



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

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ

**Содержание коррекционной работы по развитию мелкой моторики у
детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения
посредством продуктивной деятельности**

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

Проверка на объем заимствований:
83.71% авторского текста

Работа рекомендована к защите
« 5 » февраля 2025 г.
Директор института
А.П. Сибиркина - Сибиркина А.Р.

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-409-102-3-2
Захарова Оксана Константиновна 

Научный руководитель:
старший преподаватель кафедры СПП и
ПМ
Колотилова Ульяна Викторовна 

Челябинск
2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	3
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ.....	6
1.1 Понятие «мелкая моторика» в психолого-педагогической литературе...	6
1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	10
1.3 Специфика развитие мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	17
1.4 Направление коррекционной работы по развитию мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	22
Выводы по первой главе.....	28
ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	30
2.1 Методика изучения особенностей мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	30
2.2 Состояние мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.....	38
2.3 Организация и содержание коррекционной работы по развитию мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения посредством продуктивной деятельности.....	40
Выводы по второй главе.....	43
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	45
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	47
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	51

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность. Актуальность данного исследования определяется тем, что развитие мелкой моторики связано с развитием познавательной, волевой и эмоциональной сфер жизнедеятельности любого ребенка, в том числе, и с ограниченными возможностями. У дошкольников с нарушениями зрения особенно важно, так как способствует их более успешной социализации и интеграции в окружающее жизненное пространство.

Развитие мелкой моторики, как одно из условий осуществления познавательной деятельности, обеспечивает возможности дальнейшего успешного обучения детей с особыми образовательными потребностями, проводимого в специальных (коррекционных) школах-интернатах.

Самый большой процент информации об окружающем мире человек получает с помощью зрительного анализатора. При участии и под контролем зрения ребенок осуществляются все движения и предметно-практические действия почти с самого рождения. Полная слепота или глубокое поражение зрения обуславливают значительные ограничения чувственного познания.

Различные нарушения зрения накладывают свой специфический отпечаток на развитие детей, так как они осложняют формирование реальных представлений об окружающем мире и овладение детьми предметно -практической деятельностью.

У детей с нарушениями зрения отмечается низкий уровень развития осязательной чувствительности, плохо развиты моторика пальцев и кистей рук. Происходит это потому, что дети с частичной потерей зрения не осознают роли осязания, как средства замещения недостаточности зрительной информации и полностью полагаются на визуальную ориентировку.

Многочисленные исследования показывают, что у детей с нарушением зрения сензитивная чувствительность к познанию

окружающего мира снижена. Снижение остроты зрения, его монокулярный характер, а также нарушение двигательных функций глаз осложняют процесс познания окружающей действительности, что приводит к обеднению зрительных впечатлений, к их фрагментарности и неустойчивости образов. Решение данной проблемы, возможно, при условии целенаправленной коррекционной работы, в которой важное место занимает решение задач развития компенсаторных процессов.

Проблема компенсации зрительной недостаточности принадлежит к числу наиболее важных в тифлопедагогике. Роль осязания в усилении компенсаторных процессов при слепоте и слабовидении теоретически обоснована в трудах М.И. Земцовой, Р.Б. Каффеманаса, Ю.А. Кулагина, А.Г. Литвака, Л.И. Солнцевой, Б.К. Тупоногова.

Использование игр в работе с дошкольниками представлены в исследованиях Л.В. Артемова, З.М. Богуславская, А.К. Бондаренко, Л.А.

Венгер, А.И. Сорокина, Е.И. Удальцова и др. Ведь любая дидактическая игра ставит перед ребенком обучающую задачу. В самой игре, ее конструкции или содержании игры заложены условия решения этой задачи. В дидактической игре ребенок получает новые знания, а также обобщает и закрепляет их.

Все это подчеркивает актуальность и практическую значимость выбранной темы: «Коррекционная работа по развитию мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения посредством продуктивной деятельности».

Цель исследования: теоретически изучить и практически определить необходимость коррекционной работы по развитию внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения в процессе игровой деятельности.

Объект исследования: мелкая моторика детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Предмет исследования: содержание коррекционной работы по развитию мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения посредством игровой деятельности.

Задачи исследования:

1. Изучить и проанализировать психолого-педагогическую и специальную дефектологическую литературу по проблеме исследования.
2. Выявить уровень развития мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.
3. Разработать содержание коррекционной работы по развитию мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Методы исследования: анализ и синтез теоретических источников, психолого-педагогический эксперимент, метод обработки данных и интерпретации результатов.

В эксперименте приняло участие 6 детей старшего дошкольного возраста.

База исследования: МКДОУ № 6 г. Аши, Челябинской области.

Структура исследования: работа состоит из введения, двух глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованных источников, приложения.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ИССЛЕДОВАНИЯ РАЗВИТИЯ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

1.1 Понятие «мелкая моторика» в психолого-педагогической литературе

В современный период проблеме развития мелкой моторики рук у детей раннего возраста уделяется большое внимание, поскольку сенсомоторное развитие выступает одним из ведущих факторов развития ребенка. А.Г. Маклаков трактует моторику как совокупность двигательных реакций, умений, навыков и сложных двигательных действий, свойственных человеку. Автор указывает, что в коррекционной педагогике моторика подразделяется на общую, тонкую (или мелкую) ручную и артикуляционную моторику [15, с. 72].

Е.П. Ильин полагает, что мелкая моторика выступает в качестве совокупности скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой в выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук и ног. И.П. Ильин подчеркивает, что в применении к моторным навыкам руки и пальцев часто используется термин «ловкость» [9, с. 45].

С точки зрения М.Г. Борисенко, к мелкой моторике относится большое количество разнообразных движений: от примитивных жестов (захват объектов) до очень мелких движений (к примеру, от которых зависит почерк человека) [4, с. 39].

К этому следует добавить точку зрения В.В. Коваленко, С.В. Коноваленко. Авторы рассмотрели моторику с анатомической точки зрения и доказали следующий факт: около трети всей площади двигательной проекции коры головного мозга занимает проекция кисти руки, расположенная очень близко от речевой зоны. Исходя из этого,

развитие речи ребенка находится в прямой зависимости от развития мелкой моторики [11, с. 12]. В.В. Коваленко, С.В. Коноваленко добавляют, что в повседневной жизни мы постоянно совершаем какие-либо действия мелкой моторики: застегиваем пуговицы, орудуем мелкими предметами, пишем, рисуем и т.д. Таким образом, от развития мелкой моторики напрямую зависит качество жизни.

В современной литературе мелкая моторика определяется как совокупность скоординированных действий нервной, мышечной и костной систем, часто в сочетании со зрительной системой в выполнении мелких и точных движений кистями и пальцами рук и ног. В применении к моторным навыкам руки и пальцев часто используется термин ловкость [1].

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

Учёные доказали, что с анатомической точки зрения, около трети всей площади двигательной проекции коры головного мозга занимает проекция кисти руки, расположенная очень близко от речевой зоны. Поэтому развитие речи ребёнка неразрывно связано с развитием мелкой моторики [9].

Связь пальцевой моторики и речевой функции была подтверждена исследователями Института физиологии детей и подростков. В литературе отмечается, 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 [2]. В исследовании А.Р. Лурия показано, 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 [9].

Н.А. Бернштейн в своей теории показывает, что анатомическое развитие уровней построения движений идет с первых месяцев жизни и завершается к двум годам. Дальше начинается длительный процесс прилаживания друг к другу всех уровней построения движений [2].

Обращает на себя внимание позиция И.Е. Светловой. Автор выделила и проанализировала три уровня развития мелкой моторики: высокий, средний, низкий [23, с. 37]. По мнению автора, высокий уровень развития мелкой моторики характеризуют следующие показатели: хорошая скоординированность движений рук, точность, ловкость, плавность движений без напряжения, равномерный темп движения рук, правильное удержание позы. Средний уровень развития моторики, с точки зрения И.Е. Светловой, отличается недостаточная скоординированность движений, быстрота и неточность движений, колебания темпа движения рук, нарушение позы на фоне утомления. В свою очередь, низкий уровень развития мелкой моторики отличается напряженность и нескоординированность движений, нарушения темпа движений рук, ручная неловкость, нарушения позы рук, резкость движений [22, с. 38].

О.А.Новиковская пришла к выводу, что развитие мелкой моторики проходит естественным образом: оно начинается в младенческом возрасте на базе общей моторики [17, с. 53]. В первую очередь ребенок учится хватать предмет, затем появляются навыки перекладывания из руки в руку, так называемый «пинцетный захват» и т.д. К двум годам у ребенка появляется способность рисовать, правильно держать кисточку и ложку.

Дошкольный и ранний школьный возраст характеризуется тем, что моторные навыки становятся более разнообразными и сложными. Число действий, требующих согласованных действий обеих рук, увеличивается [17, с. 54].

Учитывая значимость изучаемого вопроса, необходимо остановиться на точке зрения М.М. Кольцовой. Автор доказала, что развитие мелкой моторики руки оказывает непосредственное влияние на развитие различных психических процессов: мышления, памяти, внимания, пространственных представлений. С развитием руки ребенка мы тренируем не только мышцы рук, но и формируем способность к наблюдению, сравнению и творческому воображению. Развивая руку ребенка, мы воспитываем у него терпение и усидчивость, учим аккуратности, точности, настойчивости. Таким образом, происходит планомерное развитие эмоционально - волевой сферы ребенка [10, с. 26].

Как общую закономерность можно отметить, что уровень развития мелкой моторики выступает одним из показателей интеллектуальной готовности к школьному обучению. Как отмечает Т.А. Ткаченко, ребенок с высоким уровнем развития мелкой моторики умеет рассуждать логически, у него достаточно развиты память и внимание, связная речь [28, с. 44].

