КАЛЕНИК АНАСТАСИЯ ВЯЧЕСЛАВОВНА

**Формирование зрительно-моторной координации у детей с тяжелыми нарушениями речи в старшем дошкольном возрасте**

ОГЛАВЛЕНИЕ

[**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ШКОЛЕ** 2](#_Toc62907640)

[**1.1** **Общая характеристика зрительно-моторной координации и ее развитие в онтогенезе** 3](#_Toc62907641)

[**1.2 Особенности развития зрительно-моторной координации у детей младшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи** 7](#_Toc62907642)

[**1.3**  **Содержание коррекционной работы по формированию зрительно-моторной координации у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в старшем дошкольном возрасте** 13](#_Toc62907643)

[**БИБЛИОГРАФИЧЕЙСКИЙ СПИСОК** 16](#_Toc62907644)

[**Список использованных источников** 16](#_Toc62907645)

[**ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИЗУЧЕНИЯ ПРОБЛЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЗРИТЕЛЬНО-МОТОРНОЙ КООРДИНАЦИИ У ДЕТЕЙ С ТЯЖЕНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РЕЧИ ПРИ**](#_Toc7649102) **ПОДГОТОВКЕ К ШКОЛЕ**

* 1. **Общая характеристика зрительно-моторной координации и ее развитие в онтогенезе**

Полноценное развитие ребенка дошкольного возраста невозможно без сформированной зрительно-моторной координации, так как для овладения предметной, игровой, продуктивной, перцептивной деятельностью и навыками самообслуживания в дошкольном возрасте, а также овладения графо-моторными навыками в школьном, ему необходимы точные, координированные движения. Кроме того, развитие зрительно-моторной координации тесно связано с развитием речевой способности ребенка, произвольного внимания, памяти, мышления.

Зрительно-моторная координация является важнейшей функцией, на которую опирается процесс развития опознавательных и изобразительных навыков, столь необходимых для овладения чтением и письмом [9, 37]. Поэтому степень сформированности этих способностей является одним из важнейших показателей готовности ребенка к школе[6]. Зрительно-моторная координация является одной из составляющих графо-моторных и конструктивных навыков, необходимых для овладения письмом, содержанием таких предметов, как, математика, изобразительное искусство, трудовое обучение и т.д.

Зрительно-моторная координация занимает важное место в формировании готовности к письму. Так, А. Р. Лурия высказывал суждение о том, что графические навыки письма связаны с учебной деятельностью человека и обслуживают процесс письменной речи [16, 30].С помощью зрения ребенок изучает окружающую действительность, контролирует свои движения, благодаря чему они становятся более совершенными и точными. Глаз как бы «обучает» руку, с помощью действий с предметами под контролем зрительного анализатора у дошкольника. Глаз видит – рука изображает – такое единство, и тесное взаимодействие двух органов, согласованных действий руки и глаз, достигается в старшем дошкольном возрасте при условии последовательного и равнозначного их развития. Таким образом, можно сказать, что зрительно-моторная координация – это согласованные действия рук и глаз.

Координированная работа руки и глаз осуществляется с помощью сенсорной и моторной зоны головного мозга. Сенсорная система (зрение, слух, обоняние, осязание) направляет полученную информацию в точно определенный участок. Такие участки (моторные зоны) также отвечают за моторику, работу мышечных волокон. Остальные отделы, которые не получили задачи контролировать моторику или органы чувств, называются ассоциативными. Их область ответственности – речь. Именно благодаря взаимодействие всех зон формируется зрительно-моторная координация, которая способствует познанию окружающего мира, приобретению различных навыков [7, 21]. Для формирования связей между затылочными зонами, зрительными зонами и передними двигательными отделами коры головного мозга ребенка требуется систематически двигательно-графически копировать изображения, выполнять действия с предметами, что способствует овладению навыком зрительно-моторной координации. Отмечается, что успешное выполнение работ по визуальным образцам возможно только при наличии координации зрительного анализатора с двигательными реакциями, моторикой пальцев ведущей руки [20].

Один из навыков, который должен быть сформирован к тому времени, когда ребенок пойдет в школу – это развитие точных движений. В психическом развитии человека очень многое определяется тем, насколько он управляет своими руками, причем зависимость эта очень сложная: развитие центральной нервной системы позволяет ребенку соотнести то, что он видит и слышит, с направлением и траекторией движения, которое он осуществляет, а совершенствование движений рук, в свою очередь, ускоряет развитие речевого центра головного мозга и, следовательно, способствует умению говорить [33, 36]. В головном мозге самые большие зоны «обслуживают» движение руки, особенно кисти и больше всего – большого пальца. Полноценное развитие движений – необходимый этап и условие мыслительной деятельности.

