



## АННОТАЦИЯ

Бакалаврская работа рассматривает решение актуальной проблемы разработки психолого-педагогических условий, способствующих развитию наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

Целью работы является теоретически обосновать и апробировать психолого-педагогические условия, способствующие эффективному развитию наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушениями зрения.

Бакалаврская работа направлена на проверку гипотезы о том, что развитие наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушениями зрения будет наиболее эффективным при реализации следующих психолого-педагогических условий: обогащение адаптированной развивающей предметно-пространственной среды; использование педагогом в ходе организации образовательной работы с детьми в режимных моментах приемов развития наглядно-образного мышления; организация поэтапной работы по развитию у детей мыслительных операций.

В ходе работы решаются задачи: проанализировать современное состояние проблемы развития наглядно-образного мышления в психолого-педагогических исследованиях; выявить уровень развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушениями зрения; обосновать и апробировать психолого-педагогические условия развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушениями зрения; выявить эффективность реализации психолого-педагогических условий для развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

В бакалаврской работе представлена актуальность исследования, научный аппарат, теоретические положения работы, экспериментальная часть, заключение, список используемой литературы, приложение. Бакалаврская работа имеет теоретическое и практическое значение. Объем бакалаврской работы – 68 с.

## Оглавление

Введение .....	4
Глава 1. Теоретические основы развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения .....	8
1.1 Проблемы развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе .....	8
1.2 Особенности развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения .....	16
1.3 Характеристика психолого-педагогических условий развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения .....	22
Глава 2. Экспериментальное исследование реализации психолого-педагогических условий развития наглядно-образного мышления детей 6-7 лет с нарушением зрения .....	31
2.1 Выявление уровня развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения.....	31
2.2 Реализация психолого-педагогических условий развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения .....	43
2.3 Анализ эффективности экспериментальной работы .....	50
Заключение .....	58
Список используемой литературы .....	61
Приложение.....	66

## Введение

При участии мышления возможно познание действительности, которое является важным структурным компонентом познавательной деятельности. Если бы не мышление, то человек не познавал бы предметы и явления, признаки, свойства которых нельзя воспринимать непосредственно. Установка причинно-следственных связей, раскрытие объективных закономерностей и их сущности может осуществляться только мыслительной деятельностью. Понимание своего сенсорного опыта позволяет вести поиск решения появившихся проблем, предвидеть течение событий, изменить и улучшить практику.

Отечественные и зарубежные педагоги и психологи: В.В. Богословский, А.В. Брушлинский, Л.С. Выготский, О.К. Тихомиров, С.Л. Рубинштейн, З.И. Калмыкова, А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия, Ю.Т. Матасов, А.В. Петровский, Л.Д. Столяренко, А. Валлон, М. Коул, С. Скибнер изучали различные аспекты развития мышления с точки зрения природы происхождения, механизмов развития, дали характеристику видов мышления, выделили мыслительные операции, как составляющие мышления.

Многие тифлопсихологи и тифлопедагоги: М.И. Земцова, А.И. Зотов, Т.П. Головина, Ю.А. Кулагин, А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева, В.А. Феоктистова, С.М. Хорош считали, что заниматься изучением особенностей развития наглядно-образного мышления и его коррекцией у детей с нарушениями зрения необходимо в процессе их развития, так как коррекционные занятия учат ребенка с раннего возраста ориентироваться в окружающей обстановке, а в дальнейшем и в окружающем мире. Коррекционные занятия закладывают в ребенке умение выделять существенные связи и отношения между предметами и объектами действительности, что способствует повышению уровня развития интеллектуальных способностей ребенка.

Таким образом, изучение психолого-педагогических условий развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения является актуальным на современном этапе развития общества.

Исходя из этого, выявили **противоречие** между необходимостью изучать особенности развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения и недостаточной методической изученностью данного процесса.

На основании выделенного противоречия определена **проблема исследования**: каковы психолого-педагогические условия, способствующие развитию наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения?

**Цель исследования**: теоретически обосновать и апробировать психолого-педагогические условия, способствующие эффективному развитию наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушениями зрения.

**Объект исследования**: процесс развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

**Предмет исследования**: психолого-педагогические условия развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

**Гипотеза исследования**: мы предполагаем, что развитие наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушениями зрения будет наиболее эффективным при реализации следующих психолого-педагогических условий:

- обогащение адаптированной развивающей предметно-пространственной среды;
- использование педагогом в ходе организации образовательной работы с детьми в режимных моментах приемов развития наглядно-образного мышления;
- организация поэтапной работы по развитию у детей мыслительных операций.