Исследование практической деятельности позволило С. Прищепе разработать разнообразные способы развития мелкой моторики. Автор предлагает использовать для этого игры с мелкими предметами, собирать пазлы, мозаику, конструктор, бусины, применять пальчиковые игры, практиковать массаж кистей и пальцев, заниматься лепкой и т.д. [21, с. 60]

Анализируя перечисленные подходы, следует подчеркнуть, что формирование движения рук берет свое начало в первом полугодии жизни. Сжатая в кулачок рука распрямляется, пальцы начинают выполнять движения по захватыванию предметов. Таким образом, рука начинает функционировать как специфический орган. С возрастом движения пальцев

рук совершенствуются. Когда эти движения становятся точными, начинается развитие словесной речи. Е.А. Смирнова констатирует, что развитие движений пальцев рук готовит ребенка к последующему формированию психической деятельности [24, с. 35].

Таким образом, в современной психолого-педагогической литературе под мелкой моторикой понимают двигательную деятельность, в которой главную роль играет скоординированная работа мелких мышц руки и глаза. К навыкам мелкой моторики относятся: способность тянуться к предмету, хватать его, класть или ставить, рисовать.

1.2 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Как известно, зрение играет важную роль при ориентации человека в окружающей действительности и осуществлении многих сторон его жизнедеятельности. В связи с этим знание особенностей нарушения зрения позволяет понять, какие трудности могут возникать при тех или иных глазных заболеваниях. Уровень отклонений в психофизическом развитии может проявляться по-разному.

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

признак становится для слабовидящего дошкольника основным при узнавании и определении предметов. В результате образ не полный, лишен целостности, а иногда и неадекватен отображаемому объекту.

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

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

У дошкольников ограничены представления о назначении предметов, о специфике их использования.

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

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

Внимание не является самостоятельным психическим процессом, а проявляется внутри ощущений, восприятий, представлений, памяти и др., а потому напрямую зависит от их сформированности. В работах Л.В. Кузнецовой, Л.И. Плаксиной, Л.И. Солнцевой и др. выявлено, что ограниченность внешних впечатлений детей с нарушениями зрения оказывает отрицательное влияние на формирование всех свойств внимания. Замедленность процесса восприятия сказывается на темпе переключения внимания и проявляется в неполноте и фрагментарности образов, в снижении объема и устойчивости внимания. Такие дети испытывают трудности и в концентрации внимания. Детям с нарушениями зрения характерно такое фиксированное положение головы и тела, которое способствует наиболее отчетливому слуховому восприятию.

Мышление, являющееся высшей степенью познавательной деятельности, зависит от других психических процессов. Как указывает М.И. Земцова, А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева сфера сопоставления и сравнения предметов у детей с нарушениями зрения сужена, дифференцировка сходных предметов затруднена, обобщения производятся в более суженной сфере опыта, при узнавании существенные связи обнаруживаются не сразу, нередко выступают побочные связи, малознакомые предметы обобщаются по единичным признакам. Однако неполноценность зрительных впечатлений не может исказить до неузнаваемости общий ход развития мышления.

Недоразвитие вышеперечисленных психических процессов сказывается на развитии речевой деятельности. Исследования С.А. Покутневой показали, что речь детей с нарушениями зрения имеет свои

особенности изменяется темп развития, нарушается словарно-семантическая сторона речи, появляется «формализм», накопление значительного количества слов, не связанных с конкретным содержанием. У таких детей происходит отражение лишь части предъявляемого материала, для которого характерны фрагментарность, отражение в основном предметного содержания, отсутствие отражения динамики; в речи таких детей отсутствуют развернутые высказывания, возникают трудности в соблюдении логичности связной речи.

Анализ развития речи детей с нарушением зрения, проведенный Л.С. Волковой, выявил, что наиболее типичными являются системные недоразвития речи, разнообразные по своей структуре.

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

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

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

развитии моторики. Е.Н. Подколзина отмечает, что возникают значительные затруднения предметно-практической и словесной ориентировки в пространстве. Л.А. Дружинина выявила, что у детей с нарушением зрения отсутствуют четкие представления о своем теле, а это делает невозможным практическую ориентировку «на себе» и перенос действий в конкретные предметно-пространственные ситуации. Л.С. Сековец, М.А. Мишин показали наличие отклонений в развитии двигательной сферы детей с нарушениями зрения, в их мобильности.

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

Л.Б. Осипова отмечает, что сенсорно-перцептивная деятельность у детей с монокулярным характером зрения значительно снижена по сравнению с деятельностью нормально видящих сверстников. При

нарушениях зрения затруднено обнаружение соответствия между объектами при помощи зрительного ориентировочного действия. Однако при определении свойств и качеств предметов используется зрительное соотнесение, а не руки как средство компенсации нарушений зрения, что ведет к ошибкам восприятия. В связи со снижением чувственного опыта и анализирующего восприятия, представления о предметах у детей с нарушениями зрения сформированы недостаточно полно. Компенсаторное же включение осязательного восприятия в процесс познания у дошкольников с косоглазием и амблиопией требует специально организованной целенаправленной коррекционной помощи.

Косоглазие и амблиопия как сложный зрительный дефект обуславливают появление отклонений в развитии двигательной сферы ребенка, приводят к снижению двигательной активности, сложностям ориентировки в пространстве и овладения движениями (Л.С. Сековец). При этом автор отмечает, что овладение основными движениями (ходьбой, бегом, метанием, прыжками, лазанием) во многом определяется состоянием и характером зрения, уровнем зрительно-пространственной ориентации. Дети с косоглазием и амблиопией за счет снижения остроты зрения и в силу монокулярного его характера затрудняются в видении предметов и объектов в пространстве, в определении расстояния и глубины пространства. Поэтому во время ходьбы и бега дети затрудняются в сохранении дистанции, наталкиваются друг на друга, протягивают вперед руку при движении в пространстве.

Изучая особенности развития мелкой моторики детей с нарушениями зрения, Л.Б. Осипова отмечает, что у них хуже развита мелкая моторика в сравнении с нормой. Это выражается в скованности движений, нарушении произвольной регуляции мышечного тонуса руки, нескоординированности движений и действий. Ориентировка в расположении предметов в пространстве, оценка их качества снижена, что затрудняет возможность

планировать захват предмета и действия с ним. Трудности в выполнении движений в условиях монокулярного зрения обусловлены рассогласованием в работе кинетической, кинестетической и зрительно-пространственной афферентации. Двигательная недостаточность возрастает при выполнении детьми, имеющими нарушения зрения, сложных движений, где требуется управление движениями, четкое дозирование мышечных усилий, точность движений, перекрестная координация движений, пространственно-временная организация двигательного акта.

Личностные особенности ребенка с нарушениями зрения развиваются в деятельности и зависят от ее содержания и структуры. Исследования Л.И. Солнцевой, А.Г. Литвака, В.З. Денискиной, В.А. Феоктистовой свидетельствуют, что нарушения зрения влияют на яркость отдельных эмоций, развитие чувств и окраску. По мнению ученых, у слабовидящих и детей с косоглазием и амблиопией происходят изменения в активности, появляется напряженность, неуравновешенности, неуверенность, подавленность в отношениях с окружающими, отсутствует чувства долга, вырабатываются эгоизм, чувство враждебности, негативизм.

В.З. Денискина, И.Г. Корнилова, Л.И. Плаксина, В.А. Феоктистова, Л.А. Ремезова и др. в своих трудах показали, что дети с нарушениями зрения слабо воспринимают, плохо понимают неречевые средства общения и недостаточно их усваивают. В.Ю. Федоренко удалось установить, что у дошкольников с косоглазием и амблиопией наблюдается существенный недостаток целостности осмысления, понимания эмоциональных переживаний людей; их представления о внутреннем мире людей, о реальности эмоциональных переживаний остаются поверхностными, инфантильными, недостаточно адекватными ситуации.

Таким образом, низкий уровень развития зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения оказывает негативное влияние на процесс психического развития ребенка и, в частности, на формирование

предметных представлений, развитие ориентировки в пространстве, двигательных навыков.

1.3 Специфика развитие мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Почти всю информацию из окружающего мира ребенок получает с помощью зрительного анализатора. Но дети, имеющие нарушения зрения, также, как и нормально развивающиеся, получают информацию о внешнем мире.

У обучающихся данной категории имеются компенсаторные возможности, с помощью которых они и познают окружающий нас мир. Такой чувствительный орган как осязание позволяет ребенку понять форму, величину, количественные и качественные свойства различных предметов, их материал. Осязание идет на основе такой чувствительности как: тактильная, двигательная, температурная [18, с. 177].

Чаще всего дети с нарушениями зрения имеют сочетанные дефекты. Один из них — это пониженная степень развития осязательной чувствительности и моторики пальцев и кистей рук. Вследствие отсутствия или снижения остроты зрения дети не могут так же, как нормально видящие, владеть разными предметно—практическими действиями.

Дети, у которых есть остаточное зрение, полностью полагаются на зрительную ориентировку. Они не пытаются развивать компенсаторные возможности за счет осязательных чувств. Тотально слепые дети или дети остаточным зрением с трудом овладевают разного вида предметно—практическими действиями.

Из-за того, что дети данной категории проявляют малую двигательную активность, мышцы рук оказываются в гипотонусе или гипертонусе. Это негативно сказывается на развитии тактильной

чувствительности и мелкой моторики, а значит и на формировании предметно–практической деятельности [22, с. 10].

