследования Саккулиной Н.П. доказали, что изобразительная деятельность есть форма усвоения ребенком социального опыта [60]. Специально организованная изобразительная деятельность имеет значительные возможности не только для развития мелкой моторики, но и для всего психического развития.

Согласно взглядам Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и других видных отечественных психологов, психика человека наиболее активно изменяется и перестраивается в процессе деятельности [14; 45; 53].

Отечественные специалисты в области изобразительности Л.И. Емельянова, Г.С. Комарова, Н.И. Сакулина утверждают, что процесс развития мелкой моторики у детей представляет собой сложную психическую деятельность, сочетающую познавательные и эмоциональные моменты. Так же они едины во мнении, что изобразительная деятельность обеспечивает сенсорное развитие, способность различать цвет, форму,

подводит его к более глубокому восприятию богатства красок, линий и их сочетаний, обеспечивает понимание языка различных видов искусства [24; 38; 58].

Специалисты Доронова Т.Н., Комарова Т.С. [20;38] показали, что среди различных видов деятельности, таких как учебная, трудовая, игровая, старшие дошкольники с ЗПР выделяют изобразительную деятельность. Благодаря своей доступности, наглядности и конкретности выражения она приближается к игре и позволяет более глубоко осмыслить интересующие ребенка сюжеты. Однако еще более важно, как указывают специалисты, что по мере овладения изобразительной деятельностью у ребенка создается внутренний идеальный план, который отсутствует в раннем детстве. В дошкольном возрасте внутренний план деятельности не полностью внутренний, он нуждается в материальных опорах, рисунок, поделка являются одни из таких опор.

В то время как другие специалисты А.Н. Граборов, Г.М. Дульнев, Л.В. Занков, Н.Ф. Кузьмина-Сыромятникова, М.М. Нудельман, И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф отмечают, что изобразительная деятельность должна использоваться как один из компенсаторных путей развития и воспитания детей с ЗПР, который проявляется как на этапе развития мелкой моторики, так и на этапе практической изобразительной деятельности дошкольников [15; 31].

По мнению И.А. Грошенкова, особенность организации обучения изобразительной деятельности дошкольников проявляется в обязательном наличии пропедевтического этапа, на котором проводится работа, направленная на развитие зрительного внимания, образного видения, восприятия предметов и их свойств (величины, формы, цвета, количества деталей). На этом этапе проводится работа по совершенствованию и дифференциации мелких движений пальцев, кисти рук, зрительно-двигательной координации, выработке изобразительных навыков [18; 40].

Т.Н. Головина отмечает, чтобы добиться лучшего усвоения, на каждом занятии с детьми необходимо преподносимый материал организовать так, чтобы было мобилизовано, возможно, большое число рецепторов ребенка. Надо дать возможность ребенку увидеть изучаемый предмет, осязать его, воспроизвести путем лепки, рисования или аппликации [16; 51].

Д.Б. Эльконин подчёркивает, что изобразительная деятельность, совершается ребенком с определенным материалом, и каждый раз воплощение замысла осуществляется с помощью разных изобразительных средств, в разном материале («домик» из бумаги, пластилина, «домик» на рисунке). Продукты изобразительной деятельности – не просто символы, обозначающие предмет, они модели действительности. А в модели каждый раз выступают какие-то новые характеристики действительности. В модели из реального предмета отделяются, абстрагируются отдельные признаки, и категориальное восприятие начинает свою самостоятельную жизнь [7].

Развитие мелкой моторики в изобразительной деятельности представляет сложный процесс, и при том, его структурные и динамические особенности изменяются в зависимости от поставленной изобразительной задачи, различных стадий работы применяемых способов его выполнения и корректирования.

В процессе изобразительной деятельности идёт интенсивное развитие мелкой моторики, что является одним из важных психологических факторов. Подтверждение этому служат виды изобразительной деятельности, включающие такие занятия, как рисование, лепка, аппликация. Каждый из этих видов даёт свои возможности в развитии мелкой моторики, так, например, при работе с различными инструментами и материалами развивается координация, дифференцированность, согласованность движений пальцев рук, регулируется сила мышечных усилий, руки приобретают уверенность, точность, а пальцы становятся гибкими и пластичными, что имеет важное значение, для подготовки руки к письму [43].

Поэтому мелкая моторика, в процессе изобразительной деятельности, развивается в зависимости от особенностей каждого вида, своеобразия материала и приемов работы с ним.

Рисование – одно из любимых занятий детей, дающее большой простор для проявления их творческой активности. Тематика рисунков может быть разнообразной. Ребята рисуют все, что их интересует: отдельные предметы и сцены из окружающей жизни, литературных героев и декоративные узоры и т.д. Им доступно использование выразительных средств рисунка. Так, цвет применяется для передачи сходства с реальным предметом, для выражения отношения рисующего к объекту изображения и в декоративном плане. Овладевая приемами композиций, дети полнее и богаче начинают отображать свои замыслы в сюжетных работах. Однако осознание и техническое овладение приемами рисования представляют довольно большую сложность для детей, поэтому необходимо более внимательно подходить к тематике работ [28].

В рисовании используются цветные карандаши, которыми создается линейная форма и при этом постепенно вырисовывается одна часть за другой, добавляются различные детали. Затем линейное изображение раскрашивается. Рекомендуется так же дополнительно использовать угольный карандаш, цветные мелки, пастель, сангину. Эти материалы расширяют изобразительные возможности детей, дифференцируют движения пальцев рук и глаз. При работе углем и сангиной изображение получается одноцветным, что позволяет сосредоточить все внимание на форме и передаче фактуры предмета. Эти способы дают возможность наносить разнообразные штрихи, которые можно растирать ваткой, резинкой применять растушевку. Работа угольным карандашом и сангиной, требует значительного опыта моторной умелости. Цветные мелки облегчают закрашивание больших поверхностей и крупных форм, развивая при этом точность и целенаправленность действий рук. Пастель дает возможность передавать разнообразные оттенки цвета [35].

В рисовании красками (гуашью и акварелью) так же преобладают разные изобразительные возможности. Здесь можно выделить: декоративное рисование, где создание формы идет от красочного пятна. В этом плане краски имеют большое значение для развития чувства цвета и формы. Красками легко передать цветовое богатство окружающей жизни: ясное небо, закат и восход солнца, синее море, а также создать узор или роспись которые изображаются в определённой ритмической последовательности. Такие занятия включают детей в активную творческую деятельность, приобщают к истокам народного искусства, помогают развитию мышц кисти. В исполнении карандашами эти темы трудоемки, требуют хорошо развитых технических навыков.

Необходимо отметить, что процессу рисования принадлежит особая роль, так как дети рисуют инструментами, близкими по форме, способу держания и действия к ручке. А по полученным рисункам, точнее, их особенностям, можно проследить, как развивается мелкая моторика и какого уровня она достигает на определённом возрастном этапе. Занятия таким видом деятельности также способствуют развитию восприятия и чувства цвета. В условиях любого дошкольного учреждения, наряду со стимулированием мелких движений рук, дети приобретают также графические навыки [43].

Большая распространённость рисунка как вида изобразительной деятельности объясняется способностью развивать многие стороны психической и моторной деятельности. Ведь для того чтобы нарисовать какой-либо предмет, ребёнок должен его не только детально рассмотреть: форму, цвет, строение, положение в пространстве, особые детали, но и сконцентрировать собственное внимание на руке.

К несомненным плюсам рисования можно отнести малое количество предметов: бумага, простые и цветные карандаши с ластиком либо фломастеры, либо цветные краски (акварель, гуашь) с кисточкой. Что делает данный процесс очень доступным для коррекции мелкой моторики и

интересным для любого ребёнка. Элементы рисунка, на которые исследователю необходимо обратить внимание при выполнении ребёнком задания – это обведение контура, особенности соединения элементов, раскрашивание, наличие дорисовываний, цветовое применение, штриховка, величина, форма объектов и прочее. Данные показатели будут явно отображать уровень формирования мелкой моторики [14, 47].

Наибольшее значение для развития мелкой моторики имеет развитие графической моторики: штриховка, обведение по трафарету фигур или предметов разной тематики (животные, посуда, одежда, фрукты, овощи) с использованием простого и цветного карандаша. Фигурные линейки также формируют умение составлять из геометрических фигур изображения предметов, смысловых композиций и штриховать их. Рисую или штрихую в тетрадях, как в клетку, так и в линейку, такие упражнения дают возможность видеть строчку тетради, отсчитывать клеточки, ориентироваться на странице, а также соотносить приобретённые навыки с размером строки и клеточки [30].

Целью графических упражнений является приобретение правильно сформированного навыка мелкой моторики, то есть развитию всех тонких движений пальцев рук. Ребёнку с ЗПР необходимо приобрести и выработать следующие навыки:

- проведение прямых горизонтальных линий слева направо в направлении письма;
- проведение прямых вертикальных линий сверху вниз и снизу вверх;
- проведение линий в различных направлениях;
- проведение изогнутых линий с поворотом, а также петлеобразные линии.

Упражнения по штрихованию чаще всего проводятся в книжках для раскрашивания. Ценность данного упражнения состоит в том, что происходит не только развитие мелких мышц пальцев и кисти руки, но и формирование глазомера, то есть умения видеть контуры фигур и при



штриховании не выходить за их пределы, соблюдая одинаковое расстояние между линиями [21].

Каждый ребёнок с ЗПР должен усвоить правила штрихования объектов, в зависимости от вида направления:

- параллельными отрезками: сверху вниз, снизу вверх, слева направо, справа налево;
- по косым линиям, точкам;
- круговыми линиями, полуовалами;
- волнистыми линиями, петлями.

Необходимо следить и за тем, чтобы штрихи выполнялись одним движением руки в заданном направлении (сверху вниз, слева направо) без отрывания руки от листа бумаги. Линия должна быть ровной с одинаковым нажимом (ровное штрихование), просветы одинаковой ширины или без пробелов, не выезжая за контур рисунка. Развитию мелкой моторики помогает выполнение детьми размашистых, уверенных движений.

Во время рисования и выполнения графических упражнений, ребёнка необходимо научить правильному положению тела за столом и удержанию любого пишущего предмета в руке. Воспитателям и взрослым нужно регулярно следить за правильностью поз, и, при необходимости, корректировать их положение, соблюдая, как профилактические мероприятия, так и приучая дисциплинированности [27].

Правила комфортного удержания пишущего предмета в руке при движениях кисти в процессе рисования, а впоследствии и при письме: любой пишущий предмет должен лежать на верхней фаланге среднего пальца и фиксироваться большим и указательным пальцами. Большой палец расположен выше указательного. Расстояние от конца пишущего предмета до указательного пальца – примерно 1,5-2,5 см. Опора всех пальцев обеспечивается мизинцем, средний и безымянный пальцы лежат перпендикулярно к краю стола. Верхний конец пишущего предмета

«смотрит» на плечо пишущей руки. Другая, не занятая рука, должна лежать на столе, параллельно его краю для правильного формирования осанки.

Кисть при изобразительной деятельности находится в движении, поэтому не фиксирована. Пальцы не должны сжимать пишущий предмет слишком сильно. Но локоть от стола не отрывается. За столом должно соблюдаться положение тела – сидя, но только с выпрямленной спиной, голова слегка наклонена. Ноги – согнуты под прямым углом (90 градусов), а их подошва должна касаться пола всей своей поверхностью [29].

Диагностическую работу по выявлению актуального уровня развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР целесообразно проводить с помощью рисования и графических действий. Это может быть рисование по точкам или клеточкам, рисование по трафаретам или фигурным линейкам с обведением рисунка точно по контуру, дорисовывание незаконченного рисунка, штрихование параллельными, волнистыми и круговыми линиями, а также выполнение графических упражнений в тетради и прописях для дошкольников [4].