Связи между **зрительным** анализом и движениями руки не существует с рождения, они формируются и отлаживаются постепенно в соответствующих видах деятельности. Они начинают складываться, когда ребенку приходиться выполнять действия по **зрительно** составленному плану и под контролем зрения, оперативно переводить визуально представленную информацию в ее двигательно-графический аналог [2, 3]. Только тогда, когда такая деятельность становится систематической, возможно качественное **развитие зрительно-моторной координации.** Формирования **зрительно-моторной координации проходит ряд этапов.** Е. М. Мастюкова [31] описала возрастные особенности развития тонкой моторики рук и зрительно-моторной координации.

От рождения до месяца движения ребенка хаотичные, развивается хватательный рефлекс Робинзона, а пальцы еще ребенка сжаты в кулачок. В два месяца ребенок удерживает всей ладонью вложенный в руку предмет 2–3 секунды, наблюдаются ритмические движения пальцами – сжимание и разжимание (часто во время сосания), в состоянии покоя пальцы ребенка сжаты в кулачок. К концу двух месяцев наблюдается вскидывание рук при оживлении. До трех месяцев движения рук носят безусловно-рефлекторный характер. Начиная с трех месяцев, дети удерживают вложенный в руку предмет до 10 секунд тянут его в рот, выполняют очень энергичные ритмические движения пальцами во время сосания, размахивают руками без зрительного контроля. После трех месяцев наряду с безусловно-рефлекторными движениями появляются и условно-рефлекторные. Таким образом, в четыре месяца преобладают движения безусловно-рефлекторного характера: ладони у детей часто раскрыты – дети складывают их вместе, переплетают пальцы, удерживают вложенный в руку предмет до 20 секунд. Дети хлопают руками по воде, проявляют интерес к себе, ощупывая свои руки, предпринимают попытки повторных размахиваний руками под зрительным контролем. Появляются движения условно-рефлекторного характера: дети протягивают руки к предмету, цепляются за него. Движения пальцев руки при этом недифференцированные. В 5 месяцев ребенок выполняет следующие движения безусловно-рефлекторного характера: противопоставление большого палец другим, при схватывании предмета при доминировании участия пальцев. На протяжении длительного времени (несколько минут) дети выполняют ритмические взмахи руками, при этом издают неопределенные звуки. Движения условно-рефлекторного характера: дети протягивают руки к близкому предмету, но не тянутся к удаленному. Протягивают руки к матери.

Начиная с шести – семи месяцев дети ритмично взмахивают руками, если вложить в руку игрушку, размахивают ею, часто перекладывают предмет из одной руки в другую. Движения пальцев при схватывании предмета становятся более дифференцированными. Также дети размахивают руками при виде ванны с водой (как бы хлопают по ней), могут обороняться руками при приближении руки с мылом. Начиная ориентировочно с восьми месяцев дети крепко сжимают отбираемую игрушку, берут мелкие предметы двумя пальцами, а большие всей ладонью. Показывают нос, глаза и т. д. у другого человека, куклы. Машут рукой при прощании, начинают проявляться превалирование функций одной руки. После 9 месяцев начинает формироваться манипулятивная деятельность.

В десять – одиннадцать месяцев дети уже могут накладывать один предмет на другой, характерно появление манипулирования с двумя предметами: всовывают палочку в отверстие, снимают и надевают крышку коробочки. Начинает проявляться повторные действия – выбрасывание игрушки из кроватки (манежа) на пол, укладывание одного предмета на другой. Появляется подражание предметным действиям взрослого. В двенадцать месяцев дети охотно играют вкладышами, держат чашку, когда пьют. Совершенствуются действия, выработанные ранее. Отмечается обобщение и перенос действий на новые объекты.

В 1 год 1 месяц – 1 год 3 месяца активизируется кончик большого пальца, затем указательный палец. В последующем наблюдается интенсивное развитие относительно тонких движений всех пальцев, которое продолжается на протяжении всего периода раннего детства. Особое значение имеет период, когда начинается противопоставление большого пальца другим – с этого времени и движения остальных пальцев становятся более свободными.

В 1 год 3 месяца дети уже пользуются ложкой и вилкой, чертят карандашом (обычно круги), могут имитировать вертикальные и горизонтальные штрихи карандашом, манипулируют несколькими предметами; отмечается правильная последовательность действий. Дети зачерпывают песок совком, насыпают в ведерко. При одевании помогают одевать себя. Начинают правильно показывать глаза, нос и т.д. у себя. Перелистывают страницы книги, развертывают бумажку на конфете [34, 4].

Так, можно отметить, что развитие зрительно-моторной координации в онтогенезе осуществляется следующим образом: в 1–2 года дети держат два предмета в одной руке; чертят карандашом, переворачивают страницы книги, ставят друг на друга от 2 до 6 кубиков. В 2–3 года они уже открывают ящики и опрокидывают их содержимое, играют с песком и глиной, открывают крышки, используют ножницы, красят пальцем, нанизывают бусы, держат карандаш пальцем, копируют формы несколькими чертами, собирают и строят постройки из 9 кубиков. В 3–4 года дети рисуют карандашами или цветными мелками, строят постройки более чем из 9 кубиков, складывают бумагу более чем один раз. В период 4–5 лет дети определяют предметы в мешке на ощупь, лепят из пластилина (от 2 до 3 частей), шнуруют ботинки [11].