В рамках тифлопсихологии детально исследовано осязание лиц с глубокими нарушениями зрения разновозрастных категорий (К. Бюрклен, М.И. Земцова, А.А. Крогиус, Ю.А. Кулагин, Ю.П. Лапе, В.С. Сверлов, Л.И. Солнцева), а также слепоглухих (А.И. Мещеряков, О.И. Скороходова, А.В. Ярмоленко). А. Мачуне-не проводила сравнительное исследование осязания слепых, слабовидящих и нормально видящих детей. Р.Б Каффеманас занимался сравнительной характеристикой осязания у слепых, слабовидящих, глухих, умственно отсталых и нормально развивающихся детей. [12, 17, 28, 22]

Эти и другие исследования позволили выявить тот факт, что нервный корковый механизм восприятия слепых имеет такой же механизм, что и зрительное восприятие зрячих. Это системы временных связей, образующихся в коре головного мозга в ходе практической деятельности человека. Благодаря взаимодействию анализаторов слепые имеют возможность воспринимать окружающий мир и ориентироваться в нем. Совокупная деятельность анализаторов, в результате которой под воздействием комплексных раздражителей образуются временные связи, является физиологическим механизмом восприятия (Л.М. Веккер, Ю.А. Кулагин, А.Г. Литвак).[17, 18]

Ю.А. Кулагин выделил два ведущих свойства осязания слепых - сигнальность и константность. На свойстве сигнальности основано обучение слепых детей, так как оно позволяет им воспринимать модели, схемы, макеты. Под константностью Ю.А. Кулагин понимал «способность узнавать объекты независимо от изменений окружающей среды».

Восприятие формы, то есть процесс вычленения фигуры из фона и определение ее контуров, может быть осуществлено незрячими наиболее адекватно при помощи активного осязания. Помимо тонкого различения

сходных форм (различение треугольников при изменении угла на пять градусов), слепые достигают высокой степени точности их отображения в представлениях, что подтверждается воспроизведением сформировавшихся образов в лепке, рельефном рисунке, моделировании. Процесс восприятия величины объектов происходит также на основе активного осязания. Части человеческого тела могут выступать в качестве измерительных инструментов. Величина того или иного объекта определяется слепыми по степени взаимного удаления пальцев или рук в процессе ощупывания (М.И. Земцова, Ю.А. Кулагин). [12,17]

Точность осязательного восприятия величины объекта может достигать очень высокого уровня. Воспроизводя длину отрезков осязательно, слепые допускают ошибки в 6 - 10 % случаев (Л. Н. Силкин).

Объемный объект незрячие воспринимают контактно, зрячие - дистантно. У зрячих восприятие пространства происходит за счет раздражения диспаратных точек сетчатки, при ощупывании предмета слепыми раздражение поступает с разных пальцев или с разных рук. Незрячие дифференцируют шаровые объемы при различии в диаметре в 1 мм.

Поскольку осязательное восприятие есть развернутый процесс, скорость приема информации здесь невелика. Однако в ходе тренировки наблюдается редукция ощупывающих движений и повышение роли тактильных компонентов осязания, например, при чтении брайлевского шрифта.

Исследователи отметили различия по уровню чувствительности правой и левой рук слепого (А.Г.Литвак, Б.Ф. Ломов, Л.И. Солнцева). Так, пассивное осязание правой руки, принимающей более активное участие в учебной и трудовой деятельности, приводит к огрубению кожи пальцев и тем самым к снижению чувствительности. Кожная чувствительность изменяется и под воздействием температурных и механических

раздражителей, влияющих на способность более тонко их дифференцировать. Пассивное осязание гораздо менее информативно, чем активное.

Разделение функций рук осуществляется в трудовых актах. В дальнейшем происходит специализация пальцев рук, например: при чтении и письме слепыми рельефного шрифта по системе Брайля указательный палец правой руки выполняет поисковую функцию, указательный палец левой руки уточняет полученные впечатления; пальцы правой руки читают строку, пальцы левой руки находят следующую и т. д. Таким образом, активное осязание играет особую роль при овладении рельефно-точечным шрифтом по системе Брайля (М.И. Земцова, Б.И. Коваленко, Н.С. Костючек, Л.И. Солнцева). [12, 28]

В исследованиях осязания М.И.Земцовой, Ю.А. Кулагина, Л.И. Солнцевой, Р.Б. Каффеманаса отмечено, что осязание - средство компенсации не только слепоты, но и слабослышания. В процессе учебной и трудовой деятельности слепой больше использует тактильную чувствительность, что создаёт эффект сенсibilизации, процесс компенсации у него нарастает спонтанно. Слабослышающий же не умеет пользоваться осязанием, в познании окружающего мира опирается на свое дефектное зрение, в чем проявляется его социальный инфантилизм.

Отсутствие или значительное ограничение зрительной функции тормозит развитие моторики у детей с нарушением зрения по сравнению с нормально видящими детьми. Для последних процесс совершенствования двигательных навыков и качеств характерен уже в старшем дошкольном возрасте. Наиболее заметные изменения в этот период затрагивают общую моторику - способность совершать движения большой амплитуды (бег, прыжки, бросание предметов). Развитие мелкой моторики - способность совершать точные движения малой амплитуды, такие, как письмо, пользование вилкой и ложкой, - происходит медленнее.

У незрячего ребенка контроль за выполнением движений осуществляется слабо, так как он основан на еще не сформированной проприоцептивной чувствительности. При этом собственно движения руки формируются независимо от зрения. Моторика слепого ребенка развивается благодаря опыту манипулирования с разнообразными предметами, так как различные физические свойства этих предметов стимулируют развитие и дифференциацию проприоцептивных ощущений, что определяет прогресс координационных механизмов и предметных действий.

Ребенок осязанием дополняет, расширяет и проверяет информацию, которую получает при помощи других перцептивных каналов. При этом тесная интеграция развивающихся сенсорной и моторной систем оказывает положительное влияние на познавательные возможности ребенка.

Среди детей с нарушением зрения часто отмечаются две крайности: одни дети в практической деятельности опираются только на своё дефектное зрение, которое даёт им ограниченную информацию; другие, как правило дети с очень низкой остротой зрения, опираются в основном на осязание, совершенно не используя при этом имеющиеся остаточное зрение. В обоих случаях страдают процессы познания, ориентировки в пространстве и практической деятельности.

В работе с детьми с нарушениями зрения необходимо осуществлять дифференцированный подход в зависимости от степени поражения зрения и уровня развития мелкой моторики и осязания.

Таким образом, в условиях зрительной недостаточности значительно повышается роль осязания в познании окружающего мира. Однако, как показывает анализ специальной литературы, дети с нарушением зрения не могут спонтанно, «по подражанию» в полной мере овладевать осязательными навыками и умениями. Для того, чтобы осязание явилось средством компенсации слепоты и слабовидения, необходимо

сформировать у детей знания о его функциях, осязательные эталоны, развить их мелкую моторику.

1.4 Направление коррекционной работы по развитию мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Одним из важных направлений в работе дошкольного образовательного учреждения в процессе формирования у дошкольника с нарушением зрения социально-адаптивных форм поведения и деятельности является коррекционное занятие. Занятие обеспечивает дошкольнику с нарушением зрения помощь в овладении специальными навыками, компенсирующими в определенной степени последствия зрительного дефекта, помогает в формировании единой, целостной картины мира и стройной системы взаимосвязей, даёт возможность самореализации и успешной адаптации в социальной среде.

В настоящее время в соответствии с программами специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида в дошкольных образовательных учреждениях для детей с нарушениями зрения организуются и проводятся специальные коррекционные занятия следующих видов:

- 1 Развитие зрительного восприятия.
- 2 Развитие осязания и мелкой моторики.
- 3 Ориентировка в пространстве.
- 4 Социально-бытовая ориентировка.
- 5 Коррекция нарушений речи.
- 6 Ритмика.
- 7 Лечебная физкультура.

Коррекционно-развивающая работа осуществляется в процессе непрерывной образовательной деятельности (НОД), совместной со взрослым, и в процессе самостоятельной деятельности детей.

Коррекционно-развивающая работа предполагает привлечение родителей (законных представителей) к решению коррекционно-развивающих и реабилитационных задач.

Занятия по развитию мелкой моторики проводятся с целью формирования у дошкольников с нарушениями зрения представлений о предметах окружающего мира и компенсаторных способов оперирования ими на основе тактильно-двигательных ощущений.

Достижению данной цели способствует реализация следующих задач:

1. Обогащать представления детей о себе и своих возможностях.
2. Развивать мелкую моторику руки и движения, необходимую для осязательного обследования предметов и оперирования ими.
3. Формировать навыки выделения сенсорных характеристик предметов с помощью осязания.
4. Формировать приемы активного осязания при восприятии предметов и их изображений.
5. Формировать зрительно-осязательные способы обследования предметов, развивать зрительное восприятие.
6. Развивать ориентировку в пространстве и умение оперировать предметами на основе осязания и суставно-мышечных ощущений.
7. Формировать умение использовать осязание и мелкую моторику в процессе практической деятельности.

Основными направлениями коррекционных занятий по развитию мелкой моторики являются развитие готовности руки к осязательному обследованию объектов; формирование осязательного обследования с использованием сенсорных эталонов; формирование осязательного обследования и восприятия предметов; формирование навыков использования осязания в процессе продуктивной деятельности;

формирование умения использовать осязание в процессе игровой и бытовой деятельности.

В процессе занятий данного вида тифлопедагог знакомит детей со строением и возможностями рук, формирует навыки осязательного восприятия эталонов формы, величины, осязательных признаков предметов. Большое внимание уделяется формированию приемов и способов обследования предметов и их изображений, навыков использования осязания в процессе ориентировки в окружающих предметах, при знакомстве и общении с человеком

Использование на занятиях практического метода, элементов конструирования, лепки, аппликации, рисования позволяет изучить свойства и качества предмета в процессе оперирования им, подготовить детей к овладению продуктивными видами деятельности. Движения рук во время выполнения таких упражнений связаны с мышечно-двигательными ощущениями, с восприятием самого движения кинестезически и зрительно:

ребенок видит, как движется рука, и ощущает это движение.