Значимым диагностическим критерием развитости мелкой моторики является нажим, так как сначала незнакомые с данным упражнением дети сильно нажимают на карандаш из-за перенапряжения мышц руки. А линии расходятся во все стороны, не соблюдаются никаких пропорций между ними, они также выходят за контур фигуры. По мере проведения коррекционной работы, все вышеуказанные параметры у детей с ЗПР приходят в норму [23].

Предложенные выше упражнения, помимо диагностических целей, одновременно служат для формирования графических навыков и развития ловкости, подвижности кисти и пальцев рук, координации движений и зрительно-моторной координации. Данные задания очень полезны для развития зрительного анализа, способности воспринимать задачу, а также произвольности деятельности [5].

Таким образом, коррекционно-развивающая работа специалиста в дошкольном образовательном учреждении по данной проблеме должна

проводиться на занятиях по изобразительной деятельности, быть систематической и комплексной. В условиях специально организованного обучения дети с ЗПР способны дать значительную динамику в развитии и усвоить многие знания, умения и навыки, которые нормально развивающиеся сверстники набирают самостоятельно [22].

Необходимо учитывать, что любая сознательная деятельность ребёнка и составляет сущность упражнений, так как на всех этапах обучения упражнения – это не механическое повторение одних и тех же движений, а сознательная и целенаправленная деятельность. Все упражнения для детей должны проводиться в игровой форме, для того, чтобы вызывать интерес и приводить не к переутомлению, а к результатам. Длительность каждого упражнения не должна превышать десяти – пятнадцати минут, а время занятий – утро и день [20].

Таким образом, изобразительная деятельность является важным и главным средством развития мелкой моторики пальцев рук дошкольников с ЗПР. Каждый вид изобразительной деятельности (рисование, лепка, аппликация) вносит свой, незаменимый вклад в развитие мелкой моторики различных параметров мелкой моторики

Включение старших дошкольников с ЗПР в изобразительную деятельность является естественным и эффективным средством развития мелкой моторики ребёнка.

#### Выводы по 1 главе

Проблема развития мелкой моторики у дошкольников с ЗПР – одна из актуальных в современной дефектологической теории и практике. Мелкая моторика тесно связана с развитием и формированием нервной системой, умением удерживать внимание, зрительным восприятием, памятью и самовосприятием ребёнка и внешнего мира.

Мелкая моторика — это множество разнообразных движений, от жестов всей кистью до мельчайших манипуляций. Основными параметрами развития мелкой моторики являются: ловкость, скорость и точность движений, согласованность работы пальцев кисти при выставлении отдельных поз и выполнении различных захватов. Чем шире круг операций, которыми овладевают дети, тем лучше и многосторонней развита координация движения рук, тем проще ребенку овладевать новыми видами деятельности. Именно поэтому содержание образования характеризуется многообразием ручных операций, с которыми дети должны иметь дело в продуктивной деятельности. Дети овладевают такими операциями, как равномерная штриховка в одном направлении, накладывание мазков кистью, вырезание, складывание, сгибание, обрывание, скатывание.

Задержка психического развития — это замедление темпа формирования познавательной и эмоциональной сфер ребенка с их временной фиксацией на более ранних возрастных этапах.

У детей с ЗПР часто обнаруживаются симптомы недоразвития моторики, неловкость, неуклюжесть движений. Почти у половины детей с легкой дисфункцией мозга имеются нарушения тонкой моторики, что во многом обуславливает их неудачи в письме, рисовании, конструировании. Особенно часто нарушения моторики наблюдаются в группе детей с ЗПР церебрально-органического генеза. Выделяются следующие недоразвития моторики у этих детей: неловкость движений; нарушение координации движений; гиперактивность; синкинезии; повышенный мышечный тонус.

Развитие мелкой моторики рук детей с ЗПР имеет свои характерные особенности.

У детей с ЗПР наблюдаются отклонения в развитии двигательной сферы: нарушение произвольной регуляции движений, недостаточная координированность и четкость произвольных движений, трудности переключения и автоматизации. Наиболее страдает у детей данной категории моторика кистей и пальцев рук. Отклонения в развитии моторной сферы у

детей с ЗПР создают определенные трудности в учебной деятельности, особенно неблагоприятно влияют на овладение навыками письма, рисования, ручного труда.

Развитие мелкой моторики в изобразительной деятельности представляет сложный процесс, и при том, его структурные и динамические особенности изменяются в зависимости от поставленной изобразительной задачи, различных стадий работы применяемых способов его выполнения и корректирования.

В процессе изобразительной деятельности идёт интенсивное развитие мелкой моторики, что является одним из важных психологических факторов. Подтверждение этому служат виды изобразительной деятельности, включающие такие занятия, как рисование, лепка, аппликация. Каждый из этих видов даёт свои возможности в развитии мелкой моторики, так, например, при работе с различными инструментами и материалами развивается координация, дифференцированность, согласованность движений пальцев рук, регулируется сила мышечных усилий, руки приобретают уверенность, точность, а пальцы становятся гибкими и пластичными, что имеет важное значение, для подготовки руки к письму.

Поэтому мелкая моторика, в процессе изобразительной деятельности, развивается в зависимости от особенностей каждого вида, своеобразия материала и приемов работы с ним.

## ГЛАВА 2. ПРАКТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗПР ПОСРЕДСТВОМ ИЗОДЕЯТЕЛЬНОСТИ

### 2.1 Организация и база исследования особенностей развития мелкой моторики старших дошкольников с задержкой психического развития

Практическая часть исследования была организована на базе МБОУ «Детский сад № 44 г. Челябинска».

Экспериментальное исследование уровня развития мелкой моторики проводилось экспериментатором в условиях эмоционального и физического комфорта детей:

- исследование проводилось в первой половине дня в присутствии воспитателя или педагога-дефектолога;
- в знакомом для детей месте (в кабинете педагога-дефектолога и группе детского сада);
- со знакомым для детей экспериментатором (до проведения эксперимента было участие экспериментатора на занятиях и в режимных моментах группы);
- перед началом проведения экспериментального исследования с детьми был налажен эмоциональный контакт.

В период проведения экспериментального исследования все дети с задержкой психического развития находились в хорошем настроении, были соматически здоровы, физически и эмоционально не ослаблены.

Констатирующий этап экспериментального исследования предполагает диагностическое определение уровня сформированности мелкой моторики рук у каждого ребёнка старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, а также включает обработку и качественно-количественный анализ полученных результатов исследования.

В процессе проведения диагностического исследования мы использовали метод наблюдения за испытуемой группой детей, метод беседы с педагогами (воспитателем и педагогом-дефектологом), метод анализа полученных данных, а также изучали психолого-педагогическую документацию каждого ребёнка (заключение психолого-медико-педагогической комиссии, дневников наблюдения за детьми).

Для проведения констатирующего этапа эксперимента была выбрана группа детей 6-7 летнего возраста с ЗПР различного генеза в количестве 5 человек. Диагностическая работа проводилась индивидуально с каждым ребёнком.

В качестве ознакомления с группой обследуемых детей, представим их характеристику в таблице 2.1.

Таблица 2.1 – Характеристика группы испытуемых детей с задержкой психического развития

Ф.И.О.	Возраст	Природа задержки психического развития
Алеша С.	6 лет 2 месяца	ЗПР при общем недоразвитии речи
Олеся М.	6 лет 4 месяца	ЗПР с синдромом гиперактивности
Илья У.	6 лет 5 месяцев	ЗПР с синдромом гиперактивности
Саша В.	6 лет 3 месяца	ЗПР при общем недоразвитии речи
Ирина Н.	6 лет 8 месяца	ЗПР при общем недоразвитии речи

Экспериментальное исследование по структуре включает в себя три этапа: проведение констатирующего, формирующего и контрольного эксперимента.

Цель констатирующего эксперимента – выявить развитие навыков мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития на занятиях по изобразительной деятельности.

Отметим, что адаптация у всех детей в группе хорошая, поскольку все дети ранее посещали дошкольные учреждения. Культурно – гигиенические навыки сформированы по возрасту у всех детей.

В контакт со взрослыми и детьми вступают достаточно быстро 3 ребенка, остальные 2 человека, постепенно.

Запас общих представлений, о себе и ближайшем окружении несколько отстает в формировании от возрастной нормы у всех детей. Дети называют свое имя и возраст, сколько лет будет через год, затрудняются назвать отчество родителей, домашний адрес, город.

Ориентировка в пространстве и времени у исследуемой группы детей сформирована недостаточно. Дети путают время дня, также трудности вызывают познания времен года.

Все дети в группе умеют составить целостный образ, выделяют фигуры на фоне, различают цвета основного спектра и их оттенки. Знают основные геометрические фигуры.

Внимание у всех детей неустойчивое. Дети испытывают трудности сосредоточения на объекте. Объем внимания снижен. На занятиях большая часть пассивна. У всех детей имеются трудности в произношении звуков. Речь грамматически неправильна. Мотивация снижена. В целом, дети были доброжелательны, проявили интерес к занятиям.

Рассмотрим методику исследования, которую мы применили для анализа навыков мелкой моторики.

Для исследования мы выбрали методику изучения кинетического и кинестетического праксиса Л.Б. Осиповой.

Серия заданий направлена на изучение особенностей кинестетической основы организации движений пальцев и действий с мелкими предметами.

Основной задачей заданий является воспроизведение пальцевых поз в статичном положении. Ребенку предлагается выполнить пять заданий в трех вариантах исполнения (правой рукой, левой рукой, двумя руками одновременно). Следующие три задания включают в себя изучение особенностей действий с мелкими предметами (ручной умелости, быстроты манипуляций с предметами). Их целью является выполнение действий с мелкими предметами.



Критериями оценки первых пяти заданий является: точность и одновременность (при выполнении двумя руками) осуществления проб, состояние мышечного тонуса рук (напряженность, скованность движений, невозможность удержания созданной позы), координация и характер формирования позы. В последних трех заданиях оценивается – согласованность движений, двигательная маневренность, наличие формообразующих движений рук (при катании шарика), особенности захвата предметов, состояние зрительно-моторной координации, скорость манипуляций.

Выполнение заданий оценивалось следующим образом:

5 баллов - правильное и точное выполнение задания;

4 балла – замедленное выполнение, с предварительным поиском нужной позы;

3 балла – выполнение правильное при наличии синкинезий;

2 балла – формирование позы с помощью второй руки, сложности в действиях с мелкими предметами;

1 балл – нарушение нужной позы, формообразующих движений, невозможность выполнения заданий.

Ниже представлены задания диагностических методик исследования.

1. Изучение особенностей кинестетической основы организации движений пальцев (статическая координация или праксис «позы»).

Содержание проб:

– «Пальчики подружились»

Распрямить ладонь со сближенными пальцами на правой руке и удержать в этом положении под счет от 1 до 7; это же задание выполнить левой рукой, двумя руками одновременно;

– «Пальчики поссорились»

Распрямить ладонь правой руки, развести все пальцы в стороны и удержать в этом положении под счет от 1 до 7; это же задание выполнить левой рукой, двумя руками одновременно;

– «Солдатик»

Сжать правую руку в кулак, выдвинуть указательный палец («солдатик») и удерживать в этом положении под счет от 1 до 7; это же задание выполнить левой рукой, двумя руками одновременно;

– «Зайчик»

Сжать правую руку в кулак, выдвинуть средний и указательный пальцы («ушки зайчика»), подвигать ими и удерживать в этом положении под счет от 1 до 7; это же задание выполнить левой рукой, двумя руками одновременно;

– «Кольцо»

Соединить большой и указательный пальцы правой руки, чтобы получилось кольцо, и удерживать в этом положении под счет от 1 до 7; это же задание выполнить левой рукой, двумя руками одновременно.

2. Изучение особенностей действий с мелкими предметами (ручной умелости, быстроты манипуляций с предметами). Диагностический материал – шарик.