Условиями успешного формирования зрительно-моторной координации является выполнение конструирования, вычерчивания, выкладывания, срисовывания и т.д. Если в дошкольном возрасте ребенку редко приходится выполнять данные виды деятельности, то связи между затылочными **зрительными** зонами и передними двигательными отделами коры головного мозга не формируются. Даже у детей, которые много рисуют, но не срисовывают, не копируют образцы, **координация** движений глаза и руки может быть очень слабой (рисование, в этом случае осуществляется преимущественно как мануальный навык) и к младшему школьному возрасту может отмечаться существенное недоразвитие зрительно-моторной координации. Недостаточность двигательных навыков будет негативно сказываться на возможности выполнения многих видов деятельности, требующих определенного уровня зрительно-моторной координации [15]. Сформированные умения координировать, анализировать и контролировать точность и дифференцированность движений рук говорят о психологической готовности ребенка к обучению в условиях школы, о возможности сознательно приобретать двигательные умения уже трудового порядка, сложные формы умений и навыков типа письма, графических построений, рисования, и т.д. [13, 39]. Учащиеся младшего школьного возраста, у которых хорошо развита зрительно-моторная координация, испытывают гораздо меньше трудностей в овладении навыком письма, в формировании математических умений (написание цифр, чертеж), изобразительных и трудовых умений и легче адаптируются в школе. В связи со всем вышесказанным можно сделать вывод о важности проведения специально организованных занятий по развитию и коррекции зрительно-моторной координации.

Таким образом, зрительно-моторная координация является элементом психики и определяется как процесс согласования движений и их элементов под контролем зрения в результате совместной и одновременной деятельности зрительного и двигательного анализаторов, обеспечивающихся работой теменно-височно-затылочных отделов головного мозга. Формирование согласованности движений и их элементов под контролем зрения в результате совместной и одновременной деятельности зрительного и двигательного анализаторов – зрительно-моторной координации имеет огромное значение для полноценного развития ребенка и происходит в процессе выполнения навыков самообслуживания, познания окружающего мира в дошкольном возрасте и является одним из определяющих факторов готовности ребенка старшего дошкольного возраста к обучению.

**1.2 Особенности развития зрительно-моторной координации у детей младшего дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи**

Дети с тяжелыми нарушениями речи – это особая категория детей с отклонениями в развитии, у которых сохранен слух, первично не нарушен интеллект, но есть значительные речевые нарушения, влияющие на становление психики [10].

Развитие речи ребенка связано с постепенным овладением родным языком: с развитием фонематического слуха и формированием навыков произнесения звуков родного языка, с овладением словарным запасом, правилами синтаксиса, грамматического оформления и смысла речи [25].

Речь ребенка формируется под непосредственным влиянием речи окружающих его взрослых и в большей степени зависит от достаточной речевой практики, культуры речевого окружения, от воспитания и обучения. Активное усвоение лексических и грамматических закономерностей начинается у детей в 1,5–3 года и в основном заканчивается к 7 годам. В школьном возрасте происходит совершенствование приобретенных навыков устной речи и формирование письменной речи.

Согласно методическим рекомендациям к проведению обследования детей в условиях психолого-медико-педагогической комиссии к тяжелым нарушениям речи на уровне школьного образования относятся [5]:

1. Моторная и сенсорная алалия (1–3 уровни речевого развития).

2. Неосложненный вариант общего недоразвития речи (ОНР, 1–3 уровни речевого развития).

3. Детская афазия.

4. Дизартрия и ринолалия, осложненные общим недоразвитием речи (ОНР, 1–3 уровни речевого развития).

5. Дислексия, дисграфия, дизорфография, обусловленные общим недоразвитием речи (ОНР, 1–3 уровни речевого развития).

Речевые нарушения могут затрагивать различные компоненты речи: звукопроизношение (снижение внятности речи, нарушение звуков), фонематический слух (недостаточное овладение звуковым составом слова), лексико-грамматический строй (бедность словарного запаса, неумение согласовывать слова в предложении) и связную речь (монологическую и диалогическую речь) [26].

Различают неблагоприятные внутренние (экзогенные) и внешние (эндогенные) факторы, являющиеся причиной возникновения тяжелых нарушений речи. Так в нарушениях речи приводят: внутриутробная патология (гипоксия плода), токсикоз, вирусные и эндокринные заболевания матери, травмы плода, резус-несовместимость матери и плода, чрезмерный прием лекарств во время беременности, алкоголизм, курение, наркомания, влияние ионизирующей радиации, постоянная вибрация и др. [21]. Особенно вредно сочетание нескольких неблагоприятных факторов во время беременности. Наиболее грубые нарушения могут наступить при неблагоприятных условиях развития плода в период от 4 недель до 4 месяцев. Наследственные факторы также могут способствовать появлению у ребенка речевых нарушений. Родовая травма и асфиксия при родах, кровоизлияния в мозг могут приводит к последующим речевым нарушениям [29]. Различные заболевания в первые годы жизни ребенка (инфекционно-вирусные, менинго-энцефалические и др.), травмы черепа с сотрясением мозга, плохие социально-бытовые условия, неблагоприятное речевое окружение – все это способствует возникновению речевых нарушений. Часто речевая функция страдает в критические периоды развития – 1–2 года, 3 года,7 лет.