### **Задачи исследования:**

1. Проанализировать современное состояние проблемы развития наглядно-образного мышления в психолого-педагогических исследованиях.
2. Выявить уровень развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушениями зрения.
3. Обосновать и апробировать психолого-педагогические условия развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушениями зрения.
4. Выявить эффективность реализации психолого-педагогических условий для развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

Для решения поставленных задач и проверки гипотезы нами был использован следующий комплекс взаимодействующих **методов исследования**, адекватных предмету исследования: анализ психолого-педагогической и специальной литературы; наблюдение (прямое, косвенное, включённое); тестирование; экспериментальные методы (психолого-педагогический эксперимент: констатирующий, формирующий и контрольный этапы); методы количественной и качественной оценки полученных результатов.

### **Теоретическая основа исследования:**

- ключевые теоретические положения, изложенные в концепциях Л.С. Выготского (о социальной ситуации развития, о формировании высших психических функций); А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна (о развитии психики в деятельности); подходы к пониманию специфики психического развития детей дошкольного возраста, которые отражены в работах Л.С. Выготского, А.В. Запорожца, Л.А. Венгера;
- теоретические положения по развитию наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушениями зрения М.И. Земцова, А.Г. Литвак, Л.И. Солнцева, В.А. Феоктистова, С.М. Хорош.

**Новизна исследования** – определены и экспериментальным путем проверены психолого-педагогические условия, способствующие эффективному развитию наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушениями зрения.

**Теоретическая значимость исследования** состоит в том, что

- обоснованы показатели и описана характеристика уровней развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушениями зрения;
- обоснованы психолого-педагогические условия развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушениями зрения.

**Экспериментальная база исследования:** ГБОУ ООШ с. Большая Рязань СПДС «Солнышко». В исследовании принимали участие 20 детей 6-7 лет с нарушением зрения.

**Практическая значимость исследования** заключается в том, что обоснованные нами психолого-педагогические условия могут реализовывать в своей работе воспитатели групп компенсирующей и комбинированной направленности и педагоги-психологи на этапе развитии наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушениями зрения в дошкольных образовательных организациях.

**Структура бакалаврской работы.** Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (50 наименований) и 3 приложений. Работа иллюстрируется 12 таблицами и 6 рисунками.

## **Глава 1 Теоретические основы развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения**

### **1.1 Проблемы развития наглядно-образного мышления у детей старшего дошкольного возраста в психолого-педагогической литературе**

Ключевым новообразованием дошкольного возраста является переход от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному мышлению.

А.З. Зак, в своих исследованиях отмечает, что наглядно-образное мышление – это способность ребенка решать жизненные задачи как в ходе практической деятельности с предметами, так и в уме с опорой на образы, то есть на образы и представления об этих предметах. Успех в осуществлении мыслительных операций связан с тем, что ребенок получает возможность комбинировать и сочетать в плане умственных действий разнообразные свойства предметов, явлений, тем самым выделяя в них существенные признаки, которые необходимы для решения поставленных задач. Уровень развития наглядно-образного мышления связан с уровнем развития зрительного восприятия, кратковременной и долговременной памяти [9, с. 34].

По мнению А.А Люблинской, своеобразие мышления дошкольников позволяет им дифференцировать явления на «живое» и «неживое». Дети дошкольного возраста стремятся понять природные и социальные явления, проанализировать нравственные категории [17, с. 59].

Я.Л. Коломинский, Е.А. Панько, Л.Д. Столяренко считают, что конечный результат интеллектуального развития детей дошкольного возраста выражается в высших формах наглядно-образного мышления, с помощью которых они получают возможность выделить наиболее существенные свойства и отношения между предметами окружающей действительности, самостоятельно понять схемы различных предметов и явлений, которые могут использовать в повседневной жизни [30, с. 26].



Наивысшей формой мышления является наглядно-образное, характеризующееся наглядно-схематическим мышлением, которое находит отражение в схематических детских рисунках, в умении пользоваться схемами при решении, что расширяет возможности ребенка при освоении среды, создает условия для моделирования различных предметов и явлений самим ребенком. Данная форма мышления носит образный характер, основывающийся на реальных действиях с предметами и их заместителями.

Исходным в наглядно-образном мышлении является умение представлять предметы в том виде, как они воспринимались. Сначала нужно иметь образ, а потом уже учиться им оперировать.

П.И. Минский изучал в своих работах особенности перехода от наглядно-действенного мышления к наглядно-образному. Дошкольникам предлагали приблизить к себе какой-либо предмет с помощью различных рычагов [29, с. 39].

Для того чтобы переход от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению стал успешным, определяется уровень ориентировочно-исследовательской деятельности, который направлен на выявление существенных связей в ситуации.

Исследования, которые проводила в этом направлении Т.С. Комарова, позволили выявить ряд существенных факторов, показывающих некоторые механизмы перехода от наглядно-действенного к наглядно-образному мышлению.