Содержание пробы:

– «Катание шарика ладонью»

Детям предлагается распрямленной ладонью со сближенными пальцами покатавать шарик круговыми движениями в течение 7 сек. Выполнение пробы предполагает 3 варианта: правой рукой, левой рукой, двумя руками одновременно.

3. Выявление сформированности захватов и противопоставления пальцев рук. Диагностический материал: изюм, мисочка, кубики, коробка.

Содержание проб:

– «Собери изюм в мисочку»

Детям необходимо поочередно собрать рассыпавшийся изюм в мисочку.

– «Собери кубики в коробку»

Детям необходимо поочередно собрать рассыпавшиеся кубики в коробку.

Данное исследование проходило в 3 этапа:

1 этап – констатирующий эксперимент, целью которого было выявление уровня развития мелкой моторики детей с ЗПР на начало исследования.

2 этап – формирующий эксперимент, целью которого была разработка и апробация рабочей тетради по развитию мелкой моторики старших дошкольников с задержкой психического развития, в изодейтельности.

3 этап – контрольный этап исследования был направлен на оценку эффективности использования в ходе коррекционной работы предложенной рабочей тетради по развитию мелкой моторики старших дошкольников с задержкой психического развития в изобразительной деятельности.

## 2.2 Анализ результатов исследования особенностей развития мелкой моторики старших дошкольников с задержкой психического развития

Рассмотрим подробно результаты проведенного исследования.

Таблица 2.1 – Изучение особенностей кинестетической основы организации движений пальцев (статическая координация или праксис «позы»)

Ф.И.О.	«Пальчики подружились»	«Пальчики поссорились»	«Солдатик»	«Зайчик»	«Кольцо»
Алеша С.	2	3	4	2	3
Олеся М.	3	3	4	3	4
Илья У.	3	4	4	3	4
Саша В.	2	4	4	2	3
Ирина Н.	2	3	3	2	3

По данным таблицы видим, что правильное и точное выполнение задания не отмечено ни у одного ребенка.

При выполнении задания «Пальчики подружились» только двое детей (Илья У. и Олеся М.) выполнили задание правильно, при этом у Ильи У. прослеживалась выраженная синкинезия. Мальчик выполнял задание обеими

руками одновременно. Олеся М. дублировала движения на другой руке частично. Также отметим, что у всех пятерых детей вызвало сложность выполнения заданий не ведущей рукой (у правшей – левой и наоборот).

При выполнении данного задания двумя руками одновременно прослеживались неточности у всех пятерых детей. Сложнее всего пришлось Ирине Н., девочка путала пальцы и долго выполняла задание.

Наглядно представим данные на рисунке 2.1.

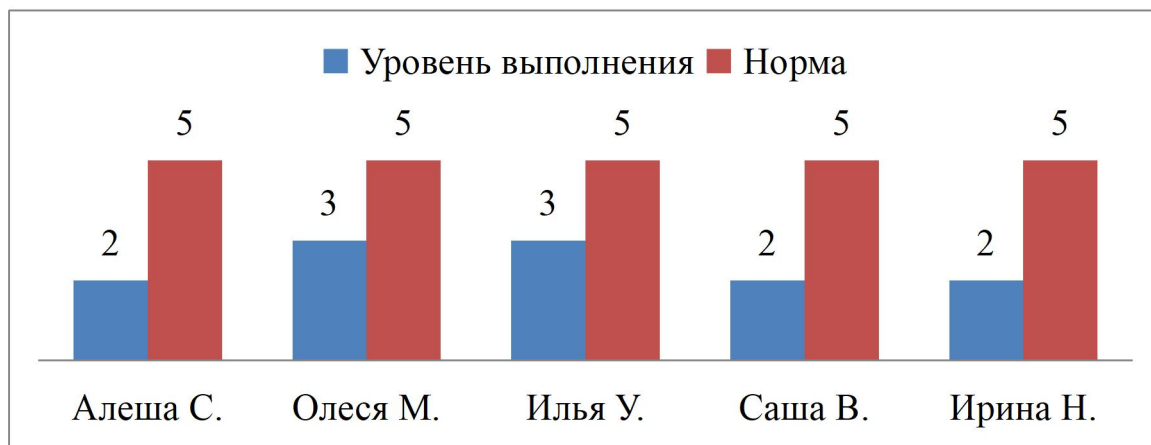


Рисунок 2.1 – Результаты выполнения задания «Пальчики подружились» старшими дошкольниками с ЗПР на констатирующем этапе эксперимента

При выполнении данного задания у Саши В. наблюдалась напряженность тонуса рук. У Алеши С. прослеживалась скованность движений. Ирине Н. было сложно удержать созданную позу из пальцев.

Задание «Пальчики поссорились» дети выполнили легче, чем предыдущее. Илья У. и Саша В. выполнили задание правильно, но с большим количеством времени. Остальные трое детей выполнили задание правильно, но у всех троих прослеживались синкинезии, особенно, когда задание выполнялось не ведущей рукой (правша – выполнял левой и наоборот).

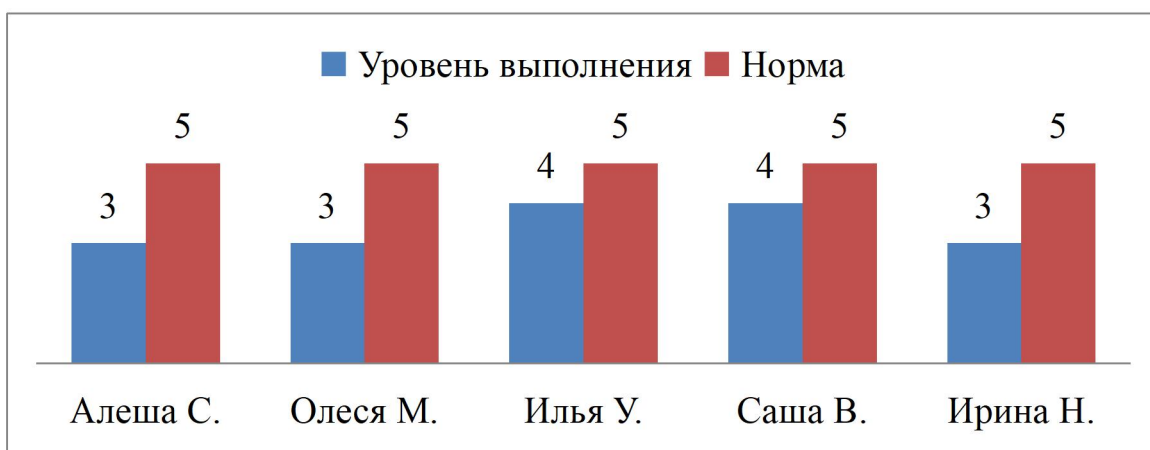


Рисунок 2.2 – Результаты выполнения задания «Пальчики поссорились» старшими дошкольниками с ЗПР на констатирующем этапе эксперимента

При выполнении данного задания двумя руками одновременно прослеживались неточности у всех пятерых детей, и наблюдалась напряженность при выполнении задания, а также тонус рук. У Алеши С. и Ирины М. прослеживалась скованность движений. Олеся М. было сложно удержать созданную позу из пальцев.

При выполнении задания «Солдатик», можно отметить, что все исследуемые дети выполнили задание. При этом только у Ирины Н. прослеживалась синкинезия. Напряженности в руках у детей при выполнении данного задания не наблюдалось. Дети выполнили задание одинаково хорошо на обеих руках и на каждой по отдельности.

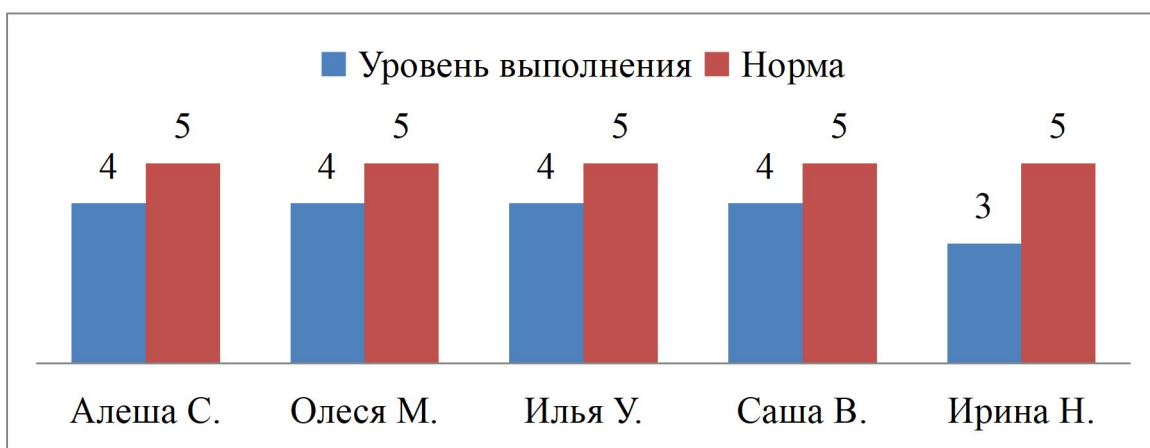


Рисунок 2.3 – Результаты выполнения задания «Солдатик» старшими дошкольниками с ЗПР на констатирующем этапе эксперимента

При выполнении упражнения «Зайчик» только двое детей (Илья У. и Олеся М.) выполнили задание правильно, при этом у Олеси М. прослеживалась выраженная синкинезия. Девочка дублировала движения на другой руке частично.

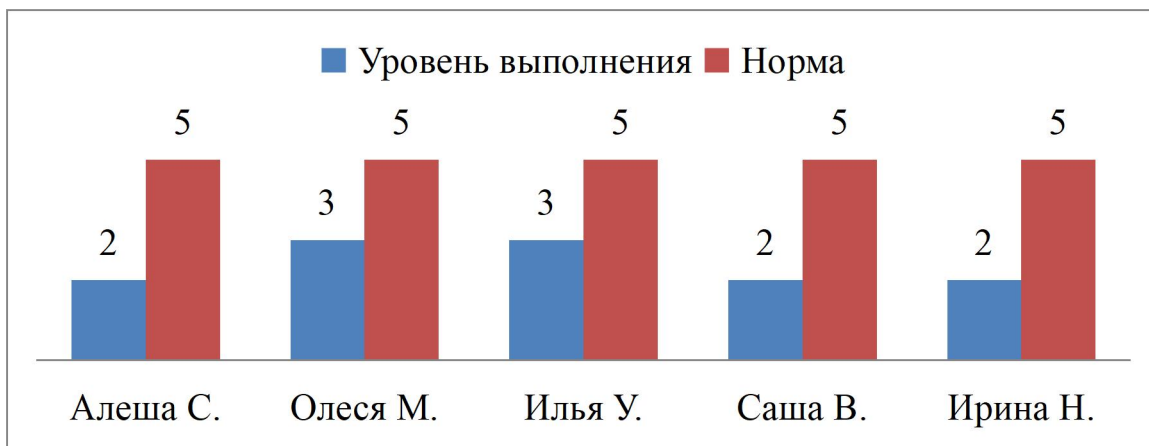


Рисунок 2.4 – Результаты выполнения задания «Зайчик» старшими дошкольниками с ЗПР на констатирующем этапе эксперимент

Также отметим, что у всех пятерых детей вызвало сложность выполнения заданий не ведущей рукой (у правшей – левой и наоборот).

При выполнении данного задания двумя руками одновременно прослеживались неточности у всех пятерых детей. Сложнее всего пришлось Саше В., ребенок путал пальцы и долго выполнял задание.

При выполнении данного задания у Алеши С. наблюдалась напряженность и тонус мышц в руках. У всех пятерых детей прослеживалась скованность движений. Сложность возникла у всех пятерых детей при удержании данной позы из пальцев.