**Помимо речевого недоразвития у детей с тяжелыми нарушениями речи отмечается своеобразие психомоторного развития. Психомоторное развитие ребенка с тяжелыми нарушениями речи** уже с первых дней жизни может существенно отличаться от **развития детей**не имеющих нарушений психофизического развития. У многих **детей с тяжелыми нарушениями речи задерживается развитие прямостояния**, они значительно позднее начинают держать голову, сидеть, стоять, ходить [27, 38]. Эта задержка у некоторых **детей** бывает весьма существенной, захватывающей не только весь первый, но и второй год жизни.В дальнейшем у **детей с тяжелыми нарушениями речи может** не возникать интереса ни к игрушкам, подвешенным над кроваткой, ни к игрушкам, находящимся в руках у взрослого. Не происходит своевременного перехода к общению со взрослым на основе совместных действий с игрушками, не возникает новая форма общения – жестовая. Дети на первом году жизни не дифференцируют «своих» и «чужих» взрослых, хотя при нормальном развитии это происходит у них уже в первом полугодии жизни [22]. Это сказывается на **развитии** первых действий с предметами – хватании и на **развитии восприятия**, тесно связанного в этот период с хватанием. У **детей с тяжелыми нарушениями речи** может не отмечаться активного хватания, не формируется зрительно-двигательная координация и восприятие свойств предметов (большие и маленькие предметы нормально **развивающиеся** дети хватают по-разному, как предметы разной формы, а также выделение самих предметов из ряда других), дети не берут игрушки в руки, не манипулируют с ними. В других случаях у **детей** третьего года жизни появляются манипуляции с предметами, иногда напоминающие специфическое использование предмета, но в действительности ребенок, производя эти действия, совсем не учитывает свойства и назначения предметов. Кроме того, эти манипуляции перемежаются неадекватными действиями [16].В дошкольном возрасте дети с трудом обучаются шнуровать ботинки и завязывать шнурки, застегивать пуговицы, они часто не соизмеряют усилий при действиях с предметами: либо роняют их, либо слишком сильно сжимают, дергают [1]. Недостаточностьзрительно-моторной координации как сенсорной основы перцептивного действия также проявляется в трудностях знакомства с окружающим миром, приобретения навыков самообслуживания.

В младшем школьном в связи с усложнением деятельности недостаточностьзрительно-моторной координации еще более углубляется. В этом возрасте нарушения мелкой **моторики** проявляются уже не на уровне отдельных действий, а на уровне сложных комплексов движений, а в особенности на уровне зрительно-**моторной** координации движений, что обуславливает то, что у **детей с тяжелыми нарушениями особенно** затруднены тонкие дифференцированные движения рук и пальцев. В младшем школьном возрасте можно отметить наличие у учащихся с тяжелым нарушением речи **недоразвития** двигательной сферы и, прежде всего, зрительно-моторной координации [18]**.** Движения **детей** мало координированные, неточные, многие учащиеся плохо удерживают предметы, часто действуют одной рукой. Некоторые дети не **способны к быстрой смене моторных установок**. У отдельных учащихся младших классов с тяжелыми нарушениями речи отмечается недостаточность мышечной силы, ритма произвольных движений, темпа. Обнаруживается также нарушение словесной регуляции действий, что проявляется в затруднениях при выполнении задания по словесной инструкции [14].

Показателями нарушений **развития** зрительно-моторной координации **при тяжелых нарушениях речи** может служить следующее [6, 24, 28, 35, 40]:

1. Одностороннее нарушение **мелкой моторики**, что проявляется в том, что ребенок, работая с предметами, никогда не прибегает к помощи второй руки. Для распознания нарушений на ранней стадии большое внимание необходимо уделять односторонней слабости или неподвижности рук и пальцев. Если ребенок старшего дошкольного возраста в процессе проявления тенденций к право – или леворукости предпочитает одну руку, в этом никаких нарушений нет.

2. Судороги и дрожь, что выражается в конвульсивном подергивании части тела. Будут заметны резкие и повторяющиеся мышечные сокращения в кисти ребенка. Подобные судорожные движения могут возникнуть также в области предплечий, плеч, затылка (конвульсивное подергивание головой) или лица (мимические конвульсии). Конвульсивные подергивания всем телом иногда принимают за вздрагивание от испуга, но их причины могут быть в нарушении центральной нервной системы.

3. Замедленность и «растянутость» движений, т.е. иногда можно наблюдать не порывистые, а медленные и тянущие движения пальцев и рук. Они также как судороги не подчиняются воле. Пальцы при этом иногда выполняют извилистые червеобразные движения. Подобные медленные и напряженные движения могут наблюдаться и в мимической мускулатуре лица. К ним относится также дрожь в руках и пальцах, при пассивных и активных движениях. Как следствие этого наблюдается неуверенность при хватании предметов. Более **мелкая** или более крупная дрожь может также появиться в мышцах головы и тела.