При восприятии движения у него формируется зрительно-мышечный образ, представление о нем, и на этой основе строятся исполнительные действия.

В процессе различных видов игровой, продуктивной, бытовой деятельности ребенок не только учитывает разнообразные сенсорные свойства предметов, но и осуществляет довольно тонкие движения пальцев рук, сопряженные движения двумя руками, совершенствует зрительно-моторную координацию, навыки ориентировки, формообразующие движения руки, способы совмещения деталей, накладывания, прикладывания, осваивает рабочее пространство и т.д.

Перечислим некоторые виды деятельности, используемые на занятиях по развитию мелкой моторики:

- различные виды массажа рук, в том числе с использованием предметов;
- упражнения для рук и пальцев, пальчиковые игры, выполняемые в разном темпе и ритме, с большими, средними и малыми амплитудами;
- игровые упражнения для развития движений руки, кистей и пальцев рук, в основу которых положена система осознательных движений (движение рукой, кистью руки в различных направлениях, вытягивание, сгибание, сжатие руки; различные противопоставления пальцев большому пальцу, отдельных пальцев друг другу и ладони; группировка пальцев для подражания движениям, которые необходимы при употреблении предметов и др.);
- упражнения на специально изготовленных тренажерах (гипсовые обратные барельефы, доски с пазами): проведение пальцем по рельефным линиям, углублениям различной формы, прокатывание по пазам шариков, выкладывание шнура, бусин в пазы;
- обследование формы, величины, осознательных характеристик, конфигурации предмета путем обхвата кистью руки обведения контура объекта рукой или пальцем с прослеживанием взглядом движений руки;
- использование пальца, ладони, руки и др. в качестве условных мерок;
- осознательный контроль действий путем приложения, наложения предметов;
- упражнения, выполняемые различными способами: зрительно-осознательным (предъявляется образец для зрительного восприятия, выбор ребенок осуществляет осознательным способом), осознательно-зрительным (предъявляется образец для осознательного восприятия, выбор ребенок осуществляет зрительным способом), осознательным (предъявляется образец для осознательного восприятия, выбор ребенок осуществляет осознательным способом) и также при одновременном использовании

- зрения и осязания;
- ранжирование предметов с учетом их осязательных качеств и свойств; упражнение в установлении сериационных рядов из трех объектов по зрительно-тактильному образцу;
- выполнение упражнений, игровых действий с разнообразными предметами при активном использовании осязания, способствующих развитию контрольно-корректировочных действий (зрительно-осязательный, осязательный контроль) в процессе оперирования с предметами (приложение, наложение, совмещение, нанизывание и т.п.).

Важным условием успеха в достижении поставленных на коррекционном занятии задач является психоэмоциональное состояние ребенка. Поэтому в начале каждого занятия, на этапе организационного момента, а также по его завершении рекомендуется проводить игры-гармонизации, психологические этюды-настрои, вводить элементы аутотренинга. Проведение таких моментов в начале и конце занятия способствует предупреждению негативных эмоциональных реакций ребенка, мобилизации его сил и настрою на занятие, установлению позитивного взаимодействия со взрослым и сверстниками.

Обязательным компонентом занятия с детьми с нарушениями зрения являются:

- зрительная гимнастика, которая может быть использована на любом этапе занятия;
- релаксационные упражнения, проводимые после усиленной зрительной нагрузки;
- психодинамическая пауза для снятия эмоционального, мышечного и зрительного напряжения, которая может проводится в середине занятия или по мере необходимости.

После каждого выполненного ребенком задания необходимо использовать позитивные оценки его деятельности, ориентируя на успешность, поощряя самостоятельность, самоконтроль.

Как на подгрупповых, так и на индивидуальных занятиях следует соблюдать офтальмогигиенические требования к их проведению: освещенность помещения и рабочего места, посадка детей, применение подставок, подбор мебели, выбор адекватного фона, использование цвета, контраста, величины предлагаемых ребенку пособий, удаленность демонстрационного материала. На занятиях с детьми следует использовать указку для показа, ограничивать количество предъявляемых объектов, размещать их так, чтобы они не сливались в одну линию.

Для лучшего восприятия необходимо выделять контур изображений, их насыщенность, контрастность, иллюстрации следует размещать на вертикальных фланелеграфах, подставках.

При организации занятий нужно учитывать индивидуальные возможности детей в познании окружающего мира. Педагогу необходимо уделять внимание всем детям с нарушениями зрения, независимо от их возможностей выполнения задания.

Уровень дидактических требований к каждому предъявляется индивидуально. Для детей, которые затрудняются в выполнении заданий, требуется перераспределение учебного материала, так как скорость овладения знаниями замедленна, материал предлагается в соответствии с уровнем познавательных возможностей и работоспособности.

Принципиально важно, чтобы построение коррекционной работы предстало как единое, целостное образование, содержание отдельных составных частей которого можно было бы логически сочетать и дополнять одно другим.

Следует учесть ряд простых требований:

1. Коррекционное обучение должно быть по возможности простым и естественным, базируясь на принципах коррекционно-развивающего обучения.

2. Логическое сочетание индивидуальной и дифференцированной коррекционной работы. Для детей, которые трудно адаптируются в окружающей действительности, первое время целесообразно проводить только индивидуальные занятия с постепенным включением заданий для них и в подгрупповые занятия.

3. Реализация задач коррекционно-педагогической работы на общеобразовательных занятиях.

4. Индивидуальные занятия с ребенком лучше проводить в утренние часы, при этом следить, чтобы ребенок был в очках, не допускать зрительного утомления.

5. Подгрупповые занятия нужно проводить 2–3 раза в неделю.

Таким образом, коррекционная работы по развитию мелкой моторики как средства компенсации зрительной недостаточности включает следующие направления: развитие готовности руки к осязательному обследованию объектов; формирование осязательного обследования с использованием сенсорных эталонов; формирование осязательного обследования и восприятия предметов; формирование навыков использования осязания в процессе продуктивной деятельности; формирование умений использовать осязание в процессе игровой и бытовой деятельности.

Вывод по первой главе

Подводя итоги первой главы, стоит подчеркнуть следующее:

В современной психолого-педагогической литературе под мелкой моторикой понимают двигательную деятельность, в которой главную роль играет скоординированная работа мелких мышц руки и глаза. К навыкам

мелкой моторики относятся: способность тянуться к предмету, хватать его, класть или ставить, рисовать.

Низкий уровень развития зрительного восприятия у детей с нарушениями зрения оказывает негативное влияние на процесс психического развития ребенка и, в частности, на формирование предметных представлений, развитие ориентировки в пространстве, двигательных навыков.

В условиях зрительной недостаточности значительно повышается роль осязания в познании окружающего мира. Однако, как показывает анализ специальной литературы, дети с нарушением зрения не могут спонтанно, «по подражанию» в полной мере овладевать осязательными навыками и умениями. Для того, чтобы осязание явилось средством компенсации слепоты и слабовидения, необходимо сформировать у детей знания о его функциях, осязательные эталоны, развить их мелкую моторику.

Детям с нарушениями зрения характерен низкий уровень развития мелкой моторики. Это связано, прежде всего, с тем, что дети с частичной потерей зрения полностью полагаются на визуальную ориентировку и не осознают роли осязания и как средства замещения недостаточности зрительной информации. Низкий уровень развития мелкой моторики детей обуславливает нарушения в развитии речи, познавательной сфере детей, ограничивает опыт взаимодействия с предметами, затрудняет формирование осязательного восприятия. Всё это указывает на то, что необходимо проводить целенаправленную систематическую коррекционную работу по развитию мелкой моторики детей. Наиболее эффективно происходит развитие мелкой моторики в продуктивной деятельности.

ГЛАВА 2 ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ МЕЛКОЙ МОТОРИКИ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ ПОСРЕДСТВОМ ПРОДУКТИВНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

2.1 Методика изучения особенностей мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Качество осязательного восприятия признаков и свойств предметов, являющегося одним из компонентов компенсации зрительной недостаточности при косоглазии амблиопии, напрямую зависит от уровня развития мелкой моторики руки ребенка.

Мелкая моторика является составной частью моторных способностей ребенка и оптимального двигательного стереотипа социализированных движений (И.К. Шилкова, Ю.Р. Силкин, Ю.А. Лебедев, Л.В. Филиппова).

Многие дети с нарушением зрения имеют низкий уровень развития моторики пальцев и кистей рук. Как указывают многочисленные тифлологические исследования, при нарушении зрения затрудняется взаимосвязь анализирующих действий с характером моторных движений руки и глаза, что является причиной недостаточности развития предметно-практических действий. В связи с этим изучение особенностей мелкой моторики руки является важной и неотъемлемой частью.

Предлагаемая диагностическая методика составлена Л.Б.Осиповой с использованием заданий, разработанных З.А. Репиной, Е.А. Стребелевой, Н.М. Трубниковой, Т.И. Гризик, Л.Е. Тимощук.

1. Изучение особенностей кинестетической основы организации движений пальцев (статическая координация или праксис «позы», Н.М. Трубникова, З.А. Репина).

Воспроизведение пальцевых поз. Предполагает выполнение пяти проб в трех вариантах (выполнение пробы правой рукой, левой рукой, двумя руками одновременно).

«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;

2. «Пальчики поссорились» - распрямить ладонь правой руки, развести все пальцы в стороны и удержать в этом положении под счет от 1 до 7; это же задание выполнить левой рукой, двумя руками одновременно;

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

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

5. «Кольцо» - соединить большой и указательный пальцы правой руки, чтобы получилось кольцо, и удержать в этом положении под счет от 1 до 7; это же задание выполнить левой рукой, двумя руками одновременно.

Критерии оценки выполнения задания: точность и одновременность (при двуручном исполнении) выполнения проб, состояние мышечного тонуса рук (напряженность, скованность движений, невозможность удержания созданной позы), координация, характер формирования позы.