С заданием «Кольцо» дети справились все дети. У Алеши С., Саши В. и Ирины Н. при выполнении прослеживалась синкинезия, особенно, когда задание выполнялось не ведущей рукой (правша – выполнял левой и наоборот). Олеся М. и Илья У. выполнили задание правильно, но с большим количеством времени. При выполнении данного задания двумя руками одновременно прослеживались неточности у всех пятерых детей, и наблюдалась напряженность при выполнении задания, а также тонус рук. У

Алеша С. и Ирины М. прослеживалась скованность движений. Саше В. было сложно удержать созданную позу из пальцев.

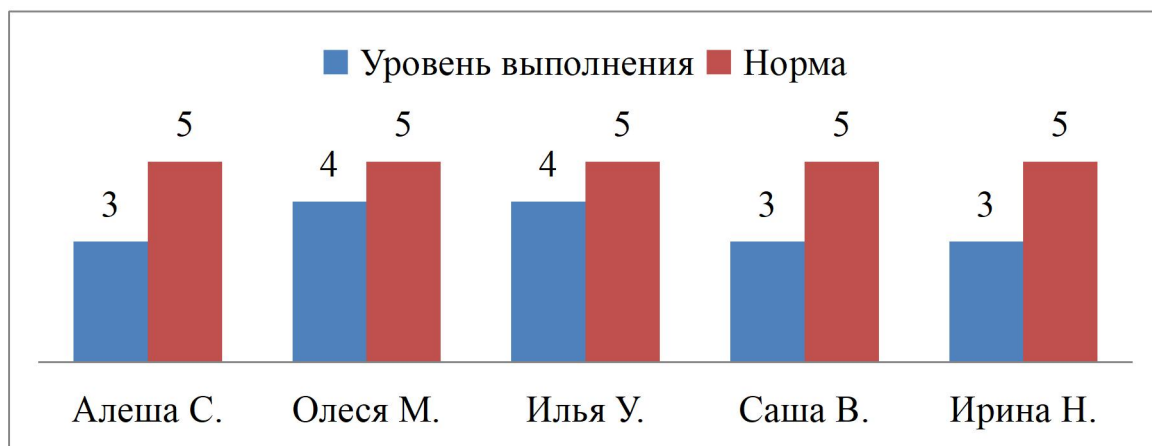


Рисунок 2.5 – Результаты выполнения задания «Кольцо» старшими дошкольниками с ЗПР на констатирующем этапе эксперимента

Далее исследуем особенностей действий с мелкими предметами (ручной умелости, быстроты манипуляций с предметами). Результаты представлены в таблице 2.2

Таблица 2.2 – Изучение особенностей действий с мелкими предметами (ручной умелости, быстроты манипуляций с предметами).

Ф.И.О.	«Катание шарика ладонью»
Алеша С.	3
Олеся М.	3
Илья У.	4
Саша В.	3
Ирина Н.	3

Анализируя задание «Катание шарика ладонью», можно сказать, что только один ребенок (Илья У.) выполнил задание, хоть и медленно с предварительным поиском нужной позы. Остальные дети выполнили задание правильно, но с явной синкинезией. Отметим, что согласованность движений при выполнении двумя руками присутствовала у всех детей. Задание все пять детей выполняли медленно, двигательная маневренность у детей снижена. У всех прослеживалось наличие формообразующих движений рук.

У всех пятерых детей прослеживалось снижение зрительно-моторной координации и скорости манипуляций шариком.

Для наглядности представим данные на рисунке 2.6.

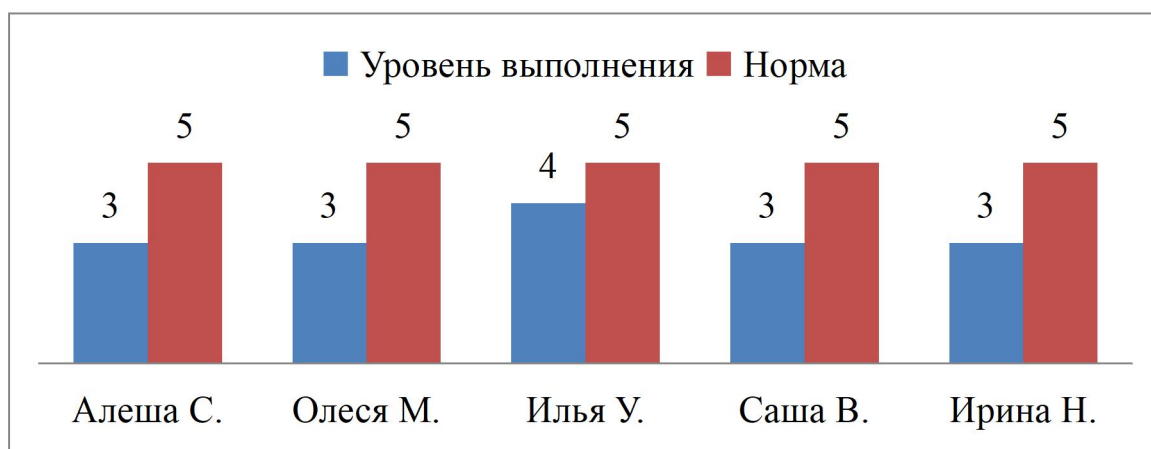


Рисунок 2.6 – Результаты выполнения задания «Катание шарика ладонью» старшими дошкольниками с ЗПР на констатирующем этапе эксперимента

Далее рассмотрим выявление сформированности захватов и противопоставления пальцев рук.

Таблица 2.3 – Выявление сформированности захватов и противопоставления пальцев рук у старших дошкольников с ЗПР на констатирующем этапе эксперимента

Ф.И.О.	«Собери изюм в мисочку»	«Собери кубики в коробку»
Алеша С.	4	4
Олеся М.	4	4
Илья У.	4	4
Саша В.	4	4
Ирина Н.	4	4

Оценивая задание «Собери изюм в мисочку» отметим, что все дети выполнили задание верно. У Алеши С. и Ирины Н. прослеживалась хаотичность и несогласованность движений. У остальных детей движения были согласованы. Двигательная маневренность была снижена, предполагаем, что это напрямую связано с размером изюма (маленький предмет). Представим данные на рисунках 2.7 и 2.8.



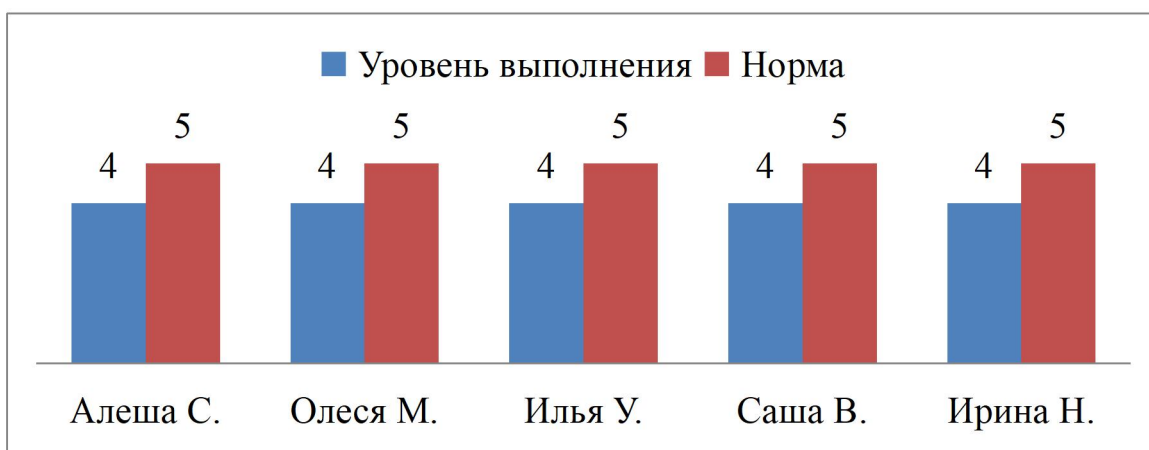


Рисунок 2.7 – Результаты выполнения задания «Собери изюм в мисочку» старшими дошкольниками с ЗПР на констатирующем этапе эксперимента

Отметим, что у каждого ребенка были выявлены свои особенности захвата предметов. Так, Алеша С. хватал изюм тремя пальцами – большим, указательным и средним, при этом изюм мальчик собирал одной рукой. Олеся М. и Ирина Н. собирали изюм двумя руками. При этом Ирина Н. в отличие от Олеси М. использовала два пальца – указательный и большой на ведущей руке, и три пальца на не ведущей руке (большой, средний и безымянный). Илья У. использовал попеременно обе руки и сочетал двухпальцевый (большой и указательный) и трехпальцевый (большой, указательный, средний) захват. Саша В. брал изюм тремя пальцами, при этом использовал разные пальцы, хаотично. Состояние зрительно-моторной координации снижено у всех пяти детей, как и скорость манипуляций.

Оценивая задание «Собери кубики в коробку» отметим, что все дети выполнили задание верно и это задание далось детям гораздо легче предыдущего. Прослеживается прямая взаимосвязь с размером предметов. Кубики по размеру больше изюма из предыдущего задания и с ними детям было справляться проще. У всех детей движения при выполнении задания были согласованы.

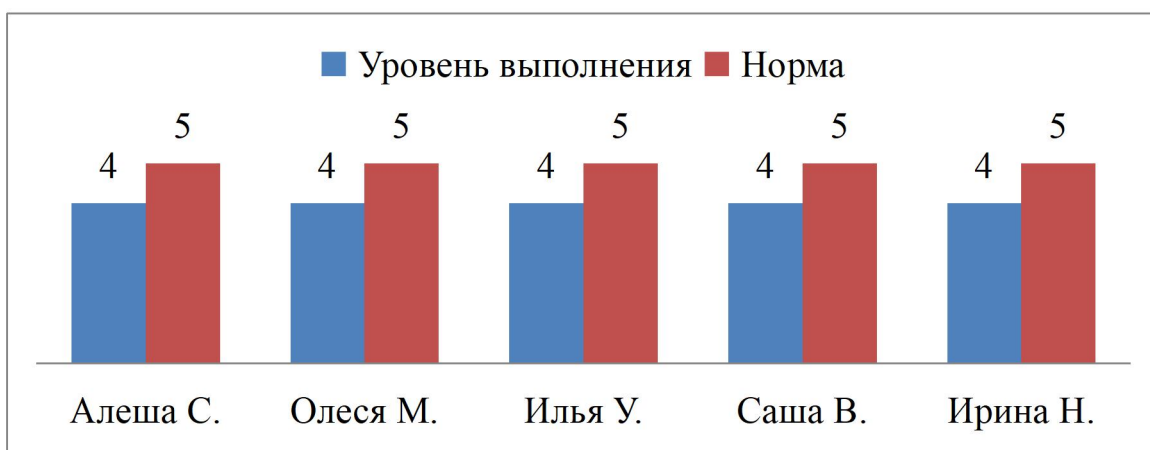


Рисунок 2.8 – Результаты выполнения задания «Собери кубики в коробку» старшими дошкольниками с ЗПР на констатирующем этапе эксперимента

Отметим, что при выполнении данного задания также у каждого ребенка были выявлены свои особенности захвата предметов. Так, Алеша С. хватал кубики тремя пальцами – большим, указательным и средним, собирал одной рукой. Олеся М. и Ирина Н. собирали кубики двумя руками. При этом Ирина Н. в отличие от Олеси М. использовала два пальца – указательный и большой на ведущей руке, и три пальца на не ведущей руке (большой, средний и безымянный). Илья У. использовал попеременно обе руки, и захват был ладонью. Саша В. брал кубик также ладонью. Состояние зрительно-моторной координации снижено у всех пяти детей, как и скорость манипуляций.

Общий анализ результатов исследования на констатирующем этапе эксперимента свидетельствует о недостаточности развития всех параметров развития мелкой моторики у старших дошкольников с ЗПР. Необходима специально организованная коррекционная работа; в рамках данного исследования она будет реализована на занятиях по изобразительности при использовании специально созданной тетради.