4. Наличие сопутствующих движений (синкинезий), т.е. движений, которые возникают в различных группах мышц: лица, шеи, туловища, конечностей. При движении языка у **детей с тяжелыми нарушениями речи** нередко возникают сопутствующие движения пальцев правой руки (**особенно** часто большого пальца).

5. Недоразвитие мелкой моторики рук, недостаточная скоординированность и целенаправленность движений, проявляется в том, что не происходит точное совпадение следа и сгиба бумаги с линиями разметки карандашом. Многие дети неверно держат карандаш, сильно нажимают им на бумагу. Большие трудности обнаруживаются у учащихся при работе с ножницами. Они не знают и не придерживаются основных правил этой работы (у большинства наблюдается неправильная хватка ножниц), не умеют правильно резать бумагу по намеченным линиям разметки, часто минуют ее, закрывают лезвие ножниц в процессе резания, не соблюдая правила безопасности работы.

6.  В большинстве случаев, оказывается, затрудненным или невозможным быстрое и плавное воспроизведение предложенных движений. При этом отмечаются добавочные движения, перестановки, нарушение оптико-пространственной координации. Переключение движений часто осуществляется сопряженно, по речевой инструкции и с проговариванием их последовательности. Наиболее нарушенной является возможность одновременного выполнения движений, что **свидетельствует** об определенной дисфункции **премоторных систем**, обеспечивающих прежде всего кинетическую организацию движений.

Многое в **развитии** детей с тяжелыми нарушениями речи – отставание и системные отклонения в **развитии** речи и познавательных процессов – в значительной мере носит вторичный характер. При правильной организации жизни ребенка с **тяжелым нарушением речи**, требующей более раннего включения специального обучения, многие нарушения **развития** могут быть скорригированы и даже предупреждены.

**Развитие** зрительно-моторной координации имеет огромное значение для **развития речи, что обусловлено** необходимостью подготовки к предстоящему обучению в школе**,** поэтому развитие движения пальцев и рук чрезвычайно важны для **детей с нарушениями речи**. Недоразвитие зрительно-моторной координации является и одной из причин возникновения нарушений письменной речи у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в процессе школьного обучения.

А. Н. Корнев указывает на то, что конечным звеном в цепочке операций, составляющих письмо, являются графомоторные навыки, поэтому «они оказывают влияние не только на каллиграфию, но и на весь процесс письма в целом. Важнейшей функцией, от которой этот процесс зависит, является зрительно-моторная координация». Б. Г. Ананьев в своих исследованиях говорит о незрелости сложных форм зрительно-моторной координации у большинства детей с выраженной дисграфией [19, 17, 11].

У учащихся начальных классов с тяжелыми нарушениями речи кроме дисграфических ошибок, которые можно объяснить нарушением кинестетического и фонематического анализа отмечаются и ошибки, связанные с оптико-пространственными расстройствами, которые вызывают трудности соотнесения букв с определенными звуками [32]. Нарушения оптико-пространственной ориентировки у детей с тяжелыми нарушениями речи связаны с недостаточностью взаимосвязи зрительных образов слов со звуковыми и артикуляционными образами, с недостаточностью развития зрительно-моторной координации. Наблюдаются смешение букв, имеющих сходство в зрительном образе и графическом начертании, зеркальное написание букв в связи с трудностями ориентации на плоскости слева – направо и сверху – вниз, замена букв, отличающихся лишь количеством элементов из-за трудностей зрительного анализа и синтеза. Все это препятствует нормальному усвоению письменной речи и, как следствие, наблюдаются грубые ошибки на письме и при чтении.

В своих исследованиях М. М. Кольцова [23] и Л. Н. Ефименкова [19] отмечают, что у некоторых учащихся с тяжелыми нарушениями речи моторные затруднения могут быть связаны с леворукостью и обусловлены тем, что детей пытались переучивать. Таким детям необходимо пробовать выполнять задания той рукой, которой работать легче, удобнее. Л. В. Занкова [8] выявила, что ребенок с тяжелыми нарушениями речи приступая к новому заданию долго не может сосредоточиться на последовательности выполнений операций. Его движения неловки, суетливы, хаотичны, пальцы рук непослушны; правая рука, как правило, опережает действия левой, что приводит к несогласованности движений. Как считает Б. И. Пинский [22] отставание в физическом развитии проявляется при выполнении действий и заданий, требующих точности, силы, быстроты, меткости и пластичности движений. Он отмечает, что учащимся тяжелыми нарушениями речи трудно избрать оптимальный темп рабочих движений. Одни начинают работу в ускоренном темпе, что приводит к снижению ее качества, к закреплению неправильных движений; другие и после длительной тренировки работают медленно. Т. Н. Головина [14] выделяет, что особые затруднения дети с тяжелыми нарушениями речи испытывают при необходимости использовать самые простые предметы-орудия. Большинство детей, как отмечает Л. С. Волкова [12], действуют одной рукой, а другая беспомощна и не участвует в работе. Нарушение тонких дифференцированных движений руками у учащихся с тяжелыми нарушениями речи проявляется при выполнении проб-тестов пальцевой гимнастики. Дети затрудняются или просто не могут без посторонней помощи выполнять движение по подражанию, например, «колечки» – поочередно соединить с большим пальцем указательный, средний, безымянный и мизинец, и другие упражнения пальцевой гимнастики. Ребенок младшего школьного возраста с проявлениями тяжелых нарушений речи **неохотно рисует**, лепит, неумело играет с мозаикой. В первом классе отмечаются трудности при овладении графическими навыками (у некоторых наблюдается «зеркальное письмо»; замена букв; гласных, окончаний слов; плохой почерк; медленный темп письма и другое).