Изучение особенностей кинетической основы организации движений. Н.М. Трубникова, З.А. Репина: выявление уровня развития мелкой моторики.

Последовательное воспроизведение нескольких пальцевых поз. Предполагает выполнение трех проб в трех вариантах (выполнение пробы правой рукой, левой рукой, двумя руками одновременно).

1. «Зарядка для пальчиков» - сжать разжать кулак: правой рукой, левой, обеими (по 7 раз);

2. «Солдатик спрятался - появился» - сжать пальцы в кулак – выдвинуть указательный палец (солдатик появился – спрятался): правой рукой, левой, обеими (по 7 раз);

3. «Зайчик спрятался – появился» - сжать пальцы в кулак – выдвинуть указательный и средний пальцы (зайчик появился – спрятался): правой рукой, левой, обеими (по 7 раз).

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

Оценивание результатов в первом и втором заданиях: 1 балл – точное и полное выполнение пробы, наличие согласованности движений, одновременное выполнение двуручных проб; 2 балла – скованность движений, слабость мышечного тонуса, затруднения в переносе жеста с одной руки на другую, диффузный характер движений; 3 балла – диффузный характер движений, наличие синкинезий, невозможность удержания позы, невыполнение задания.

2. Изучение особенностей действий с мелкими предметами (ручной умелости, быстроты манипуляций с предметами). Т.И. Гризик, Л.Е. Тимошук: выявление уровня развития мелкой моторики] Е.А. Стребелева: выявление уровня ручной умелости] Мелкие предметы: 2 шарика (диаметр 3 см), изюм (15 шт.), 8 кубиков. Выполнение действий с мелкими предметами. Предполагает выполнение трех проб (первая проба – в трех вариантах)

1. «Катание шарика ладонью». Детям предлагается распрямленной ладонью со сближенными пальцами покатать шарик круговыми

движениями в течение 7 сек. Выполнение пробы предполагает 3 варианта: правой рукой, левой рукой, двумя руками одновременно.

2. «Собери изюм в мисочку».

3. «Собери кубики в коробку». Во второй и третьей пробе детям необходимо поочередно собрать рассыпавшийся изюм в мисочку и кубики в коробку. Данные пробы позволяют выявить сформированность захватов и противопоставлений пальцев рук: при собирании кубиков – захват всеми пальцами с четким противопоставлением большого пальца остальным; при собирании изюма – захват двумя пальцами (большим и указательным), захват тремя пальцами.

Критерии оценки: в первой пробе – согласованность движений, двигательная маневренность, наличие формообразующих движений рук при катании шарика, объем выполнения пробы; во второй и третьей пробах – особенности захвата предметов, состояние зрительно-моторной координации, двигательная маневренность. Ранжирование данных в три уровня: высокий – точное выполнение проб, согласованность движений, двигательная маневренность; средний – незначительное нарушение согласованности движений, зрительно-моторной координации, скованность движений, недостаточная сформированность формообразующих движений рук; низкий – частичное выполнение задания, выраженное нарушение согласованности движений, зрительно-моторной координации, скованность движений.

При организации коррекционной работы педагогу необходимо учитывать особенности осязания и мелкой моторики каждого ребенка, способность использовать осязание в различных видах деятельности. По результатам диагностики педагог может условно объединить детей в несколько подгрупп. Остановимся на описании характеристики детей разных подгрупп. Дети, входящие в первую подгруппу, безошибочно идентифицируют структуру поверхности объектов, способны учитывать эту

характеристику при группировке предметов. Они справляются с заданиями на определение формы, величины предметов, умеют использовать сложившийся обобщенный образ предмета в другой деятельности. У детей этой группы хорошо развита мелкая моторика. Обследовательские действия при восприятии предметов активны, развернуты, целенаправленны и последовательны. Дети самостоятельны, инициативны. Умеют выделять в предмете соответствующий задаче информативный признак или систему признаков. Обозначают свой выбор в речи. Отмечается скоординированность, содружественность движений обеих рук, умение использовать сенсорные признаки предметов в деятельности.

У детей второй подгруппы представления о предметах сформированы недостаточно полно. Отмечаются затруднения в определении свойств и качеств предметов, способ зрительно-осознательного соотнесения объектов используют частично. Дети довольно активны при выполнении заданий. Пытаются ощупывать предъявляемый объект, подключают вторую руку при его обследовании, однако действий примеривания при этом не осуществляют. С заданиями справляются, однако допускают единичные ошибки, неточности, не всегда самостоятельно замечают и исправляют их, им необходима организующая помощь педагога в любой деятельности. Основной причиной трудностей выполнения предметных действий для детей данной подгруппы является недостаточная сформированность двигательных компонентов, схемы предметных действий, отсутствие четких представлений о способе выполнения задания. Снижены техника движений, скоординированные действия глаза и руки в процессе выполнения различных действий. У детей отмечается недостаточная сформированность формообразующих движений рук.

Детям третьей подгруппы также характерны недостаточно полные и дифференцированные представления о предметах. Однако дети этой подгруппы менее активны, инициативны. При выполнении заданий могут

допустить одну – две ошибки, не способны самостоятельно исправить их. Они часто нуждаются в стимулирующей и организующей помощи педагога. Затруднения в выполнении предметных действий в большей мере, чем у детей второй подгруппы, обусловлены низким уровнем развития мелкой моторики. Значительные трудности дети испытывают при выполнении действий, в основе которых лежит принцип переключения от напряжения мышц руки к расслаблению и наоборот. При этом отмечается либо вялость, либо суетливость в движениях, неаккуратность при совмещении, соединении деталей. Несмотря на то, что дети имеют представления о способе выполнения задания, они быстро устают, поэтому не всегда выполняют задание полностью. При выполнении сложных действий, где требуется управление движениями, четкое дозирование мышечных усилий, точность движений, отмечается неуверенность, неловкость. Дети не стремятся к осязательному обследованию предметов, что осложняет выделение в них соответствующего задаче информативного признака или системы признаков, сличение выделенных признаков с заданным эталоном. Характерна непродолжительность и хаотичность обследования предметов, осмысливание предмета по одной, иногда несущественной его части. Дети испытывают трудности при анализе качеств предметов с помощью осязания.

У детей четвертой подгруппы представления о предметах достаточно ограничены. При выполнении заданий допускают две и более ошибок. В большинстве случаев не проявляют большого интереса к занятиям, испытывают затруднения, из-за чего отказываются выполнять задания или выполняют их частично, не инициативны. Нуждаются в организующей и практической помощи педагога. У детей этой подгруппы отмечаются трудности кинетической и кинестетической организации движений, диффузный характер движений, сложности выполнения системы элементарных действий в процессе практической деятельности.

Испытывают значительные трудности как в ориентировочной, так и в исполнительской составляющих предметного действия. При восприятии предметов сразу переходят от обследования предмета к его использованию. Ощупывающие движения рук детей носят примитивный характер. Дети осуществляют случайный выбор предмета или основанием для выбора предмета служит единичный признак. Визуально не всегда замечают различия между предъявляемыми объектами, а осязание при идентификации определенного качества в процессе деятельности не подключают. Отмечаются выраженные нарушения исполнительских компонентов действий, грубые нарушения координации, траектории движений.

В процессе деятельности с предметами отмечаются хаотичные нецелесообразные движения. Дети испытывают значительные затруднения в удержании внимания в процессе практической деятельности. Распределение программного материала по разделам позволяет определить задачи по каждому структурному компоненту занятия, исходя из особенностей развития детей каждой подгруппы. Структура подгрупповых коррекционных занятий одинакова для детей всех подгрупп, а уровень сложности ставящихся задач и пути их достижения разнообразны. Детям четвертой подгруппы, в которую входят дети не только с низким уровнем развития осязания и мелкой моторики, но и с низкими познавательными возможностями, с тяжелыми нарушениями зрения, нагрузка уменьшается путем сокращения повторений на одном занятии, снижения темпа выполнения упражнений. Вместе с тем, с целью достижения положительного эффекта количество занятий в течение недели увеличивается. При показе упражнений необходимо использовать метод пассивных движений. При подборе дидактического материала для детей данной подгруппы используются пособия с усиленными осязательными (четкая форма, выраженная фактура и др.) и зрительными (максимальная

насыщенность, контраст, контурирование, выделение формы и т.п.) признаками. При выполнении упражнений, движений, в играх необходимо предлагать детям посильные задания, поощрять их инициативу, создавать ситуации успеха. Для детей третьей подгруппы подбираются упражнения, максимально ориентированные на решение задач развития моторных качеств (подвижности, плавности, переключаемости движений, регуляции мышечного тонуса), подготовки руки к осязательному восприятию предмета, строгая алгоритмизация процесса осязательного восприятия.

С детьми второй подгруппы в большей мере проводится работа по развитию возможности использования осязания в продуктивной деятельности, в процессе действий с предметами. Важно уделять особое внимание формированию формообразующих движений руки, развитию возможности выполнять двигательный акт на основе мышечно-двигательного чувства. Детям первой подгруппы предлагаются задания повышенной степени трудности (например, упражнения и движения в быстром темпе, в разнообразном ритме), творческие задания. Задачи, ставящиеся на занятии, в большей мере направлены на совершенствование возможности использовать осязание в продуктивной, игровой, бытовой деятельности и предполагают активность и самостоятельность детей. Индивидуальные занятия по развитию осязания и мелкой моторики несут пропедевтическую направленность и подготавливают ребенка к усвоению программного материала на подгрупповом занятии. Их целесообразно проводить в утренние и вечерние часы. Продолжительность индивидуальных занятий составляет 10 – 15 минут. Количество индивидуальных занятий в неделю для детей каждой подгруппы различно и зависит от индивидуальных особенностей осязательного восприятия и использования осязания в деятельности. Рекомендуется с детьми первой подгруппы индивидуальные занятия проводить один раз в неделю, с детьми второй подгруппы – два раза в неделю, с детьми третьей подгруппы – четыре

раза в неделю, с детьми четвертой подгруппы – ежедневно. При этом важно для каждого ребенка конкретизировать задачи по каждому направлению работы, определять уровень и объем дидактических требований. Необходимо помнить, что на одном индивидуальном занятии решаются задачи одного из направлений коррекционной работы. Для детей, имеющих высокий уровень развития мелкой моторики, предусмотрены индивидуальные занятия с использованием игр и упражнений творческого характера, требующие применения выработанного компенсаторного способа деятельности в новых условиях. Ориентация на индивидуальные возможности ребенка предусматривает плавный переход детей из одной подгруппы в другую и является главным условием успешности индивидуализации и дифференциации в обучении детей с нарушениями зрения.