Исследование проводилось по специальной методике, с помощью которой удалось установить, что формирование наглядно-образного мышления сопровождается действиями детей, которые воспроизводят их в образной форме без опоры на реальные вещи, то есть в этом случае происходит своеобразный отзыв действий от существенности. Этот отрыв происходит более успешно, если он развивается постепенно, проходя промежуточные стадии. В результате деятельности ребенок взаимодействует не с реальными предметами, а с их заместителями. Первоначально

заменитель может выступать точной копией предмета, но и здесь уже происходят принципиальные изменения в деятельности ребенка - он действует с заменителем предмета и с помощью взрослого подводится к пониманию того, что этот заменитель и действия с ним необходимо соотносить с оригиналом. Ребята достаточно быстро понимают, что их действия относятся к оригиналу, хотя и производятся с заменителем. В этот момент формирования образного мышления важную роль играют заменители и действия с ними.

Отечественными исследователями была раскрыта структура наглядно-образного мышления и дана характеристика некоторых особенностей его функционирования (Б.Г. Ананьев, Л.Л. Гурова, В.П. Зинченко, Е.Н. Кабанова-Меллер, Т.В. Кудрявцев, Ф.Н. Шемякин, И.С. Якиманская и др.). Основным средством осуществления этой формы мышления являются образы, которые различаются по степени обобщенности, по способам формирования и функционирования. Следовательно, мыслительная деятельность – это оперирование образами [1, 23].

Такие исследователи как Т.В. Кудрявцев, И.С. Якиманская говорили о необходимости ясного разделения двух определений - тип образа и тип оперирования образом. Тип оперирования образами не зависит от типа самих образов. Тип образа может влиять на процесс оперирования, расширяя или сужая возможности последнего.

И.С. Якиманская выделяет три типа оперирования образами. Первый тип можно охарактеризовать как усиление, представлять предметы в разных пространственных положениях. Следующий тип характеризуется преобразованием структуры и пространственного положения исходного образа. Последний тип оперирования заключается в построении новых образов, на основе трудных преобразований первоначальных образов [50, с. 14].

Умение представлять предметы в различных пространственных положениях осуществляется с помощью формирования промежуточных

умений, которые связаны с представлениями ребёнка о пространственном положении неочевидных частей объекта по видимым. Такие умения служат условием формирования более сложных умений, которые имеют самостоятельное значение при развитии познавательной деятельности ребёнка.

Важным признаком развития наглядно-образного мышления являются различия между новым и исходным образом, на основе которого он построен. Интенсивность различия между новым образом и исходным, который отражает условия задачи, определяет глубину, радикальность изменений исходных образов в мышлении.

Уже в раннем возрасте дети начинают встречаться с изменением и развитием различных предметов и явлений в окружающей действительности. Исследования многих педагогов и психологов доказывают, что одна из своеобразных форм чувственного обобщения, выходящая за рамки непосредственно воспринимаемого, являясь исходным моментом для развития сложных форм обобщения, возникает при непосредственном познании детьми предметов и явлений в окружающей действительности в ходе их изменения и развития. Характерной чертой такого познания является формирование особых представлений, которые отражают последовательность их изменений, преобразований, недоступных непосредственному восприятию [29,с. 19].

Одним из условий развития наглядно-образного мышления, по мнению Н.Н. Поддьякова, является формирование у детей умения дифференцировать план реальных объектов и план моделей, которые отражают данные объекты. Эти модели помогают ребёнку представить себе скрытые стороны ситуации. В результате взаимодействия с моделями дети осваивают действия с двойственной направленностью, то есть ребенок совершает действия на основе модели, которую относит к оригиналу. Тем самым создается предпосылка для того, чтобы произошел разрыв между действием, моделью и оригиналом, и перенос их в план представлений.

Развитие образного отражения действительности в дошкольном возрасте происходит по следующим направлениям:

- совершенствование и усложнение структурных компонентов отдельных образов, которые обеспечивают обобщение при отражении предметов и явлений;
- формирование системы конкретных представлений о предметах, которые входят в эту конкретную систему. Но поскольку эти представления составляют систему, то они позволяют ребенку осуществить отражение окружающих предметов и явлений в обобщенном виде [27, с. 20].

Развитие наглядно-образного мышления связано с формированием умения владеть образами предметов и их частей. Основой при овладении образами предметов выступает процесс произвольной актуализации этих образов, которые возникают у ребенка в процессе освоения двух взаимосвязанных систем действий. Сначала происходит формирование системы действий необходимых для анализа, в процессе которых ребенок учится последовательно выделять основные и производные части предмета, тем самым ребенок учится идти от общего к частному.

Таким образом, у детей происходит развитие способности к произвольной актуализации представлений о видимом предмете, явлении, что находит свое отражение в процессе конструирования, рисования.

Ж. Пиаже к главным особенностям наглядно-образного мышления относит умение ребенка решать жизненные задачи и как в плане практического действия с предметами, характерное для наглядно-действенного мышления, так и в уме, опираясь на образы-представления об этих предметах. Успех осуществления таких мыслительных операций зависит от умения ребенка комбинировать и сочетать разные части предметов и вещей в уме, выделять существенные общие признаки, которые необходимы для решения задач различного характера. Уровень сформированности наглядно-образного мышления связан с развитием

зрительного восприятия, кратковременной и долговременной памяти [25, с. 12].