Таким образом, у детей с тяжелыми нарушениями речи отмечается недостаточная сформированность зрительно-моторной координации, что проявляется в таких особенностях как: задержка в формировании предметной деятельности, неточность выполняемых действий, трудности удержания предметов, преобладание действий одной руки, не**способность к быстрой смене моторных установок**, недостаточность мышечной силы, ритма и темпа произвольных движений и др. При этом обнаруживается также нарушение словесной регуляции действий, что проявляется в затруднениях при выполнении задания по словесной инструкции.

 **1.3**  **Содержание коррекционной работы по формированию зрительно-моторной координации у учащихся с тяжелыми нарушениями речи в старшем дошкольном возрасте**

Зрительно-моторная координация – это согласованная одновременная деятельность зрительного и двигательного анализаторов. С помощью зрения ребенок изучает окружающую действительность, контролирует свои движения, благодаря чему они становятся более совершенными и точными. Другими словами – это скоординированная работа системы «глаз-рука»: глаз видит – рука выполняет. На базе зрительно-моторной координации формируются графо-моторные навыки, являющиеся составляющей функцией письма. Причем умение рисовать мало влияет на уровень развития зрительно-моторной координации (у детей, которые много рисуют, но не срисовывают, не копируют образцы, координация движений глаза и руки может быть очень слабой).

Зрительно-моторная координация тесно связана с мелкой моторикой рук и зрительным восприятием. Если какая-то из этих функций нарушена, у ребенка будет недостаточно развита и зрительно-моторная координация [23]. Связи между зрительным анализом и движениями руки не существует с рождения. Они формируются и отлаживаются постепенно в соответствующих видах деятельности. Развитие зрительно-моторной координации и тонких дифференцированных движений рук происходит постепенно, с переходом от одного этапа психического развития к другому.

Можно выделить следующие направления коррекционной работы по формированию зрительно-моторной координации:

1. Развитие зрительного восприятия.

2. Развитие моторики рук, кистей и пальцев.

3. Развитие координации движений глаза и руки.

Развитие зрительного восприятия предполагает решение следующих задач:

1) развивать целостность и дифференцированность восприятия;

2) формировать умение удерживать в поле зрения зрительный стимул при выполнении зрительной задачи;

3) формировать умение различать форму предметов, узнавать предметы по контуру в разных условиях;

4) формировать умения выделять и объединять части объекта.

5) развитие пространственной ориентировки на плоскости.

Для реализации задач данного направления коррекционной работы можно использовать следующие типы заданий: зрительная гимнастика с фиксацией положения головы; зрительная гимнастика с поворотами головы; упражнения на фиксацию взгляда и прослеживание двигающегося объекта, рассмотрение и нахождение нужных объектов и их частей на картинке, поиск отсутствующих объектов и их частей на картинке, составление изображений из отдельных частей (разрезные картинки).

Задачами развития моторики рук, кистей и пальцев нами были определены следующие:

1) нормализовать мышечный тонус кистей и пальцев рук;

2) развивать тактильную чувствительность;

3) развивать статический и динамический праксис;

4) формировать умение выполнять правильный захват ручки, карандаша, кисти.

Для реализации задач данного направления коррекционной работы можно использовать следующие типы заданий: массаж и самомассаж кистей и пальцев рук; упражнения на снижение мышечного напряжения; упражнения на активизацию мышечного тонуса; пальчиковые гимнастики с речевым сопровождением; пальчиковые игры (пальчиковые театры, дидактические игры с предметными, с природными, с нетрадиционными материалами); упражнения на отработку различных типов захвата с крупными и мелкими предметами и т.д.

С целью развития координации движений глаза и руки необходимо решить следующие задачи:

1) развивать точность и координированность движений руки и пальцев рук;

2) формировать умение прослеживания глазами за действием руки;

3) формировать умение выполнять одинаковые и различные действия двумя руками одновременно;

4) формировать умения проводить линии (прямые, косые, изогнутые) от заданного начала к заданному концу по образцу;

5) формировать графические, конструктивные умения, умение работать с ножницами.