2.2 Состояние мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

В ходе проведения методики изучения особенностей осязания и мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения были получены следующие данные.

Таблица 1 - Результаты обследования кинестетической основы организации движений

Ф.И.	Пальчики подружались	Пальчик и поссорились	«Солда-тик»	«Зайчик»	«Кольцо»	«Солда-тик спрятался-появился»	«Зайчик спрятался-появился»	«Зарядка для пальчиков»
Данил В	2	2	2	2	2	2	2	2
Кира Ф	3	2	2	2	3	2	2	2
Злата К	3	3	2	2	3	2	2	2
Диана	2	2	2	2	3	2	2	2
Альтан У	3	3	2	3	3	2	2	2
Соня П	2	2	2	2	2	2	2	2

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

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

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

При обследовании кинестетической основы организации движений выявлены скованность движений, слабость мышечного тонуса, затруднения в переносе жеста с одной руки на другую, диффузный характер движений, а также невозможность удержания позы, невыполнение задания.

Таблица 2 - Обследование действий с мелкими предметами «Катание шарика ладонью»

Ф.И.	Правая рука	Левая рука	Две руки
Данил В	средний	низкий	низкий
Кира Ф	низкий	низкий	низкий
Злата К	средний	низкий	низкий
Диана	средний	низкий	низкий
Альтан У	средний	низкий	низкий
Соня П	средний	низкий	низкий

По данным, представленным в таблице согласованность движений, двигательная маневренность, наличие формообразующих движений рук при катании шарика, объем выполнения пробы находятся на низком уровне.

Таблица 3 - Обследование действий с мелкими предметами

Ф.И	Собери изюм в мисочку	Собери кубики в коробку
Данил В	средний	средний
Кира Ф	средний	средний
Злата К	средний	средний
Диана	средний	средний
Альтан У	средний	средний
Соня П	средний	средний

На основе представленных данных в таблице 3 можно сделать вывод, что особенности захвата предметов, состояние зрительно-моторной координации, двигательная маневренность находятся на среднем уровне развития.

По результатам диагностики можно выделить следующее. Детям характерны недостаточно полные и дифференцированные представления о предметах. Дети мало активны, инициативны. При выполнении заданий могут допустить одну – две ошибки, не способны самостоятельно исправить их. Нуждаются в стимулирующей и организующей помощи педагога. Затруднения в выполнении предметных действий обусловлены низким уровнем развития мелкой моторики. Значительные трудности дети испытывают при выполнении действий, в основе которых лежит принцип переключения от напряжения мышц руки к расслаблению и наоборот. При этом отмечается либо вялость, либо суетливость в движениях. Несмотря на то, что дети имеют представления о способе выполнения задания, они быстро устают, поэтому не всегда выполняют задание полностью. При выполнении сложных действий, где требуется управление движениями, четкое дозирование мышечных усилий, точность движений, отмечается неуверенность, неловкость.

Таким образом, это обуславливает необходимость запланировать и провести специальную целенаправленную систематическую работу по развитию мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

2.3 Организация и содержание коррекционной работы по развитию мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения посредством продуктивной деятельности

Важнейший вопрос, на решение которого обращает внимание тифлопедагог — обучение детей использованию осязания и движения рук при выполнении различных предметно-практических действий. В занятия по развитию осязания и мелкой моторики включаются различные виды предметно — практической деятельности детей. Ниже, дано описание

видов предметно-практической деятельности и методы работы с детьми с нарушениями зрения.

Лепка.

Лепка - развивает творчество, мелкую моторику рук, пространственное мышление, понятие о цвете, форме предметов и, кроме того, благотворно влияет на нервную систему. В работе обязательно используются разнообразные пластичные материалы: пластилин, солёное тесто. Вначале дети знакомятся с материалом, его свойствами, затем учатся выполнять простые действия: разминание, отщипывание, надавливание, учатся прикреплять пластилин к поверхности. Затем дети обучаются лепить простые формы: колбаску, шарик, соединять детали.

Отщипывание, раскатывание между ладонями и на пластинке (получение цилиндрической формы), скатывание кругообразными движениями между ладонями и на пластинке (лепка шара), сплющивание шара между ладонями (диск), сплющивание, раскатывание под углом (получение яйцеобразной формы, капли), оттягивание, защипывание и прищипывание.

Скатывание шариков одним или двумя пальцами на левой ладони, примазывание, сглаживание, вдавливание (в шарообразной и цилиндрической форме), отгибание, наложение.

Характеристика умений. Дети могут лепить простые предметы, состоящие из 1—3 предметов. Дети могут лепить разные предметы и игрушки, объединять их в коллективную композицию.

Рисование.

Рисование – способствует эмоциональной отзывчивости, воспитанию чувства прекрасного; развитию воображения, самостоятельности, аккуратности, умению доводить работу до конца; формированию изобразительных умений и навыков. Для детей с нарушением зрения

рисование это способ развития зрительно-двигательной координации, совершенствование движений кисти и пальцев рук.

Виды рисования (нетрадиционное): рисование руками, рисование ватными палочками, губкой, по эскизу, рисование пальчиком, крупой, водой (раскраски), штампы, обводки.

Отработка навыков, обеспечивающих сохранение направления по окружности и по прямой. Изображение предметов округлой формы: слева направо, справа налево, двумя встречными дугами (колечки, колесики, мячики). Изображение предметов круглой формы состоящие из нескольких частей: один круг под другим, над другим, справа, слева (бусы, снеговик). Изображение предметов квадратной и прямоугольной формы: изображение предметов слитными движениями, по прямой с остановкой на углах и поворотом направления движения по часовой стрелке или против часовой стрелки (кирпичики, кубики). Закрашивание: движения сверху вниз, слева направо, по косой линии. Движения карандашом неотрывно, туда и обратно, не проводя по одному месту несколько раз, не выходя за линии контура. Соединение точек. Рисование не отрывая карандаш от листа. Обведение по трафарету внутри контура.

Рисование вертикальных линий, движения руки осуществляются сбоку линии (так, чтобы было видно линию). Рисование горизонтальной линии, движения руки осуществляются внизу линии (так, чтобы было видно линию). Рисование овальной формы, переход от движения по одной дуге к движению по другой (от начальной точки ведем по длинной стороне, делаем закругление и снова по длинной стороне, делаем закругление и доходим до точки). Рисование трапецевидной формы: сначала рисование отдельных линий, затем слитными движениями. Закрашивание: без про - светов, не выходя за линии контура. Соединение точек. Рисование не отрывая карандаш от листа. Обведение контура снаружи трафарета.

Характеристика умений. Изображать простейшие предметы и явления действительности, используя прямые, округлые, наклонные, длинные, короткие, пересекающиеся линии. Правильное изображение формы, строения предмета, расположение частей, соотнесение по величине. Изображение в одном рисунке нескольких предметов, связанных единым содержанием. Создание узоров с ритмичным изображением элементов. Методические указания Правильное держание карандаша: от крепкого зажимания карандаша в ладони или верхняя часть карандаша зажата в ладони, до удержания тремя пальцами. Движения свободные, без излишнего напряжения. Регулирование силы нажима.

Аппликация.

Изготовление аппликации из готовых фигур. Предварительное выкладывание на листе бумаги для составления задуманного предмета и только затем наклеивание. Работа по образцу, по инструкции педагога и по замыслу ребенка. Правильно держать ножницы, резать по прямой, по диагонали, вырезать круг из квадрата, овал из прямоугольника, плавно срезая и закругляя углы, лист держать в левой руке и плавно поворачивать. Разрезать формы на 2 и 4 части. Составление композиций, орнаментов с соблюдением определенной последовательности в изображении. Аппликации из разных видов бумаги, нитей, оборванной бумаги. Сгибать лист бумаги пополам, приклеивать к основной форме дополнительные детали (простые игрушки из бумаги). Работа по образцу, по инструкции педагога и по замыслу.

Выводы по второй главе

Для исследования мелкой моторики рук у детей с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста нами была подобрана методика Л.Б.Осиповой с использованием заданий, разработанных З.А. Репиной, Е.А.

Стребелевой, Н.М. Трубниковой, Т.И. Гризик, Л.Е.Тимощук. Методика направлена на:

- изучение особенностей кинестетической основы организации движений пальцев (статическая координация или праксис «позы»);
- изучение особенностей действий с мелкими предметами (ручной умелости, быстроты манипуляций с предметами);
- воспроизведение пальцевых поз.

В результате исследования было отмечено, что мелкая моторика детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения характеризуется следующим:

- заметны сложности при удержании позы, нарушен мышечный тонус, отмечается диффузность движений, сложности в переключаемости движений и в переносе движений с одной руки на другую;
- недостаточность развития моторных качеств в процессе манипулирования с предметами, которая проявляется в нарушении траектории движений, малой маневренности движений.

Данные нарушения требуют организации коррекционной работы по развитию мелкой моторики у детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения.