На развитие наглядно-образного мышления, его рефлексивных характеристик оказывает влияние и развитие речи, согласно теории Л.С. Выготского о взаимосвязи первой и второй сигнальных систем.

Основным видом мышления детей 6-7 лет является образное. Именно в этом возрасте дети успешно овладевают многими возможностями, которые связаны с данным видом мышления. Дети 6-7 лет демонстрируют умение мысленно преобразовывать образы реальных предметов, строить наглядные модели, схемы, которые содержат существенные свойства объектов, явлений, учатся планировать свои действия в умственном плане [3, с. 14].

Наглядно-действенное мышление позволяет детям осуществлять первые обобщения, которые основаны на опыте практического взаимодействия с предметами, что находит свое отражение в речи в виде закрепляющихся в словах, расширения словарного запаса. К концу дошкольного возраста образы приобретают обобщенный характер, отражают лишь те особенности предмета, которые важны с точки зрения той содержания определенной задачи, формируется умение решать задачи в умственном плане. В дошкольном возрасте происходит изменение в соотношении умственной и практической деятельности, где практические действия появляются в ходе предварительного рассуждения, повышаются возможности мышления при планировании действий.

У детей в возрасте 6-7 лет ведущее значение в ходе развития мышления выполняет наглядно-образное. К наглядно-действенному мышлению дети 6-7 лет могут обратиться лишь в том случае, когда перед ними возникают задачи, решить которые невозможно без действенных проб, которые носят планомерный характер. Так в заданиях, где ребенку предлагалось с помощью нажимов на кнопки провести куклу по определенному маршруту, дети 6-7 лет после нескольких неудачных нажимов переходили к работе с кнопкой,

причем часть детей использовало кнопку, чтобы научиться правильно управлять куклой, лишь затем переходили к движению по маршруту.

Задания, где существенные связи для достижения цели обнаруживаются без проб, дети 6-7 лет решают в уме и безошибочно выполняют практическое действие. Дети 6 лет, решая простые задачи, а затем и сложные, которые имеют косвенный результат, постепенно переходят от внешних проб к пробам, которые совершают в уме. Как только ребенок познакомился с несколькими вариантами решения задачи, он может найти новый вариант ее решения, не используя внешние действия с предметами, а получая необходимый результат в уме [28, с. 37].

Обобщение полученного опыта, переход к решению задач с косвенным результатом в уме формируется под влиянием образов, которые использует ребенок. Тем самым ребенок 6-7 лет использует при решении задач обобщенные характеристики образа, которые отображают не все особенности предмета, ситуации, а только существенны с точки зрения содержания решаемой задачи.

Н.Н. Поддъяков выделяет одним из этапов развития внутреннего плана действий у детей дошкольного возраста – решение задач в наглядно-образном плане с использованием образов-представлений об объектах. Ребенку необходимо осознанно подходить к использованию способов действий, которые направлены на решение задач, подразделять их на практические, которые возникают в результате изменения предметной ситуации, и теоретические, которые характеризуются осознанным способом использования произведенного действия [27, с. 19].

В конце дошкольного возраста у детей формируется умение обобщать и устанавливать связи между предметами и явлениями. Подобные мыслительные операции необходимы для дальнейшего развития интеллекта, несмотря на то, что дети могут допускать ошибки при обобщении, ориентируясь на яркие внешние признаки, не учитывая существенные признаки предметов и явлений. Дети в возрасте 6-7 лет имеют высокий

уровень познавательной потребности, что выражается в большом количестве вопросов, которые задают дети. Подобные вопросы помогают ребенку осуществить классификацию предметов и явлений, выделить общие и частные признаки живого и неживого, прошлого и настоящего, добра и зла. Дети 6-7 лет начинают рассуждать о явлениях, которые еще не связаны с их личным опытом, но о которых они слышали из рассказов взрослых, прочитанных им книг. Рассуждения детей этого возраста носят еще не логичный характер, так как им еще не хватает опыта и знаний. Поэтому порой их вопросы и рассуждения бывают наивными, смешными [18, с. 47].

Таким образом, к особенностям наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет относятся:

- воспроизведение действий без опоры на реальные предметы, исходя из ситуации или задачи;
- представление объектов в различном пространственном положении;
- умение пользоваться образами предметов, их частями с последовательным выделением основных и производных частей;
- мысленное преобразование образов реальных предметов, на основе которых строятся наглядные модели, схемы;
- переход от использования готовых связей и отношений к использованию более сложных, что приводит к возникновению желания объяснить окружающие явления и процессы;
- формирование предпосылок для развития таких качеств ума как самостоятельность, гибкость, пытливость;
- решение мыслительных задач в рамках представлений, то есть мышление не зависит от ситуации, оно становится абстрактным.