2.3 Коррекционная работа по развитию мелкой моторики старших дошкольников с задержкой психического развития посредством изобразительной деятельности

Для развития мелкой моторики у старших дошкольников с ЗПР мы использовали коррекционные занятия на основе программы «Цветные ладошки» И.А. Лыковой.

Коррекционные занятия проводились в игровой форме с помощью специально подобранных заданий.

Занятия были рассчитаны на 14 часов, всего 14 занятий по 30 минут.

Представим план занятий в таблице 2.5.

Таблица 2.5 – Коррекционные занятия по развитию мелкой моторики с использованием изобразительной деятельности

№ темы	Наименование темы	Цель
1	«Бабочка» (пальчиковое рисование)	Знакомить с творческим процессом. Закреплять знание цветов (красный, жёлтый). Поддерживать интерес к изобразительной деятельности. Учить радоваться полученному результату
2	«Гусеница» (прижми и отпечатай, пробка)	Учить рисовать пробками, прикладывая их к листу. Закрепить знание цветов (зелёный, чёрный); развивать чувство ритма, воображение.
3	«Ёжик» (тычок, кисть)	Учить детей закрашивать по контуру тычком; закреплять представление о цвете (чёрный); учить находить сходство с игрушкой и радоваться полученному результату.
4	«Рябина» (рисование пальчиком)	Учить детей рисовать кисточкой веточку рябины. Продолжать учить рисовать пальчиком ягоды.
5	«Цыплёнок» (крышка)	Учить детей рисовать крышками, прикладывая их к листу, закреплять название домашних птиц и их детёнышей, место обитания, учить радоваться полученному результату.
6	«Украсим рукавичку» (ватная палочка, тычок)	Учить детей самостоятельно подбирать подходящие цвета, обводить точками нарисованный карандашом контур ватной палочкой с гуашью, украшать изделие точками, нарисованными ватной палочкой.
7	«Друзья для ёжика» (ладошка)	Продолжать учить детей рисовать ладошкой и пальчиком, добиваясь сходства с ежом, закрепить знания детей о повадках ежа.
8	«Ёлка» (тычок)	Продолжать учить детей методом тычка. Закреплять представление о цветах (зелёный, коричневый) и умение правильно держать кисть.
9	«Чашка» (ватная палочка)	Продолжать учить самостоятельно, подбирать подходящие цвета, обводить точками нарисованный карандашом контур ватной палочкой с гуашью, украшать изделие точками.
10	«Снеговик»	Учить внимательно, рассматривать образец и следовать ему,

	(рисование пальчиками)	закреплять умения рисовать пальчиками круг.
11	«Тюльпан» (ладошка)	Продолжать учить рисовать ладошкой, кончиками пальцев, набирать краску; закреплять представление о цвете (зелёный, красный). Поддерживать интерес к изобразительной деятельности. Учить радоваться полученному результату.
12	«Воздушные шары» (крышка)	Продолжать учить рисовать крышками, прикладывая их к листу, закрепить знание цветов (красный, жёлтый). Продолжать учить выполнять работу аккуратно.
13	«Божья коровка» (пробка, ватная палочка)	Продолжать закреплять умение рисовать крышками, аккуратно пользоваться ватной палочкой, ставя точки, радоваться полученному результату.
14	«Жучок» (крышка)	Продолжать закреплять умение рисовать крышками, прикладывая их к листу, закреплять знание цветов (коричневый, чёрный), радоваться полученному результату.

Помимо непосредственно нетрадиционных техник рисования, на занятиях проводилась вспомогательная работа, которая включала в себя следующие компоненты:

1. Освоение предметных действий (действия с красками, нитками, верёвочками, прорисовывание контуров в ёмкости с песком, выкладывание контуров из верёвочки, выгибание из проволочки)

Использовалась также проволока для выгибания фигур людей и животных.

2. Проведение пальчиковой гимнастики. Работа проводилась по методике «Пальчиковые шаги» В.М. Кириченко в режимных моментах, в середине занятия. Методика представляет собой набор упражнений на развитие пальцевой моторики и координации. Детям предлагается ряд сюжетов, где ребёнок должен сделать шаги пальцами по дорожке, лестнице, кружочкам и т.д. Работа проводилась в 4 этапа.

Первый этап: Знакомство с ритмом стихика или приговорки, сопровождающей упражнение. Ребенок учится слышать и показывать ритм речевого сопровождения. Это важно не только в работе с «шагами». Это умение является необходимым для полноценного речевого развития в дошкольном возрасте и в дальнейшем при обучении в школе. Сначала ребенок может хлопнуть или отстучать ритм стихотворения, затем

«прошагать» указательным и средним пальчиками этот ритм по столу. Когда малыш усвоит ритм «шагов», можно переходить к работе на страницы пособия. Например, в стихотворении «Домовенок Кузя» на каждую строчку приходится три хлопка («шага»):

Домовенок Кузя – 3 хлопка (3 пальчиковых «шага» по дорожке)

Ищет новый дом. – 3 хлопка (3 пальчиковых «шага» по дорожке).

Хочет быть хозяином, – 3 хлопка (3 пальчиковых «шага» по дорожке).

Поселиться в нём – 3 хлопка (3 пальчиковых «шага» по дорожке).

Второй этап: Знакомство с дорожками, по которым ребенок будет «шагать» пальчиками. Перед началом работы малыш может просто проводить пальчиками по дорожкам. Когда ребенок будет готов «прошагать» дорожку с речевым сопровождением, начинайте работу с самого легкого варианта – «шаги» указательным и средним пальцами. Усложнение задания на этом этапе состоит в том, что постепенно вводятся остальные пальчики руки в следующей последовательности:

- указательный и средний пальчики;
- указательный и безымянный пальчики;
- указательный палец и мизинец;
- палец и мизинец;
- большой и указательный пальчики;
- большой и средний пальчики;
- большой и безымянный пальчики;
- средний и безымянный пальчики;
- средний палец и мизинец;
- безымянный и мизинец.

Ребенок будет испытывать трудности, работая с безымянным пальчиком и мизинцем, так как в быту используются движения преимущественно первых трех пальцев (большой, указательный и средний) и смежной с ними частью ладони. Поэтому очень важно прорабатывать все

предложенные варианты работы с пальчиками, несмотря на трудность выполнения. «Шагая» пальчиками, важно подключать к работе кисть руки.

Движения кисти руки в запястье помогут выполнять сложные в воспроизведении «шаги». На этом этапе стихотворный текст может произноситься как взрослый, так и ребенок.

Третий этап: содружественные (одновременные) движения пальчиками обеих рук. Этот этап предполагает работу одноименных пальчиков обеих рук без речевого сопровождения. Пальчики левой руки работают по нечетной странице разворота, правой руки – по четной.

Четвертый этап: наиболее сложный этап, когда ребенок учится выполнять одновременно разнотипные движения пальцев рук (пальчики одной рукой «шагают вверх», другой – «вниз»). Разнотипность движений может заключаться и в использовании разных пальчиков рук (на левой руке работают указательный и средний пальчики, на правой – большой палец и мизинец). Эта работа требует более высокого уровня регуляции, в отличие от содружественных движений, воспитывает у ребенка сосредоточенность, умение сконцентрироваться и удерживать внимание.

Несмотря на сложность работы на третьем и четвертом этапах, ребенку необходимо усвоить эти упражнения, так как осуществление и автоматизация этих движений способствуют расширению резервных возможностей функционирования головного мозга ребенка.

3. Вне занятий в саду была создана развивающая среда с пособиями Монтессори – застёжками, кнопками, пуговицами, применялись игры с песком, крупами и т.д.

4. Проводились также занятия на развитие графомоторных навыков – прохождение лабиринтов, штриховки и т.д. Однако они воспринимались детьми хуже и были менее результативны, чем занятия рисованием. Тем не менее, в результате занятий рисованием у детей стали лучше получаться и эти упражнения и к концу занятий даже появилась мотивация к их выполнению.

Рассмотрим планируемые результаты коррекционной работы.

- развивать мелкую моторику руки и зрительно-двигательную координацию для подготовки к овладению навыками письма;
- формировать правильное восприятие формы, величины, цвета и умение передать их в изображении;
- формировать правильное восприятие пространства, корректировать нарушения зрительно-пространственного восприятия;
- формировать целостное восприятие предмета и добиваться его отражения средствами изобразительной деятельности (рисованием, лепкой, аппликацией);
- развивать навыки конструирования;
- воспитывать положительное эмоциональное отношение к изобразительной деятельности и ее результатам;
- развивать любознательность, воображение;
- расширять запас знаний и представлений.

Специфика методов обучения состоит в применении средств, отвечающих клиничко-психолого-педагогическим особенностям детей.

Занятия аппликацией способствуют развитию конструктивных возможностей, формированию представлений о цвете и форме.

Достоинством этого вида деятельности является и его доступность: аппликацией могут заниматься дети, имеющие низкий уровень графических возможностей вследствие поражения рук.

Лепка способствует развитию мелкой моторики рук, точности движений, корректирует нарушение мышечно-суставного чувства.

Использование трафарета способствует воспитанию правильного движения, расширению графических возможностей ребенка с пораженными руками.

Тренировочное рисование – система графических упражнений для развития манипулятивной деятельности кисти руки.

На занятиях изобразительной деятельностью необходимо особое внимание уделять восприятию и изображению форм предметов (круг, овал, четырехугольник и т. д.).

Также занятия позволят развивать умение видеть геометрические формы в окружающих ребенка предметах, дифференцировать близкие формы.

Таким образом, была создана система развития навыков мелкой моторики, в основе которой лежали занятия по изодеятельности, на которых активно использовалась специально разработанная тетрадь.

#### 2.4 Эффективность использования изобразительной деятельности как средства развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

После полной реализации содержания коррекционной работы и активного использования тетради, был организован контрольный этап практического исследования. Обобщенные результаты контрольного эксперимента представлены в таблице 2.6.

Таблица 2.6 – Изучение особенностей кинестетической основы организации движений пальцев (статическая координация или праксис «позы») старших дошкольников с ЗПР на контрольном этапе эксперимента.

Ф.И.О.	«Пальчики подружились»		«Пальчики поссорились»		«Солдатик»		«Зайчик»		«Кольцо»	
	До	После	До	После	До	После	До	После	До	После
Алеша С.	2	4	3	5	4	5	2	4	3	5
Олеся М.	3	5	3	5	4	5	3	5	4	5
Илья У.	3	5	4	5	4	5	3	5	4	5
Саша В.	2	4	4	5	4	5	2	4	3	5
Ирина Н.	2	4	3	5	3	5	2	4	3	5

По данным таблицы видно, что после коррекционной работы отмечается тенденция к положительной динамике в развитии мелкой моторики детей, в качестве выполнения диагностических заданий. Более наглядно это видно на рисунках.



Так, при выполнении задания «Пальчики подружились» двое детей (Илья У. и Олеся М.) выполнили задание точно и правильно. У всех пятерых детей не вызывало сложности выполнение заданий не ведущей рукой (у правшей – левой и наоборот), в отличие от констатирующего эксперимента.

При выполнении данного задания двумя руками одновременно прослеживалась точность выполнения у всех пятерых детей, в отличие от констатирующего эксперимента.

Наглядно данные представлены на рисунке 2.9.