Таким образом, это обуславливает необходимость запланировать и провести специальную целенаправленную систематическую работу по развитию мелкой моторики детей старшего дошкольного возраста с нарушением зрения.

В процессе организации коррекционной работы были выделены следующие направления развития мелкой моторики рук у детей с нарушениями зрения в продуктивной деятельности: лепка, рисование, аппликация.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В современной психолого-педагогической литературе под мелкой моторикой понимают двигательную деятельность, в которой главную роль играет скоординированная работа мелких мышц руки и глаза. К навыкам мелкой моторики относятся: способность тянуться к предмету, хватать его, класть или ставить, рисовать.

Детям с нарушениями зрения характерен низкий уровень развития мелкой моторики. Это связано, прежде всего, с тем, что дети с частичной потерей зрения полностью полагаются на визуальную ориентировку и не осознают роли осязания и как средства замещения недостаточности зрительной информации. Низкий уровень развития мелкой моторики детей обуславливает нарушения в развитии речи, познавательной сфере детей, ограничивает опыт взаимодействия с предметами, затрудняет формирование осязательного восприятия. Всё это указывает на то, что необходимо проводить целенаправленную систематическую коррекционную работу по развитию мелкой моторики детей.

Для исследования мелкой моторики рук у детей с нарушениями зрения старшего дошкольного возраста нами была подобрана методика Л.Б.Осиповой с использованием заданий, разработанных З.А. Репиной, Е.А. Стребелевой, Н.М. Трубниковой, Т.И. Гризик, Л.Е.Тимощук. Методика направлена на:

- изучение особенностей кинестетической основы организации движений пальцев (статическая координация или праксис «позы»);
- изучение особенностей действий с мелкими предметами (ручной умелости, быстроты манипуляций с предметами);
- воспроизведение пальцевых поз.

На основе полученных данных мы определили следующие направления коррекционной работы: работа по развитию мелкой моторики у детей с нарушениями зрения будет осуществляться посредством

продуктивной деятельности, а именно на занятиях по лепке, аппликации, рисованию. С этой целью было составлено тематическое планирование по занятиям продуктивной деятельностью детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения. (Приложение 1).

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Ананьев, Б. Г. Осязание в процессе познания и труда [Текст] / Б. Г. Ананьев — М. : Наука, 1959. — 263 с.
2. Ананьев, Б. Г. Психология чувственного познания [Текст] / Б. Г. Ананьев. — М. : Наука, 2001 — 279 с.
3. Антонов, А. В. Информация: восприятие и понимание [Текст] / А. В. Антонов. — Киев : Наука, 1998. — 150 с.
4. Брюхова, Е. В. Коррекционные занятия, направленное на развитие мелкой моторики и других психических функций [Текст] / Е. В. Брюхова. — // Начальная школа. — № 5— 1998. — С. 96—98.
5. Веккер, Л. М. Воспитание и основы его моделирование [Текст] // Л. М. Веккер. — Л. : ЛГУ, 1964. — 106 с.
6. Венгер, Л. А. и др.. Воспитание сенсорной культуры ребенка от рождения до 6 лет [Текст] / Л. А. Венгер. Э. Г. Пилюгина, Н. Б. Венгер. — М. : Просвещение, 1998. — 205 с.
7. Гаврина, С. Е. Развиваем руки — чтоб учиться и писать, и красиво рисовать [Текст] / С. Е. Гаврина. — Ярославль : Академия развития, 1997. — 192 с.
8. Гальперин, П. Я. Методы обучения и умственного развития ребенка [Текст] / П. Я. Гальперин. — М. : Просвещение, 1985. — 86 с.
9. Гордеева, Н. Д. и другие. Функциональная структура действий [Текст] / Н. Д. Гордеева, В. П. Зинченко. — М. : МГУ, 1982. — 208 с.
10. Гризик, Т. И. и другие. Развитие речи детей 4—5 лет. Книга для воспитателей работающих по программе «Из детства в отрочество» [Текст] / Т. И. Гризик, Л. Е. Тимощук. — М., 1997. — 192 с.
11. Григорьева, Г. Г. и др. Играем с малышами: игры и упражнения для детей раннего возраста [Текст] / Г. Г. Григорьева, Н. П. Кочетова, Г. В. Груба. — М. : Просвещение, 2003. — 80 с.

12. Григорьева, Л. П. и др. Развитие воспитания ребенка: пособие для коррекционных занятий с детьми с ослабленным зрением в семье, детском саду, начальной школе [Текст] / Л. П. Григорьева, М. Э. Бернадская, И. В. Блинникова, О. Г. Солнцева. — М. : Школа-Пресс, 2001. — 96 с.
13. Дыбина О.В., «Творим, изменяем, преобразуем», М., Сфера, 2019.-67 с.
14. Ермаков, В.П. Развитие, обучение и воспитание детей с нарушением зрения [Текст] / В. П. Ермаков. — М. : Просвещение, 1990. — 223 с.
15. Забрамная, С.Д. От диагностики к развитию [Текст] / С. Д. Забрамная. — М. : Новая школа, 1998. — 144 с.
16. Запорожец, А. В. и другие. Восприятие и действие [Текст] / А. В. Запорожец, Л. А. Венгер, В. П. Зинченко, А. Г. Рузская. — М. : Просвещение, 1967. — 322 с.
17. Казакова, Т.Г. Изобразительная деятельность младших дошкольников [Текст] / Т. Г. Казакова. — М. : Просвещение, 1980. — 160 с.
18. Каиров, И. А. и другие. Педагогическая энциклопедия [Текст] / И. А. Каиров, Ф. Н. Петров. — М.: Сов. энциклопедия, 1996. — 55 с.
19. Козлова, С.А. и другие. Дошкольная педагогика [Текст] / С. А. Козлова, Т. А. Куликова. — М. : Академия, 2000. — 416 с.
20. Кузнецова, Л. В. Основы специальной психологии [Текст] / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева. — М. : Академия, 2002.- 200 с.
21. Лубовский, В. И и другие. Специальная психология [Текст] / В. И. Лубовский, Т. В. Розанова, Л. И. Солнцева. — М. : Академия, 2005.-230 с.
22. Люблинская, А.А. Детская психология [Текст] / А.А. Люблинская. — М. : Просвещение, 1971. — 415 с.
23. Лыкова И.М., «Изобразительная деятельность в детском саду», М., ИД «Цветной мир», 2018.-66 с.

24. А.Н.Малышева «Изобразительная деятельность в детском саду», Ярославль, «Академия развития», 2010.-53 с.
25. Моурлот, Л. И. и другие. Развитие ручной и пальцевой моторики у детей дошкольного возраста [Текст] / Л. И. Моурлот, Л. \А. Ремизова. — Самара : СГПУ, 2007. — 122 с.
26. Никитина А.В. «Нетрадиционные техники рисования», М., «КАРО», 2003.-64 с.
27. Петрова И.М., «Аппликация для дошкольников», Санкт-Петербург, «Детство-Пресс» 2008.-85 с.
28. Плаксина, Л.И. Теоретические основы коррекционной работы в детских садах для детей с нарушением зрения [Текст] / Л. И. Плаксина. — М. : Город, 1998. — 261 с.
29. Программа специальных (коррекционных) образовательных учреждений 4 вида (для детей с нарушением зрения). [Текст] / под ред. Л. И. Плаксиной [Текст] / М. : Экзамен, 2003. — 256 с.
30. Программа воспитания и обучения в детском саду [Текст] / под редакцией М. А. Васильевой, В. В. Гербовой. — М. : Мозаика-Синтез, 2005. — 202 с.
31. Прохоров, А. М. Большая советская энциклопедия [Текст] / А. М. Прохоров. — М. : Сов. энциклопедия, 1974. — 55 с.
32. Ремезова, Л. А. Развитие конструктивной деятельности у старших дошкольников с нарушениями зрения [Текст] / Л. А. Ремезова. — Самара : Изд-во ООО «НТЦ», 2002. — 136 с.
33. Сековец, Л.С. Коррекционно-педагогическая работа по физическому воспитанию детей дошкольного возраста с нарушением зрения [Текст] / Л. С. Сековец. — Н. Новгород : Издатель Ю. А. Николаев, 2001. — 168 с.

34. Сеченов, И. М. Участие органов чувств в работе рук у зрячего и слепого. Осязание как чувство, соответствующее зрению [Текст] / И. М. Сеченов. — М., 1947. — 551 с.
35. Солнцева, Л.И. и другие. Воспитание слепых детей раннего возраста [Текст] / Л. И. Солнцева, С. М. Хорош. — М. : Экзамен, 2004. — 128 с.
36. Стребелева, Е.А. и другие. Специальная дошкольная педагогика [текст] / Е. А. Стребелева, А. Л. Венгер, Е. А. Екжанова. — М. : Академия, 2001. — 245 с.
37. Утробина К.К. «Увлекательное рисование методом „тычка“ с детьми 5–7 лет. Демонстрационные картинки, М., издательство «Гном», 2020.-65 с.
38. Халезова Н.Б., «Декоративная лепка в детском саду», М., «Просвещение», 1984.-65 с.
39. Штейнле Н.Ф., «Изобразительная деятельность. Подготовительная группа. Разработки занятий», 2011.-64 с.
40. Швайко Г.С., «Занятия по изобразительной деятельности в детском саду», М., «ВЛАДОС», 2001.-43 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Тематическое планирование по занятиям продуктивной деятельностью
детей старшего дошкольного возраста с нарушениями зрения