## **1.2 Особенности развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения**

Развитие мышления в дошкольном возрасте – это особая форма деятельности, которую должен освоить ребенок. Умственная деятельность для ребенка 6-7 лет – это сложный процесс, но интересный, в ходе которого происходит напряжение мыслительных процессов, сопряженных либо с положительной, либо с отрицательной эмоцией, возникающей в процессе познания окружающего мира.

Мышление выступает как средство отражения предметов и явлений окружающей действительности, где отражаются существенные признаки, связи и отношения.

Предпосылками развития мышления является манипулятивная деятельность с предметами, которая возникает к концу первого года жизни ребенка. Развитие действий с предметами происходит последовательно в младенческом возрасте. Предметная деятельность в раннем возрасте делится на следующие этапы:

- активного бодрствования, когда ребенок, двигая руками, случайно задевает предметы, обнаруживает свои руки в поле зрения;
- сенсорной активности, когда ребенок познает мир через органы восприятия (ощупывание, облизывание, потряхивание);
- этап преддействия связан с совершением элементов действий, не связанных между собой (захват, бросание);
- простого результативного действия, когда ребенок совершает целенаправленное действие для удовлетворения своей потребности в познании (тянется за игрушкой, берет ложку, подползает к взрослому);
- соотносящего и функционального действия, когда ребенок самостоятельно решает простую познавательную задачу (собрать пирамидку, разобрать матрешку на элементы);



Таким образом, в конце первого года жизни ребенок замечает как прямой, так и косвенный результат своих действий.

Манипулятивные действия с предметами в течение первого года жизни существенно изменяется. То есть ребенок переходит от общей ориентировки в окружающем к ориентировке на свойства объектов и предметов. Такая деятельность позволяет сформировать у ребенка действия, которые отражают специфические качества предметов. На основе этих действий формируются непосредственные действия с предметами, которые совершаются для решения практических и игровых целей. Результативное взаимодействие с предметами, которое вскрывает связи между ними, вызывает у ребенка положительные эмоции [17, с. 78].

В процессе ходьбы ребенок непосредственно познает окружающий мир. Он действует с объектами, изучает их, выделяя их признаки, устанавливая связи между предметом и действием, что служит предпосылкой для дальнейшего развития практических умений решать задачи различной сложности. Все задачи, которые возникают перед ребенком в ходе практической деятельности, решаются им при помощи предметных действий, так как ребенок ещё не может действовать в плане представлений, опираясь на образ предмета. Следовательно, любая предметная деятельность ребенка, где он осваивает соотносящие и орудийные действия служит условием перехода малыша от этапа, на котором он использует готовые связи к этапу установления отношений между предметами и явлениями, что является закономерным процессом развития наглядно-действенного мышления. У ребенка формируются умения с помощью соотносящих действий анализировать признаки предметов, сравнивать их по выделенному признаку.

В раннем детстве наглядно-действенное мышление имеет свойство отвлеченности и обобщенности. Обобщая опыт деятельности, используя его в ходе решения новых практических задач, происходит формирование элементарной культуры мышления, развивается речь ребенка, которая содержит обобщения, способствующие развитию речевого мышления.

Ребенок получает представления о результате действия, его последовательности, необходимом орудии, которое следует использовать для решения поставленной задачи, тем самым создаются предпосылки для развития наглядно-образного мышления, в результате чего происходит повышение эффективности решения практических задач.

В возрасте от года до трех лет у ребенка формируются мыслительные операции, которые, по мнению Д.Б. Эльконина, происходят в процессе овладения орудийными действиями, так как они более отличаются определенностью и постоянством, в отличие от других действий. В орудийных действиях четко отслеживается связь предмета с орудием, на которые направлено действие, тем самым ребенок ориентируется на эту связь. Формирование предметных действий орудийного характера, позволяет ребенку выделить в предметах общие и постоянные свойства, опираясь на который он формирует обобщения [24, с. 132].

В дошкольном же возрасте мышление начинает опираться на представления. Ребенок может сосредоточиться на том, что непосредственно не воспринимает, но знает по своему прошлому опыту. Использование образов и представлений позволяет его мышлению быть вне ситуации, выходить за пределы воспринимаемой ситуации, что существенно расширяет границы познания.

Взаимосвязь мышления и речи у дошкольника определяют бурное развитие наглядно-образного мышления. Дошкольник начинает решать более интеллектуальные задачи, чем в раннем детстве. Мышление становится самостоятельным, независимым, отличается оригинальностью. Дети 6-7 лет начинают объединять объекты, признаки и свойства предметов по определенным ими принципам, которые порой не понятны взрослому.

В ходе дошкольного возраста происходит изменение характера обобщений. Дети начинают оперировать не только внешними признаками предметов, а уже пытаются раскрыть более существенные признаки предмета. Такой уровень обобщения ведет к формированию у ребенка

операций классификации, которые связаны с отнесением объектов к определенным группам основываясь на видо-родовые признаки. Умение классифицировать предметы опирается на обобщающие слова, которые формируются исходя из имеющихся представлений и знаний об окружающем у ребенка, на его умение выделять существенные признаки предмета.