Для реализации задач данного направления коррекционной работы можно использовать следующие типы заданий: графо-моторные упражнения; проведение линий; разнообразные виды обводки и штриховки; дорисовывание изображений; графические диктанты; прописи элементов букв, цифр, математических символов и их элементов; конструирование (на плоскости, в трехмерном пространстве); игры головоломки; дидактические игры с предметами и пр.

Проведение коррекционно-развивающей работы по формированию зрительно-моторной координации у учащихся с тяжелыми нарушениями речи должна строиться с учетом следующих рекомендаций:

1. Создание доброжелательной обстановки.

2. Сочетание зрительной, двигательной и мыслительной нагрузки.

3. Использование игровых и соревновательных ситуаций.

4. Соблюдение гигиенических требований.

5. Контроль за правильной посадкой, правильным расположением пальцев на пишущем предмете, правильным положением кисти и локтя ребенка, тетради.

6. Использование разнообразия дидактического материала, дидактических пособий.

7. Связь с речью (выполнение задание с обязательным речевым сопровождением).

8. Использование тетрадей в крупную клетку, соблюдение этапов работы с тетрадью:

9. Знакомство с тетрадью (ориентировка на плоскости тетрадного листа в клетку и линейку, обозначение границ листа и пр.).

Для успешного овладения учебными предметами у учащихся должны быть сформированы следующие умения: ориентироваться на плоскости листа, проводить линии различных видов в разных направлениях; соблюдать обозначенные пределы при выполнении графических работ; изображать геометрические фигуры, соотносить их с формой предметов; удерживать пишущий предмет; работать с ножницами, бумагой и пр.

Для профилактики возникновения трудностей при овладении учебными предметами с детьми с тяжелыми нарушениями речи проводиться коррекционная работа по формированию зрительно-моторной координации. Для обеспечения эффективности данной работы проводится диагностика, направленная на выявление сформированных умений выполнять точные движения под контролем зрения, а также тех трудностей, которые испытывают дети в процессе практической деятельности.