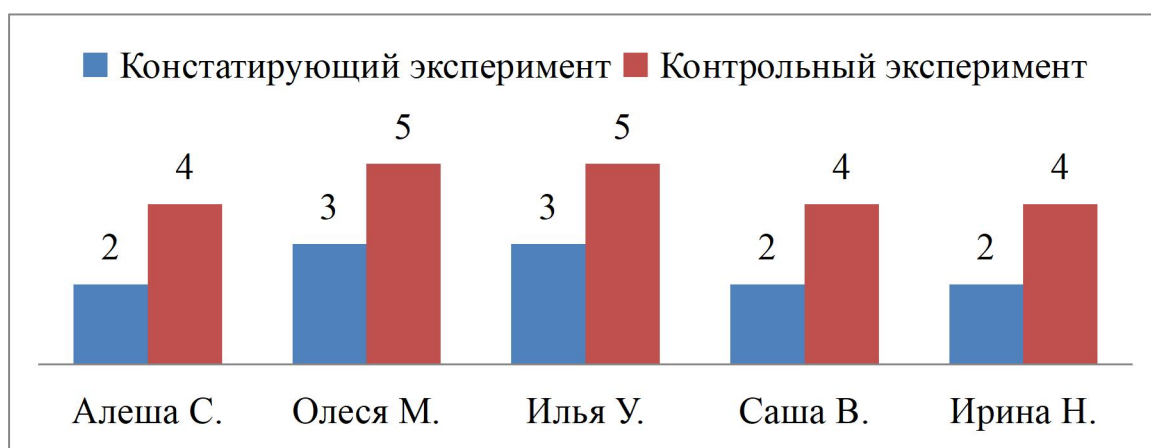


Рисунок 2.9 – Результаты выполнения задания «Пальчики подружились» старшими дошкольниками с ЗПР на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Отметим, что у детей не наблюдалось напряженности при выполнении задания, и отсутствовал тонус рук. У всех пятерых детей скованности движений отмечено не было. Все исследуемые дети научились удерживать созданную позу из пальцев.

Задание «Пальчики поссорились» все дети выполнили правильно и точно. При выполнении данного задания двумя руками одновременно перестали прослеживаться неточности у всех пятерых детей, в отличие от констатирующего эксперимента. У всех детей отсутствовала напряженность при выполнении задания, а также не прослеживался тонус рук. Движения были уверенные, свободные.

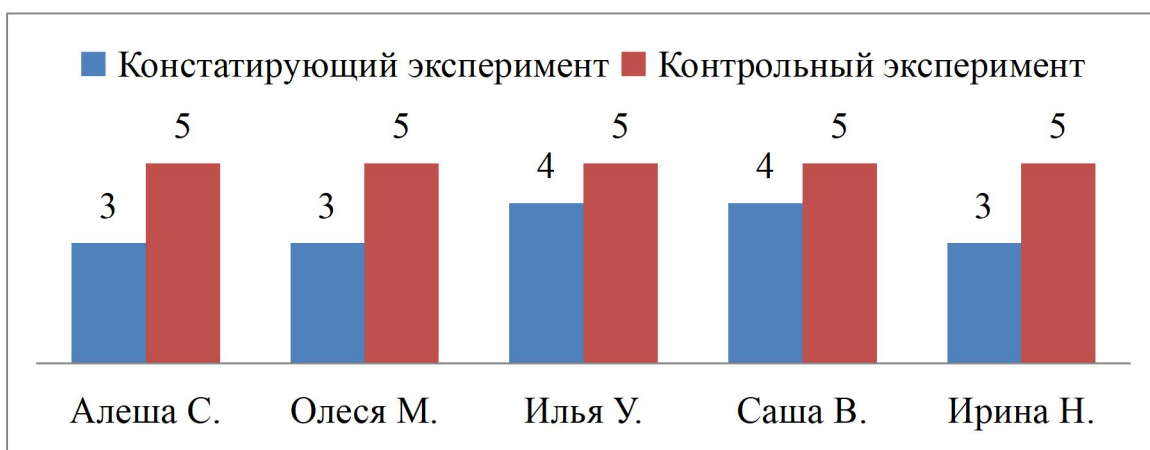


Рисунок 2.10 – Результаты выполнения задания «Пальчики поссорились» старшими дошкольниками с ЗПР на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

При выполнении задания «Солдатык», можно отметить, что все исследуемые дети выполнили задание правильно и точно. Напряженности в руках у детей при выполнении данного задания не наблюдалось. Дети выполнили задание одинаково хорошо на обеих руках и на каждой по отдельности.

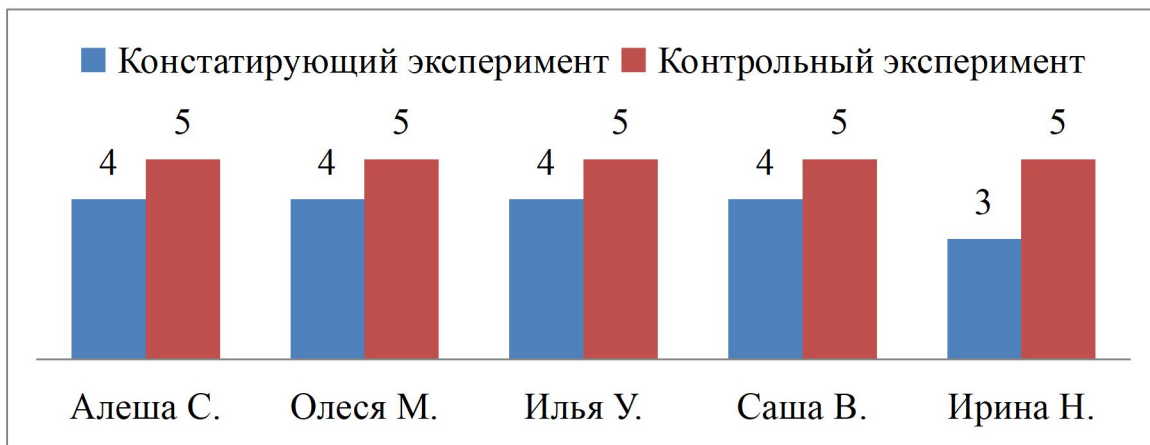


Рисунок 2.11 – Результаты выполнения задания «Солдатык» старшими дошкольниками с ЗПР на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

При выполнении упражнения «Зайчик» видно, что у всех детей имеется положительная динамика в выполнении заданий. Также следует отметить, что у всех пятерых детей в отличие от констатирующего эксперимента, не

вызвало сложности выполнения заданий не ведущей рукой (у правшей – левой и наоборот).

При выполнении данного задания двумя руками одновременно перестали прослеживаться неточности у всех пятерых детей. У всех детей отсутствовала напряженность при выполнении задания, а также не прослеживался тонус рук. Движения были уверенные, свободные.

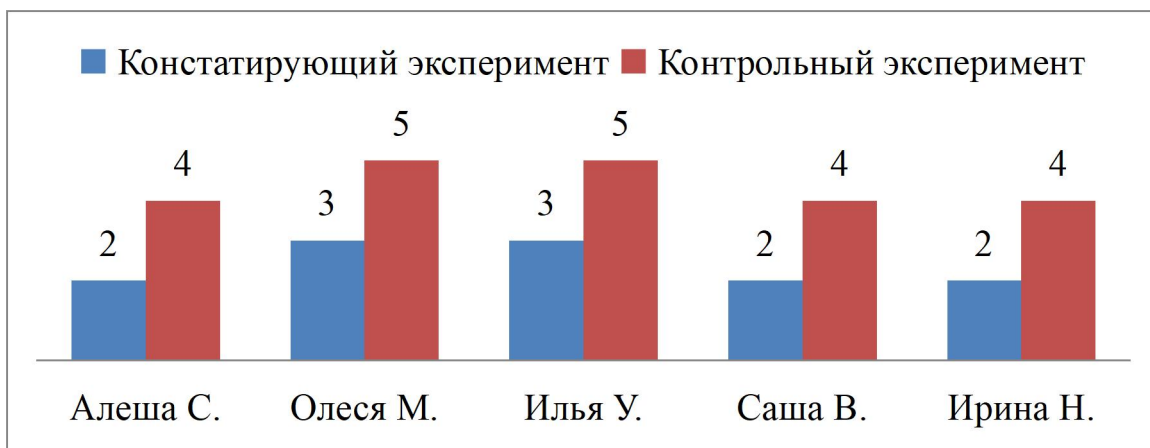


Рисунок 2.12 – Результаты выполнения задания «Зайчик» старшими дошкольниками с ЗПР на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Выполнение задания «Кольцо» показало, что все исследуемые дети выполнили задание правильно и точно. Напряженности в руках у детей при выполнении данного задания не наблюдалось. Дети выполнили задание одинаково хорошо на обеих руках и на каждой по отдельности.

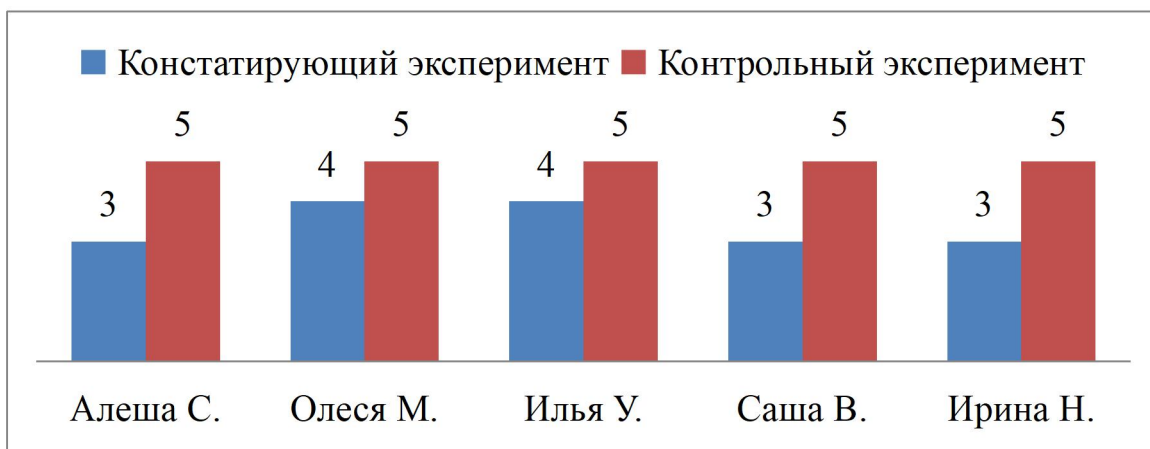


Рисунок 2.13 – Результаты выполнения задания «Кольцо» старшими дошкольниками с ЗПР на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Далее, в таблице 2.7 представлены особенности действий с мелкими предметами (ручной умелости, быстроты манипуляций с предметами).

Таблица 2.7 – Изучение особенностей действий с мелкими предметами (ручной умелости, быстроты манипуляций с предметами) старшими дошкольниками с ЗПР на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Ф.И.О.	«Катание шарика ладонью»	
	До	После
Алеша С.	3	5
Олеся М.	3	5
Илья У.	4	5
Саша В.	3	5
Ирина Н.	3	5

Анализируя задание «Катание шарика ладонью», можно сказать, что все дети выполнили задание правильно и точно.

Отметим, что согласованность движений при выполнении двумя руками присутствовала у всех детей. Задание все пять детей выполняли в среднем темпе, двигательная маневренность у детей значительно повысилась, в сравнении с констатирующим экспериментом. Также у всех детей значительно повысилась зрительно-моторная координация и скорость выполнения задания.

Для наглядности представим данные на рисунке 2.14.