Дети 4-5 лет дошкольники, выделяя классификационные группы, опираются на совпадающие внешние признаки предметов, либо на признак использования предметов, его назначение. Тогда как дети 6-7 лет не только знают обобщающие слова, но и используют их для классификации в различные группы, исходя из основного признака [29, с. 65].

Развитие мыслительных операции в дошкольном возрасте ведет к формированию дедуктивного мышления, которое понимается, как умение согласовывать суждения между собой, исключая между ними противоречия.

Этапы совершенствования мыслительных операций у детей 5-6 лет развиваясь, преобразуются в новые, более совершенные.

У детей с нарушением зрения формирование и развитие наглядно-образного мышления связано с знаниями и представлениями об окружающем мире, которые формируются на основе умения различать основные, существенные признаки групп предметов, отличать их от второстепенных свойств, которыми обладают многие конкретные объекты. Важно научить детей с нарушением зрения понимать, что предметы могут претерпевать изменения по одним качествам, и быть стабильными по другим.

Патология зрения одна из наиболее сложных форм инвалидности. Патология зрения может быть либо функционального или органического характера. Первый вид патологии характеризуется изменениями, которые поддаются коррекции или даже могут пройти впоследствии (астигматизм, косоглазие, близорукость и т. д.) [6, с. 21].

Органическая патология зрения имеет в своей структуре морфологические нарушения глаза или других систем зрительного

анализатора (проводящие пути, зрительные нервы и т.д.). Довольно часто вместе с органической патологией у детей наблюдаются комплексные нарушения развития такие как: нарушение слуха, нарушение интеллекта, ДЦП и т. д.

Патологию зрения по причине вызвавшей нарушение принято классифицировать:

- Врожденные нарушения – данный вид нарушения определяется в период внутриутробного развития
- Наследственные – данный вид нарушения характеризуется передачей заболевания из поколения в поколение (катаракта, глаукому, дальтонизм и т.д.);
- Приобретенные – данный вид нарушения проявляется после рождения ребенка вследствие травм или инфекционных заболеваний.

В зависимости от степени нарушения зрения выделяют следующие категории: слепые дети. У детей данной группы острота зрения от 0 (0%) до 0,04(4%), такие дети практически являются слепыми как в познавательной так и в ориентировочной деятельности.

Слабовидящие дети. У детей данной группы острота зрения от 0,05 (5%) до 0,4 (40%). Такие дети могут использовать зрительный анализатор в качестве источника информации об окружающем мире.

Дети с пониженным зрением. У таких детей острота зрения 0,5 (50%) до 0,8 (80%). [24, с.17].

Амблиопия – стойкое одно- или двустороннее снижение зрения, которое не связано с органическими патологиями зрительного анализатора и которое не поддается оптической коррекции. Амблиопия может развиваться как бессимптомно, так и сопровождаться отсутствием устойчивости в фиксации взгляда, нарушенным цветовосприятием, нарушением при ориентировке в пространстве. При амблиопии снижается острота зрения, которая проявляется в незначительном его ослаблении и может достигать до

светоощущения. При диагностике амблиопии определяют остроту зрения, периметрию, цветоощущение, темновую адаптацию, проводят осмотр глазного дна, тонометрию, биомикроскопию, определяют вид и угол косоглазия, проводят рефрактометрию, скиаскопию, электроретинографию, УЗИ глаза, неврологическое обследование и др.

При амблиопии, как синдроме «тупого», «ленивого» глаза, наблюдается бездействие, неучастие одного из глаз в процессе восприятия зрительных объектов. В офтальмологии амблиопия понимается как одна из причин одностороннего понижения зрения. 2 % населения мира страдают амблиопией. Это заболевание свойственно детскому возрасту, поэтому так важно своевременно выявить данное нарушение и осуществить необходимую коррекцию зрения.

Через зрительные анализаторы человек получает до 90% информации об окружающем мире. Когда у ребенка наблюдается патология органов зрения информация к нему поступает через слух и осязание. Важной отличительной особенностью детей с патологией зрения заключается в том, что у них формируются другие представления об окружающем мире, чем у видящих детей, так как формируются иные чувственные образы. В педагогической работе с такими детьми важную роль играет регулярное обращение внимания на все виды слышимых звуков.

Патология зрения ограничивает познание мира вокруг ребенка, замедляет развитие речи, памяти и внимания. Дети с нарушением зрения могут неправильно воспринимать и понимать слова, так они не могут соотнести их с реальными образами предметов, которые они обозначают.