**БИБЛИОГРАФИЧЕЙСКИЙ СПИСОК**

**Список использованных источников**

1. Аксенова, М. Д. **Развитие** тонких движений пальцев рук у **детей с нарушением речи** / М. Д. Аксенова // Дошкольное воспитание. – 1990. – № 8 – С. 62–65.
2. Ананьев, Б. Г. О системе возрастной психологии / Б. Г. Ананьев. – М. : Когито-Центр, 2008. – 56 с.
3. Архипова, Е. Ф. Коррекционная работа с детьми с церебральным параличом / Е. Ф. Архипова. – М. : Просвещение, 1989. – 79 с.
4. Архипова, Е. Ф. Логопедическая работа с детьми раннего возраста: учебное пособие для студентов пед. вузов / Е. Ф. Архипова. – М. : АСТ : Астрель, 2007. – 224 с.
5. Баль, Н. Н. Методические рекомендации к проведению обследования детей в условиях психолого – педагогической комиссии / под. ред. Н. Н. Баль. – Минск : Зорны верасок, 2014. – 163 с.
6. Баттерворт, Дж. Принципы психологии развития / Дж. Баттерворт, М. Харрис. – М. : Когито-Центр, 2000. – 350 с.
7. Белопольский, В. И. Зрительно-моторный Бендер гештальт-тест : Руководство. – М. : Когито-Центр, 2008. – 56 с.
8. Богатеева, З. А. Подготовка руки ребенка к письму на занятиях по рисованию / З. А. Бернштейн // Дошкольное воспитание. – 1987. – № 8. – С. 32–43.
9. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Г. Мещеряков, В. П. Зинченко. – СПб. ; М. : Прайм-ЕВРОЗНАК ; ОЛМА-ПРЕСС, 2004. – 656 с.
10. Бот, О. С. Игры и упражнения для тренировки тонких движений пальцев рук у детей с задержкой речевого развития / О. С. Бот. – М. : Когито-Центр, 1982. – 65 с.
11. Вайнерман, С. М. Сенсомоторное развитие дошкольников на занятиях по изобразительному искусству / А. С. Большов, Ю. Р. Силкин; под ред. С. М. Вайнерман. – М. : Владос, 2001. – 147 с.
12. Волкова, Л. С. Логопедия : учеб. для студентов-дефектол. / Л. С. Волкова, С. А. Шаховская. – М. : Владос, 2004. – 704 с.
13. Воронкова, В. В. Воспитание и обучение во вспомогательной школе / В. В. Воронкова. – М. : Когито-Центр, 1994. – 416 с.
14. Головина, Т. Н. Изобразительная деятельность учащихся вспомогательной школы / Т. Н. Головина. – М. : Педагогика, 1990. – 120 с.
15. Горячева, Т. Г. Клиническая психология детей и подростков : учебн. для студ. учреж. выш. проф. / Т. Г. Горячева, Н. В. Зверева. – М. : Академия, 2013. – 272 с.
16. Грошенков, И. А. Уроки рисования в I–IV классах вспомогательной школы / И. А. Грошенков. – М. : Просвещение, 1966. – 76 с.
17. Дети с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс]. – 2019. – Режим доступа: <http://asabliva.by/ru/main.aspx?guid=4845>. – Дата доступа: 15.10.2019.
18. Дети с тяжелыми нарушениями речи [Электронный ресурс]. –Режим доступа: [https://www.sites.google.com/site/logopedia5kurs/osobennoтsti–narusenia–pisma–u–mladsih–skolnikov–s–tnr–i–puti–ih–korrekcii](https://www.sites.google.com/site/logopedia5kurs/osobennosti-narusenia-pisma-u-mladsih-skolnikov-s-tnr-i-puti-ih-korrekcii). – Дата доступа: 15.10.2019.
19. Ефименкова, Л. Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей / Л. Н. Ефименкова, И. Н. Садовникова. – М. : Просвещение, 2005. – 156 с.
20. Жукова, Н. С. Логопедия. Основы теории и практики / Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филичева. – М. : Эксмо, 2014. – 288 с.
21. Зикеев, А. Г. Работа над лексикой в начальных классах специальных (коррекционных) школ : учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / А. Г. Зикеев. – М. : Академия, 2002. – 176 с.
22. Карпенко, Н. П. Внимание и коррекция дисграфических ошибок у детей с недостатками речи / Н. П. Карпенко // Вестник МГУ. – 2002. – № 3. – С. 29–32.
23. Кольцова, М. М. Двигательная активность и развитие функций мозга ребенка / М. М. Кольцова. – М. : Педагогика, 1973. – 193 с.
24. Кольцова, М. М. Движение и **развитие моторной речи** / М. М. Кольцова. – М. : Просвещение, 1973. – 96 с.
25. Корнев, А. Н. О функциональной системе языка и речи в онтогенезе : языковые и процедурные аспекты. / А. Н. Корнев // Онтолингвистика – наука ХХІ века : материалы междунар. конф., посв. 20-летию каф. дет. речи РГПУ им. А. И. Герцена, Санкт-Петербург, 4–6 мая 2011 г. / РГПУ им. А. И. Герцена ; ред.: Т. А. Круглякова [и др.]. – СПб, 2011 С. 51–56.
26. Кривовязова, Н. Д. Обучение в 1 классе : учеб.-метод. пособие / Н. Д. Кривовязова, И. Н. Ясова. – Минск : НМЦентр, 1998. – 68 с.
27. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология : Полный жизненный цикл развития человека. Учебн. пособ. для студ. выс. учебн. завед. / И. Ю. Кулагина, В. Н. Колюцкий. – М. : ТЦ Сфера, 2001.– 464 с.
28. Лапшин, В. А. Основы дефектологии / В. А. Лапшин. – М. : Просвещение, 1991. – 143 с.
29. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии. Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2003. – 384 с.
30. Мастюкова, Е. М. Ребенок с отклонениями в развитии: Ранняя диагностика и коррекция / Е. М. Мастюкова. – М. : Просвещение, 1992. – 95 с.
31. Малофеев, Н. Н. Основы управления специальным образованием : учеб. пособие / Н. Н. Малофеев, Н. М. Назарова ; под ред. Д. С. Шилова. – М. : Академия, 2001. – 336 с.
32. Мозговой, В. М. Основы олигофренопедагогики : учеб. пособие для студ. сред. учеб. заведений / В. М. Мозговой, И. М. Яковлева, А. А. Еремина. – М. : Академия, 2006. – 224 с.
33. Моторная координация [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://ismart.by/motornaja–koordinacija](https://ismart.by/motornaja-koordinacija). – Дата доступа: 15.10.2019.
34. Назарова, Н. М. Специальная педагогика / Н. М. Назарова. – Минск : Академия, 2002. – 400 с.
35. Особенности развития мелкой моторики у детей с ТНР [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://revolution.allbest.ru/pedagogics/00736691_0.html>. – Дата доступа: 28.12.2019.
36. Понятие зрительно-моторной координации в психофизиологических и психолого-педагогических исследованиях [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <https://lektsia.com/4x3b88.html>. – Дата доступа: 15.10.2019.
37. Последовательность появления движений рук у ребенка [Электронный ресурс]. – Режим доступа: [https://www.baby.ru/blogs/post/232378919–189691335.](https://www.baby.ru/blogs/post/232378919-189691335.) – Дата доступа: 15.10.2019.
38. Рыбалко, Е. Ф. Возрастная и дифференциальная психология : учеб. пособие / Е. Ф. Рыбалко. – Л. : Из-во Ленинградского ун-та, 1990. – 256 с.
39. Фомина, Л. В. Роль движений рук и моторной речи ребенка / Л. В. Фомина // Проблемы речи и психолингвистики. – М. : МГПИИЯ, 1971. – С. 38- 40.
40. Шевченко, С. Г. Коррекционно-развивающее обучение / С. Г. Шевченко. – М. : Владос, 1999. –140 с.