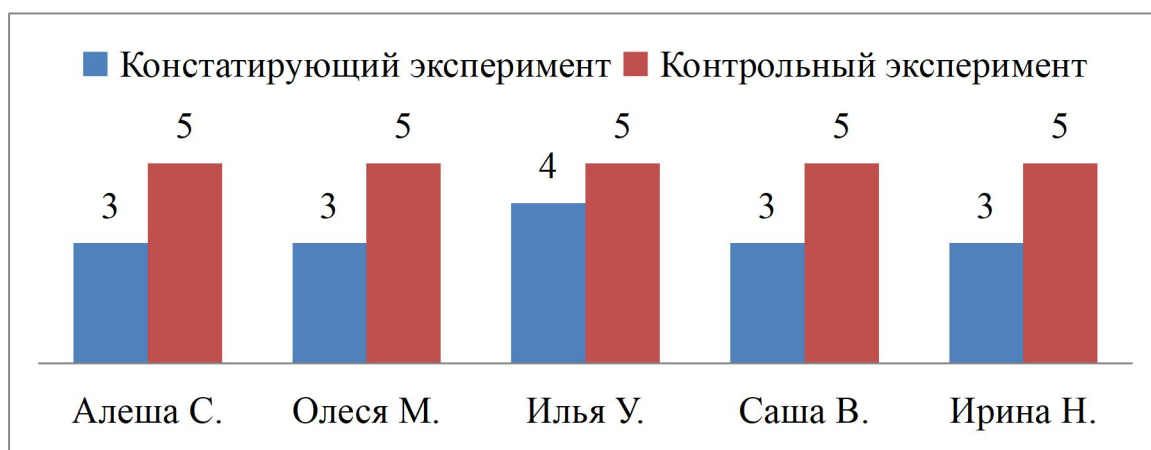


Рисунок 2.14 – Результаты выполнения задания «Катание шарика ладонью» старшими дошкольниками с ЗПР на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Далее, в таблице 2.8 представлены результаты сформированности захватов и противопоставления пальцев рук.

Таблица 2.8 – Выявление сформированности захватов и противопоставления пальцев рук старшими дошкольниками с ЗПР на констатирующем этапе эксперимента

Ф.И.О.	«Собери изюм в мисочку»		«Собери кубики в коробку»	
	До	После	До	После
Алеша С.	4	5	4	5
Олеся М.	4	5	4	5
Илья У.	4	5	4	5
Саша В.	4	5	4	5
Ирина Н.	4	5	4	5

Оценивая задание «Собери изюм в мисочку» отметим, что все дети выполнили задание верно. В отличие от констатирующего эксперимента, в движениях детей прослеживалась точность и согласованность. Двигательная маневренность была значительно повышена.

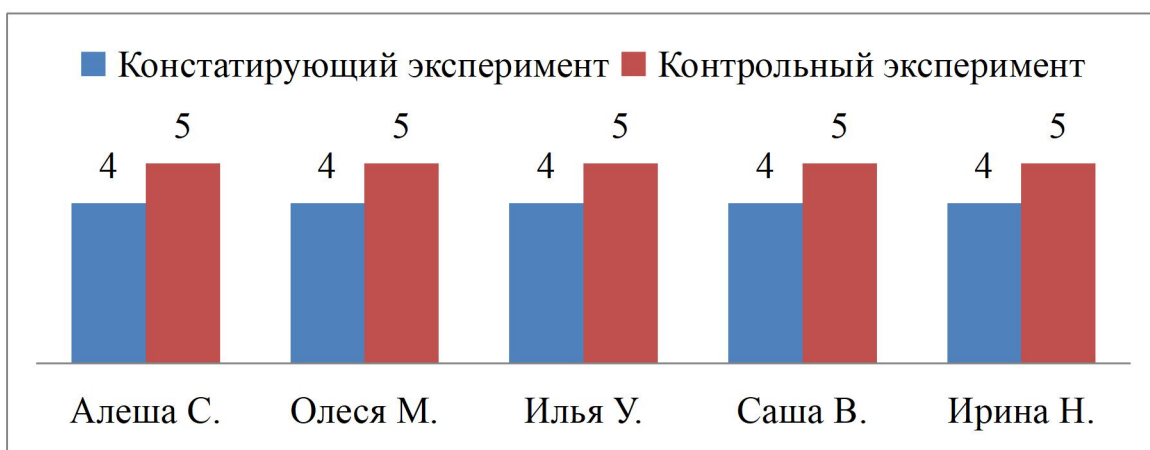


Рисунок 2.15 – Результаты выполнения задания «Собери изюм в мисочку» старшими дошкольниками с ЗПР на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Отметим, что все дети научились правильно брать предметы двумя и тремя пальцами обеих рук. При этом состояние зрительно-моторной координации повысилось у всех пяти детей, как и скорость выполнения задания.

Оценивая задание «Собери кубики в коробку» отметим, что все дети выполнили задание верно и точно. У всех детей движения при выполнении задания были согласованы. Состояние зрительно-моторной координации значительно улучшилось у всех пятерых детей, как и скорость манипуляций.

Все дети научились правильно брать предметы двумя и тремя пальцами обеих рук.

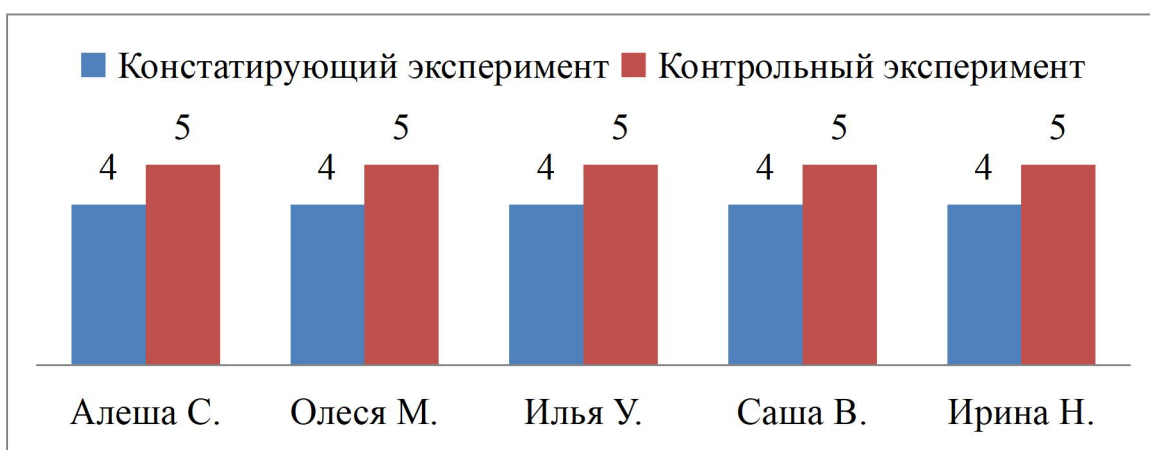


Рисунок 2.16 – Результаты выполнения задания «Собери кубики в коробку» старшими дошкольниками с ЗПР на констатирующем и контрольном этапах эксперимента

Таким образом, можно утверждать, что практически по всем исследуемым параметрам развития мелкой моторики у всех детей экспериментальной группы отмечается тенденция к положительной динамике. Следовательно, разработанная нами рабочая тетрадь, ее содержание и организуемая по ней изодеятельность эффективны для развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

## Выводы по главе 2

Для проведения констатирующего этапа эксперимента была выбрана группа детей 6-7 летнего возраста с задержкой психического развития. Диагностическая работа проводилась индивидуально с каждым ребёнком.

На основании результатов констатирующего этапа эксперимента был сделан вывод, что у детей с ЗПР имеются различные степени недоразвития; отмечено отставание в развитии мелкой моторики рук от возрастных нормативов. Отмечается неточная координация и общая недостаточность движений, дети часто оказываются не в состоянии правильно держать предмет. Для коррекции всех недостатков необходима постоянная работа по развитию мелкой моторики, фактор развития мелкой моторики является важнейшим фактором развития графомоторных навыков, которые в свою очередь определяют готовность к школе.

Для минимизации выявленных недостатков развития, была организована коррекционная работа – на занятиях по изодеятельности была использована специально созданная тетрадь и организована регулярная деятельность в ней.

На контрольном эксперименте у исследуемой группы детей отмечена тенденция в развитии всех параметров мелкой моторики в уровне развития параметров мелкой моторики.

Следовательно, занятия по развитию мелкой моторики с использованием изобразительной деятельности в специальной тетради оказались достаточно эффективны для развития навыков мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.



## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проблема развития мелкой моторики старших дошкольников с задержкой психического развития – традиционно актуальная в отечественной дефектологии. Поэтому педагоги находятся в постоянном поиске эффективных методов, техник и приемов развития мелкой моторики детей.

Сегодня в педагогической и дефектологической практике активно реализуется использование изодейтельности как средства развития моторики пальцев рук дошкольников.

Целью данного исследования являлось теоретическое изучение и экспериментальное доказательство эффективности использования предложенной рабочей тетради по изобразительной деятельности для развития мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Обозначенная цель была конкретизирована в следующих задачах исследования:

1. Изучение и анализ общей психолого-педагогической и специальной дефектологической литературы по вопросу развития мелкой моторики у детей с задержкой психического развития.

2. Выявление уровня сформированности мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

3. Создание и внедрение в образовательный процесс рабочей тетради по изобразительной деятельности для развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

4. Оценка эффективности использования в образовательном процессе рабочей тетради по изобразительной деятельности для развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Для решения первой задачи исследования были проанализированы психолого-педагогическая и специальная дефектологическая литература по

проблеме исследования и выяснено, что мелкая моторика – это способность выполнять мелкие и точные движения кистями и пальцами рук и ног в результате скоординированных действий важнейших систем: мышечной, нервной и костной. Принято выделять следующие параметры ее развития: гибкость, ловкость, быстрота, синхронность, выносливость, точность.

Развитие мелкой моторики происходит естественным образом на базе общей моторики, непосредственно с младенчества. Также были охарактеризованы особенности мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста с ЗПР определена ведущая роль изобразительной деятельности в развитии мелкой моторики дошкольника с задержкой психического развития.

Для решения второй задачи исследования, была проведена диагностика особенностей мелкой моторики старших дошкольников с ЗПР – воспитанников МБДОУ «Детский сад № 44 г. Челябинска», в количестве 5 человек. Для обследования мелкой моторики старших дошкольников с ЗПР мы использовали методику исследования кинетического и кинестетического праксиса Л.Б. Осиповой. Данный диагностический инструментарий полностью отвечает цели и задачам исследования.

Анализ результатов констатирующего этапа исследования свидетельствует о недостаточном уровне сформированности мелкой моторики старших дошкольников с ЗПР. Движения рук детей неловки, замедлены и недостаточно точны, работа пальцев нескоординирована.

В рамках решения третьей задачи исследования на формирующем этапе эксперимента были разработано содержание и организована коррекционная работа с целью развития мелкой моторики старших дошкольников с ЗПР на занятиях по изобразительности. С этой целью была составлена рабочая тетрадь по развитию мелкой моторики старших дошкольников с задержкой психического развития в изобразительности и внедрена в образовательный процесс. Задания составлены на основе поэтапного формирования мелкой моторики. От простого к сложному; с

использованием как традиционных техник рисования, так и широко спектра нетрадиционных методик: рисование гибкой, ватными палочками, пластилинография и др.

Представленные задания не только доступны детям, они разнообразны по используемым материалам, достигаемым целям и очень интересны.

В рамках решения четвертой задачи, на контрольном этапе исследования, после полной реализации предложенного содержания коррекционной работы, у всех детей отмечается тенденция к положительной динамике в уровне развития мелкой моторики.

Следовательно, разработанная и апробированная рабочая тетрадь по развитию мелкой моторики старших дошкольников с задержкой психического развития в изодетальности достаточно эффективна.