Подводя итог исследованиям, которые направлены на изучение понятий сохранения массы и объема вещества у слепых детей в сравнении со зрячими, В.И. Лубовский, Т.В. Розанова, Л.И. Солнцева выделили различия между результатами экспериментов по методикам Ж. Пиаже, которые связаны с тем, что были не учтены специфические особенности слепых детей той группой авторов, которые показали значительное отставание слепых. К

специфическим особенностям слепых детей относятся трудности, которые возникают при синтезировании сенсорного опыта. Для устранения этой проблемы необходимо выполнять специальную дополнительную работу, направленную на создание одинаковых психологических условий со зрячими при проведении эксперимента. Для этого у ребенка с нарушениями зрения с раннего возраста необходимо воспитывать и отрабатывать специфические способы решения задач с использованием осязания, включая в этот процесс речь и мышление, что помогает ребенку ориентироваться в чувственном мире. Поэтому исследования отдельных авторов не являются основанием утверждать, что отставание в психическом развитии связано с нарушением зрения у детей раннего и дошкольного возраста. Эти исследования не объясняют причины и условия перехода как зрячих, так и слепых детей от одной стадии психического развития другой, не объясняют процесс развития форм мышления [36, с.34].

Таким образом, мышление детей 6-7 лет с нарушением зрения подчиняется тем же закономерностям в своем развитии, как и мышление здорового ребенка. Отклонения от нормы в ходе развития мышления преодолеваются результате развития и формирования полноценных знаний об окружающем, где чувственное и понятийное едины.

### **1.3 Характеристика педагогических условий развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения**

Анализ научной литературы позволяет выделить следующие психолого-педагогические условия развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушениями зрения.

Первое условие развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет связано с организацией образовательного процесса в ДОУ, основанного на сочетании следующих моделей обучения: учебно-классической, комплексно-тематической, предметно-средовой, при блочном их построении.

А.З. Зак предлагает сборную модель, то есть блочное построение образовательного процесса для детей с нарушениями зрения.

1 блок состоит из специально организованных занятий, основная задача которых состоит в освоение форм знакового мышления, в развитии произвольности психологических процессов.

2 блок включает в себя совместную деятельность воспитателя и детей, в ходе которой происходит решение следующих задач:

- развитие культуры чувств, воли,
- развитие способности планировать собственную деятельность,
- познакомить ребенка с окружающим миром.

Для решения выдвинутых задач необходимо использовать различные игры (дидактические, развивающие, сюжетно-ролевые), активно вовлекать ребенка в продуктивную деятельность, приобщать его к разным видам искусств, предлагать ему поучаствовать в совместных мероприятиях с другими детьми: праздниках, развлечениях, конкурсах.

3 блок связан с самостоятельной деятельностью детей, что служит условием развития творческих способностей, помогает ребенку самовыразиться [9, с. 78].

Содержание образования – это его стержень, который определяется образовательными стандартами, которые реализуются через образовательные программы. Содержание это динамичный компонент образовательного процесса.

Таким образом, педагогические условия служат основанием для реализации в образовательном процессе детского учреждения вопросов воспитания, развития.

Вторым психолого-педагогическим условие развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет, по мнению Л.В. Занкова является привлечение детей к игровой деятельности.

Отечественные психологи (Л.А. Венгер, А.В. Запорожец, Г.Г. Кравцов, А.Н. Леонтьев) считают, что игра – это интрогенное поведение, которое

обусловленно внутренними причинами: потребностями, интересами, мотивами, склонностями, запросами детей. Потребность в игре определяется творческими возможностями ребенка, а творчество в свою очередь связано с уровнем развития мышления, памяти, речи и воображения.

И.М. Луцких считает, что в игре детей дошкольного возраста учатся мыслить и рассуждать. Игра – это своеобразный эксперимент. Новая игра позволяет открыть непознанное, она доставляет радость победы, приносит удовлетворение ребенку. Решая задачи по развитию операций мышления эффективно использовать дидактические игры [16, с. 97].

Дидактическая игра носит познавательный характер. Она расширяет, углубляет и систематизирует представления детей о развитии их познавательных способностей.

Организация дидактической игры позволяет создать активную и интересную для детей деятельность, так как в ее основе заложена органическая взаимосвязь игровой деятельности и занимательного элемента при усвоении знаний.

Таким образом, вопросы теории и практики дидактической игры разрабатывали многие исследователи: А.К. Бондаренко, Л.А. Венгером, Е.И. Радиной, А.И. Сорокиной, А.П. Усовой и другими. Главным итогом исследований стало установление закономерностей между развитием ребенка и игрой.

К третьему психолого-педагогическому условию развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет можно отнести специально организованное развитие, которое носит развивающий характер.

Опираясь на исследования Л.Ф. Тихомирова, А.В. Басов, можно сказать, что обучение – целенаправленный процесс взаимодействия педагога и детей, который направлен на усвоение разноуровневой познавательной информации, связан с формированием умственных сил и способностей, направлен на выработку позитивного отношения к процессу познания [42, с. 23].