Сентябрь 3 неделя Осень. Урожай		
Рисование «В садах созрели яблоки» Учить детей рисовать яблоки на ветке; закреплять умение детей наносить один слой краски на другой методом «тычка»; расширить знания о фруктах; пробуждать интерес к природе Развивать мелкую моторику	Лепка «Натюрморт из овощей и фруктов» Учить детей точно передавать пару однородных овощей или фруктов, различающихся формой, величиной и др. особенностями; формировать умение вместе объединять вылепленные предметы в общую композицию Развивать умение правильно передавать форму предметов, развивать мелкую моторику	Аппликация «Кисти и гроздь ягод» Учить передавать разную форму кистей и гроздьев ягод; изображать частичную загороженность одних ягод другими; учить самостоятельно вырезать листья у винограда и смородины по контуру Развивать глазодвигательную функцию, сопряжённую с движением рук
Сентябрь 3 неделя. Хлеб всему голова		
Рисование «Машины везут урожай» Вызвать у детей уважение к труду хлеборобов; учить передавать разнообразие окружающего мира (машины разные по форме, цвету); самостоятельно использовать навыки рисования карандашом. Закреплять умение самостоятельно получать цвет и его оттенки	Лепка «Торт для кукол» Закреплять у детей умение делать торт круглой и квадратной формы; учить украшать торт налепами; использовать в работе стеку. Развивать мелкую моторику; учить правильно воспринимать сенсорные эталоны и самостоятельно отображать их	Аппликация «Колоски» Учить детей сгибать полоски пополам вдоль и поперёк; вырезать зёрнышки по представлению; учить составлять композицию, используя весь лист; закреплять умение работать ножницами Развивать представления о пространственных отношениях между объектами
Октябрь 1 неделя. Одежда, головные уборы		
«Мой любимый свитер» (нетрадиционное) Продолжать знакомить детей с нетрадиционной техникой рисования - «оттиск печатями из картофеля»; развивать	Лепка «Оденем пугало» Познакомить детей с новым способом лепки—на каркасе из трубочек; провести аналогию с другими видами творческой деятельности (конструирование);	Аппликация «Шляпы, короны и кокошники» Вызвать интерес к оформлению головных уборов; развивать чувство формы, цвета, композиции;

воображение, инициативу; закреплять знание цветов; учить составлять узор симметричный. Синхронизировать работу глаз и рук	развивать чувство формы, наблюдательность. Учить правильно воспринимать сенсорные эталоны и самостоятельно отображать их в практической деятельности	воспитывать у детей художественный вкус; инициировать самостоятельный поиск способов украшения объёмных изделий Развивать глазодвигательную функцию, сопряжённую с движением рук
Октябрь 2 неделя. Дом, мебель		
Рисование «Строим дом многоэтажный» Вызвать у детей интерес к созданию образа каменного дома адекватными изобразительно – выразительными средствами; формировать умение планировать свою работу и технологично осуществлять замысел; развивать чувство композиции	Лепка «Кровати для трёх медведей» Вызвать у детей интерес к составлению коллективной композиции; побуждать свободно применять знакомые приёмы лепки; развивать чувство формы и пропорции; учить грамотно отбирать содержание лепки в соответствии с поставленной задачей Развивать мелкую моторику	Аппликация «Избушка на курьих ножках» Учить детей находить аппликативные способы для создания выразительного образа избушки на курьих ножках; развивать способности к многоплановой композиции; воспитывать интерес к отражению сказок в изобразительном творчестве
Октябрь 3 неделя. Деревья.		
Рисование «Деревья смотрят в озеро» (нетрадиционное) Продолжать знакомить детей с новыми техниками рисования – «по мокрому» - зеркально симметричных изображений; совершенствовать технику рисования акварельными красками; расширять возможности способа рисования «по мокрому» с получением отпечатков. Расширять зрительный опыт детей; развивать внимание	Лепка. «У лукоморья дуб зелёный» Учить детей работать коллективно; уточнять представление о форме предметов; развивать воображение; поощрять инициативу, сообразительность; развивать мелкую моторику. Закреплять умение фиксировать взор	Аппликация «Кудрявые деревья» Учить детей вырезать двойные силуэты разных деревьев, передавая характерные особенности строения ствола и ажурной кроны. Формировать перцептивные действия; развивать мелкую моторику
Октябрь 4 неделя. Домашние животные		
Рисование	Лепка	Аппликация

«Нарядный индюк» (по мотивам дымковской игрушки) Формировать интерес детей к декоративному оформлению – украшать элементами декоративной росписи; обратить внимание на зависимость узора от формы изделия; совершенствовать технику рисования – рисовать кончиком кисти; воспитывать интерес и эстетическое отношение к народному искусству	«Три поросёнка» Учить детей передавать форму, добиваться схожести с натуральным поросёнком; закрепить известные приёмы лепки; развивать мелкую моторику	«Шерстяной котёнок» Учить детей делать аппликацию из шерстяных ниток; обогатить аппликативную технику; развивать мелкую моторику; воспитывать интерес к изобразительному искусству
Ноябрь 1 неделя. Дикие животные.		
Рисование «Ежиха с ежатами в ельнике» Учить детей передавать в рисунке связное содержание; развивать умение рисовать штрихами хвою молодой ёлочки – короткими отрывистыми штрихами, иголки ежа – неотрывными штрихами в несколько рядов	Лепка ЛЕПКА «Кто в лесу живёт?» Вызвать интерес детей к лепке лесных зверей; продолжать учить анализировать особенности строения разных зверей, соотносить части по величине и пропорциям	Аппликация «Царство диких зверей» Продолжать знакомить детей с новыми приёмами аппликации – выклеиванием силуэта мелко нарезанными нитями, передавая эффект «пушистой шёрстки»
Ноябрь 2 неделя. Перелетные птицы.		
Рисование «Улетаем на юг» (нетрадиционное) Развивать фантазию при выборе содержания и способов изображения, чувство цвета, умение правильно располагать рисунок	Лепка «Лебедушка» Совершенствовать технику скульптурной лепки; продолжать учить оттягивать из куска пластилина нужное количество материала; воспитывать интерес к познанию природы и более тонкому отражению впечатлений в изобразительном творчестве	Аппликация «Летят перелётные птицы» Обогащать содержание изобразительной деятельности в соответствии с задачами познавательного развития детей; при создании сюжета показывать несложные смысловые связи и пространственные взаимоотношения между объектами
Ноябрь 3 неделя. Осень.		

Рисование «Осень вновь пришла» (нетрадиционное) Закреплять и расширять представления детей о приметах, особенностях осени; совершенствовать технику рисования	Лепка «Кто под дождем промок?» Учить детей самостоятельно выбирать сюжет для лепки в соответствии с заданной темой; вызвать интерес к созданию выразительных образов (промокшие под дождем звери, насекомые, птицы) Развивать мелкую моторику	Аппликация «Осенний пейзаж» Учить детей составлять сюжетную аппликацию, отражать в ней природу «золотой осени»; продолжать учить использовать широкую полосу земли для размещения предметов «ближе» и «дальше»
Ноябрь 4 неделя. Зимующие птицы.		
Рисование «Совы» (нетрадиционное) Познакомить детей с особенностями строения и образа жизни совы; упражнять в выразительной передаче фактуры, цвета и характера животного; расширять знания детей о живой природе. Развивать мелкую моторику; закреплять цвета радуги	Лепка «Дятел» Учить детей лепить дятла, анализировать особенности строения, окраски птицы; побуждать самостоятельно определять способ лепки на основе обобщенной формы	Аппликация «Синички» Учить детей изображать птицу аппликационным способом из отдельных частей разной формы и величины; продолжать учить заготавливать исходные формы, соответствующие по величине и форме частям синички
Декабрь 1 неделя. Комнатные растения		
Рисование «Растения в нашей группе» Продолжать знакомить детей с комнатными растениями; рассмотреть их; обратить внимание дошкольников на особенности строения и характерные признаки	Лепка «Кактус в горшочке» Познакомить детей с кактусом; учить детей грамотно отбирать содержание лепки в соответствии с поставленной задачей; развивать композиционные умения	Аппликация «Фиалка» Совершенствовать технику вырезания симметричных предметов из бумаги сложенной вдвое; развивать чувство формы и композиционных умений
Декабрь 2 неделя. Библиотека.		
Рисование «Волшебные картинки» Продолжать формировать у детей умения, связанные с художественно -	Лепка «Василиса Прекрасная» Учить детей лепить сказочный образ, используя свои знания	Аппликация «О чём расскажет наша книга» Познакомить детей с искусством оформления книги;

образным отражением предметов и явлений окружающей действительности	и умения; передавать форму, изображать одежду, украшать предмет декоративными элементами в виде рельефа или росписи	определить функциональную значимость определённых элементов книги; развивать творческую фантазию; воспитывать умение и желание работать сообща.
Декабрь 3 неделя. Скоро новый год.		
Рисование «Снежная семья» (нетрадиционное) Продолжать учить детей рисовать снеговиков разных размеров; закреплять приёмы изображения круглых форм в различных сочетаниях; совершенствовать технику рисования «тычком»	Лепка «Новогодняя ёлка» Продолжать учить детей лепить ёлки и составлять из них коллективную композицию «зимний хвойный лес»; обогатить и разнообразить зрительные впечатления. Развивать воображение, мелкую моторику	Аппликация «Декоративная с элементами конструирования» Учить детей вырезать шести лучевые снежинки из фантиков и цветной фольги; показать элементы прорезного декора; воспитывать интерес к народному искусству
Декабрь 4 неделя. Зимние забавы.		
Рисование «За что я люблю зиму» Формировать умение составлять сюжет рисунка; упражнять в композиционном освоении всего пространства листа; развивать умение передавать радостное настроение в рисунке	Лепка «Мы поедem, мы помчимся...» Учить детей создавать из отдельных лепных фигурок красивую сюжетную композицию; расширять спектр скульптурных приёмов лепки; показать возможность дополнения образа разными материалами (рога из веточек, ноги из коктейльных трубочек). Развивать глазомер; мелкую моторику	Аппликация «Зимний водим хоровод» Продолжать учить детей работать ножницами, вырезать силуэты человека, складывать бумагу гармошкой