Изобразительную деятельность следует рассматривать как эффективное средство развития мелкой моторики старших дошкольников с задержкой психического развития.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи решены, гипотеза подтверждена.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Анохин, П. К. Системные механизмы высшей нервной деятельности : избр. тр. / П. К. Анохин ; АН СССР, Отделение физиологии. – М. : Наука, 1979. – 454 с.
2. Антакова–Фомина, Л. В. Стимуляция развития речи у детей раннего возраста путём тренировки движений пальцев рук / Л. В. Антакова–Фомина // Тезисы докладов 24–го Всесоюзного совещания по проблемам ВНД. – М. : 1974, – С. 128–139.
3. Ахутина, Т. В. Становление нейропсихологии / Т. В. Ахутина, Л. С. Выготский, А. Р. Лурия // Вопросы психологии. – М. : 1996. – № 5. – С. 8-9.
4. Беззубцева, Г. В. Развиваем руку ребенка, готовимся к рисованию и письму: конспекты занятий с играми и упражнениями по развитию мелкой моторики и графических навыков у детей 5 – 7 лет / Г. В. Беззубцева, Т. Н. Андриевская. – М. : ГНОМид, 2003. – 120 с.
5. Блинова, Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития : учеб. пособие / Л. Н. Блинова. – М. : НЦ «ЭНАС», 2001. – URL: <http://pedlib.ru/Books/2/0083/2-0083-1.shtml>
6. Борякова, Н. Ю. Психолого–педагогическое обследование детей с задержкой психического развития в условиях специального детского сада / Н. Ю. Борякова, М. А. Касицына // Коррекционная педагогика. – 2003. – № 2. – С. 3–4.
7. Вайнерман, С. М. Сенсомоторное развитие дошкольников на занятиях по изобразительному искусству / С. М. Вайнерман, А. С. Большов, Ю. Р. Силкин. – М. : Владос, 2001. – 224 с.
8. Венгер, А. Л. Психологические рисуночные тесты: Иллюстрированное руководство / А. Л. Венгер. – М. : ВЛАДОС–ПРЕСС, 2003. – URL: [https://bookscafe.net/read/venger\\_a-psiologicheskie\\_risunochnye\\_testy-149449.html#p1](https://bookscafe.net/read/venger_a-psiologicheskie_risunochnye_testy-149449.html#p1)

9. Выготский, Л. С. Вопросы детской психологии / Л. С. Выготский. – СПб. : Союз, 1997. – 224 с.
10. Выготский, Л. С. Мышление и речь / Л. С. Выготский. – М., 1982. – 146 с.
11. Выготский, Л. С. Психология / Л. С. Выготский. – М. : ЭКСМО–Пресс, 2000. – 1008 с.
12. Гаврина, С. Е. Книга тестов / С. Е. Гаврина, Н. Л. Кутявина, И. Г. Топоркова, С. В. Щербинина. – М. : РОСМЭН – ПРЕСС, 2008. – 80 с.
13. Галкина, В. Б. Использование физических упражнений по развитию мелкой моторики пальцев рук при коррекции нарушения речи у учащихся начальных классов / В. Б. Галкина, Н. Ю. Хомутова // Дефектология. – 1999. – № 3. – С. 37–42.
14. Groshenkov, I. A. Изобразительная деятельность в специальной (коррекционной) школе VIII вида / И. А. Groshenkov. – М. : Академия, 2009. – 42 с.
15. Дети с задержкой психического развития / под ред. Т. А. Власовой, В. И. Лубовского, Н. А. Цыпиной. – М. : 1984. – 256 с.
16. Диагностика готовности ребенка к школе / под ред. Н. Е. Вераксы. М. : Мозаика–Синтез, 2007. – 113 с.
17. Диагностика и коррекция психического развития дошкольников / под ред. Я. Л. Коломинского, Е. А. Панько. – Минск, 1997. – URL: <https://docplayer.ru/46570357-Diagnostika-i-korrekcija-psihicheskogo-razvitiya-doshkolnikov.html>
18. Доронова, Т. Н. Занятия по изобразительной деятельности с детьми 6-7 лет / Т. Н. Доронова // Дошкольное воспитание. – 2001. – № 3. – С. 34–38.
19. Доронова, Т. Н. Развитие детей в изобразительной деятельности : методические рекомендации к программе «Дошкольная группа» / Т. Н. Доронова // Ребенок в детском саду. – 2004. – № 5. – С. 3–13.
20. Плутаева, Е. Развитие мелкой моторики у детей 5-6 лет / Е. Плутаева, П. Лосева // Дошкольное воспитание. – 2005. – №3. – С. 2–3.

21. Жукова, О. Развитие руки: просто, интересно, эффективно / О. Жукова // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 11. – С. 14-17.
22. Забрамная, С. Д. Психолого–педагогическая диагностика умственного развития детей / С. Д. Забрамная. – М. : Просвещение, 1995. – 112 с.
23. Кабанова, Т. В. Тестовая диагностика: обследование речи, общей и мелкой моторики у детей 3-6 лет с речевыми нарушениями / Т. В. Кабанова, О. В. Домнина ; под ред. Н. Е. Ильяховой. – М. : ГНОМ и Д, 2008. – 104 с.
24. Казакова, Т. Г. Теория и методика развития детского изобразительного творчества : учеб. пособие для студентов вузов / Т. Г. Казакова. – М. : ВЛАДОС, 2006. – 255 с.
25. Катаева, А. А. Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии : пособие для учителя / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. – М. : ВЛАДОС, 2001. – 191 с.
26. Колдина, Д. Н. Рисование с детьми 6-7 лет. Конспекты занятий / Д. Н. Колдина. – М. : Мозаика–Синтез, 2013. – URL: [https://iknigi.net/avtor-darva-koldina/75699-risovanie-s-detmi-6-7-let-konspektv-zanvativ-darva-koldina/read/ page-1.html](https://iknigi.net/avtor-darva-koldina/75699-risovanie-s-detmi-6-7-let-konspektv-zanvativ-darva-koldina/read/page-1.html)
27. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М. М. Кольцова. – М. : «Академия», 1973. – 193 с.
28. Комарова, Т. С. Изобразительная деятельность в детском саду. Программа и методические рекомендации для занятий с детьми 2-7 лет / Т. С. Комарова. – М. : Мозаика–Синтез, 2006. – 190 с.
29. Комарова, Т. С. Обучение детей технике рисования / Т. С. Комарова. – М. : 2012. – URL: [http://pedlib.ru/Books/6/0453/6\\_0453-1.shtml](http://pedlib.ru/Books/6/0453/6_0453-1.shtml)
30. Комарова, Т. С. Формирование графических навыков у дошкольников / Т. С. Комарова. – М., 1970. – 226 с.
31. Лебединский, В. В. Нарушения психического развития у детей / В. В. Лебединский. – М., 2002. – 480 с.

32. Леонтьев, А. Н. Биологическое и социальное в психике человека / А. Н. Леонтьев // Проблемы развития психики. – М. : Педагогика, 1981. – 218 с.
33. Лубовский, В. И. Специальная психология : учеб. пособие для студ. высш. пед. / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева ; под ред. В. И. Лубовского. – 2–е изд., испр. – М. : Академия, 2005. – 464 с.
34. Лыкова, И. А. Изобразительная деятельность в детском саду: планирование, конспекты занятий, методические рекомендации. Подготовительная к школе группа / И. А. Лыкова. – М. : КАРАПУЗ–ДИДАКТИКА, 2008.
35. Мастюкова, Е. М. Дети с нарушением умственного развития / Е. М. Мастюкова, М. С. Певзнер, В. А. Пермякова. – Иркутск : ИГПИ, 1992. – 159 с.
36. Новоторцева, Н. В. Учимся писать. Обучение грамоте в детском саду : попул. пособие для родителей и педагогов / Н. В. Новоторцева. – Ярославль : Акад. развития, 1998. – 238 с.
37. Обучение детей с задержкой психического развития / под ред. В. И. Лубовского. – Смоленск, 1994. – 128 с.
38. Основы специальной психологии : учеб. пособие для студ. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева [ и др. ] ; под ред. Л. В. Кузнецовой. – М. : Академия, 2003. – 480 с.
39. Панасюк, А. Ю. Адаптированный вариант методики Д. Векслера (WISC) : методическое пособие / А. Ю. Панасюк. – М., 1973. – 80 с.
40. Певзнер, М. С. Психомоторная коррекция как средство реабилитации детей с задержкой психического развития / М. С. Певзнер // Дошкольное воспитание. – 2006. – № 10. – С. 25–29.
41. Певзнер, М. С. Учителю о детях с отклонениями в развитии / М. С. Певзнер, Т. А. Власова. – М., 1973. – URL: <http://pedlib.ru/Books/6/0192/60192-1.shtml>
42. Пинский, Б. И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы / Б. И. Пинский. – М. : Педагогика, 1977. – 265 с.

43. Прищепа, С. Р. Мелкая моторика в психофизическом развитии дошкольников / С. Р. Прищепа // Дошкольное воспитание. – 2011. – № 1. – С. 60-61.

44. Психодиагностика и коррекция детей с нарушениями и отклонениями развития / под ред. В. М. Астапова. – СПб. : Питер, 2012. – URL: <https://www.bookol.ru/nauka-obrazovanie/psihologiya/310934/fulltext.html>

45. Психолого–педагогическая диагностика : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамная, Т. А. Добровольская [ и др. ] ; под ред. И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамной. – М. : Академия, 2003. – 320 с.

46. Сакулина, Н. П. Изобразительная деятельность в детском саду : пособие для воспитателей / Н. П. Сакулина, Т. С. Комарова. – М. : Просвещение, 1982. – URL: <http://izbakumog.ru/vospitanie/item/fD0/s00/z0000007/st003.html>

47. Сакулина, Н. П. Методика обучения изобразительной деятельности и конструированию / Н. П. Сакулина, Т. С. Комарова. – М. : Просвещение, 1979. – URL: <https://sheba.spb.ru/shkola/metodika-izo-199.html>

48. Сеченов, И. М. Психология поведения: избранные психологические труды / И. М. Сеченов. – Воронеж : НПО «МОДЭК», 1997. – 320 с.

49. Слепович, Е. С. Формирование речи у дошкольников с задержкой психического развития: книга для учителя / Е. С. Слепович. – М. : Нар. Света, 1989. – 64 с.

50. Специальная дошкольная педагогика / под ред. Е. А. Стребелевой. – М. : Академия, 2001. – 312 с.

51. Психолого–педагогическая характеристика детей дошкольного возраста : метод. пособие / Е. А. Стребелева, Ю. А. Разенкова, А. Н. Орлова, Н. Д. Шматко ; под ред. Е. А. Стребелевой ; М–во общ. и проф. образования РФ, Ин–т коррекц. Педагогики РАО. – М. : Полиграф сервис, 1998. – 226 с.

52. Сухарева, Г. Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста / Г. Е. Сухарева ; под ред. В. Н. Коржинского. – М. : 1955. – 230 с.



53. Ткаченко, Т. А. Развиваем мелкую моторику / Т. А. Ткаченко. – М. : ЭКСМО, 2007. – URL: [https://superinf.ru/view\\_helpstud.php?id=87](https://superinf.ru/view_helpstud.php?id=87)
54. Трошин, Г. Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей / Г. Я. Трошин. – Пг., 1915. – 310 с.
55. Флёрина, Е. А. Эстетическое воспитание дошкольников / Е. А. Флёрина. – М. : Академия педагогических наук СССР, 1961. – 333 с.
56. Фомина, Л. В. Роль движений рук и моторной речи ребенка / Л. В. Фомина // Проблемы речи и психолингвистики. – М. : МГПИИЯ, 1971. – С. 36-40.
57. Черепкова, Н. А. Рисование разными способами с детьми старшего дошкольного возраста (6-7 лет). ФГОС / Н. А. Черепкова, Е. А. Ушакова. – СПб. : ДЕТСТВО–ПРЕСС, 2017. – 48 с.
58. Шадриков, В. Д. Диагностика познавательных способностей (тест Керна – Йирасека). Методики и тесты : учебное пособие / В. Д. Шадриков. – М. : Академический Проект: Альма Матер, 2009. – 75 с.
59. Шпак, В. Г. Теория и методика физического воспитания: краткий курс лекций / В. Г. Шпак, А. А. Синютин. – Витебск : УО «ВГУ имени П. М. Машерова», 2007. – 190 с.
60. Электронный большой психологический словарь / под ред. Б. Г. Мещерякова, В. П. Зинченко. – СПб. : Прайм–Еврознак, 2009. – URL: <https://psvchological.slovaronline.com/1043–МОТQRIKA>
61. Элленби, И. Право детей на развитие / И. Элленби ; пер. со шведск. К. Роббинг. – Мн. : УП Технопринт, 2004. – 124 с.