Целью дошкольного развития, по мнению И.С. Якиманской является амплификация детского развития, то есть обогащение и максимальное развитие качеств личности, которые свойственны каждому возрастному этапу [50, с. 126].

Обучение должно быть развивающим, то есть оно должно быть направлено на развитие психологических процессов личности дошкольника, который выступает как субъект развития с определённым уровнем личного опыта, своими желаниями, интересами и потребностями.

К четвертому условию формирования наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения в процессе их развития в детском саду относится отбор содержания обучения. Н.Н. Поддъяков считает, что при отборе содержания для обучения педагогу следует создавать условия, когда в процессе занятия присутствовали бы не только ясные для ребенка знания, но и неясные, что являлось бы стимулом для саморазвития ребенка [27, с. 67].

При отборе содержания обучения особое место отводится активизации мыслительной деятельности детей, когда используются специальные учебные задачи и приёмы развития. Не только педагог, но и дети должны проявлять способность самостоятельно формулировать задачи, связывая их со способами развития.

Поэтому перед ребенком необходимо ставить посильные познавательные задачи, решая которые ребёнок учится отбирать из своего умственного опыта необходимые знания. Без опоры на знания ни одна задача не может быть решена, что приведет к затруднениям в процессе формирования наглядно-образного мышления.

А.А. Люблинская отмечает, что знания лежат в основе мышления, так как мышление – это оперирование знаниями, которые используются для решения новых задач. Мыслительный процесс возникнет только в том случае, если поставленная задача будет требовать от ребёнка перегруппировки уже имеющихся знаний, которые следует использовать в конкретном случае.

Без усилий, известного напряжения, как поиска нового решения, не может быть и мышления [17, с. 97].

Г.И. Щукина одним из условий умственного развития и активизации наглядно-образного мышления у ребёнка, считает деятельность, которая направляется педагогом [48, с. 102].

А.Г. Литвак для активизации мыслительной деятельности детей с нарушением зрения, развитие их самостоятельных операций предлагает использовать разнообразие методов и приёмов работы. Большое значение в ходе формирования операций мышления при обучении детей с патологией зрения отводится направляющей роли словесных объяснений, которые сочетаются с показом приёмов выполнения [14, с. 29].

Одним из приёмов развития мыслительных операций у детей 6-7 лет с нарушениями зрения является, по мнению О.К. Тихомирова, анализ, синтез и обобщение, то есть установление степени сходства или различия при сравнении нескольких объектов [41, с. 37]. Сравнение как дидактический приём позволяет выработать у дошкольника навыки анализа предметов и явлений, их синтеза и обобщения.

Формирование активной мыслительной деятельности, по мнению Д.Б. Эльконина, основано на приёме использования проблемных ситуаций, проблемных вопросов. Проблемные ситуации ставят дошкольника в условия практического поиска решения задачи, ответа на проблемные вопросы. Предлагая детям проблемные ситуации, воспитатель должен ставить детей в условия самостоятельной мыслительной деятельности [49, с. 132].

Используя прием противоречий в ходе развития мыслительных операций, воспитателю следует допускать намеренные ошибки, а дети в свою очередь должны их увидеть и доказать воспитателю, что он не прав. Следовательно, противоречие – это источник борьбы между имеющимся опытом ребёнка и данными, которые представлены в познавательной задаче. В результате чего у ребенка возникает умственное напряжение, пока он не решит противоречие.

Л.С. Выготский отмечает, что дошкольник в силу ограниченности своего опыта и особенностей развития мышления, не всегда может понять объясняемые явления. Отечественные педагоги в своих работах отмечают необходимость включать дошкольников в осмысленную деятельность, где они самостоятельно могут обнаружить новые свойства предметов, определить их сходства и различия, что создает условия для самостоятельного приобретения знаний дошкольниками [3, с. 94].

Наиболее эффективным методом развития словесно-наглядно и образного мышления, формирования навыков самостоятельной умственной деятельности, по мнению Н.Н. Поддъякова, является детский эксперимент. Проведение экспериментов приближает явления к ребёнку, наглядно показывает и раскрывает перед ним суть предметов и явлений. Разнообразная и интересная поисковая деятельность, приводит к тому, что ребенок, получая новую информацию ребёнок, быстро и полноценно развивается [27, с. 214].

Детское экспериментирование, по мнению Н.Н. Поддъякова, выступает как особая форма поисковой деятельности, где ярко выражены процессы целеобразования, процессы возникновения и развития новых мотивов личности.

Н.Н. Поддъяков выделяет следующие виды поисковой деятельности у дошкольников [27, с. 234]:

- при первом виде поисковой деятельности активность полностью исходит от ребенка. В этом случае он является полноценным субъектом деятельности, самостоятельно строит ее, ставит цели, занимается поиском путей и способов их достижения и т.д.
- Второй вид поисковой деятельности организует взрослый. В этом случае он определяет существенные элементы ситуации, учит дошкольника определённому алгоритму действий.

Пятым психолого-педагогическим условием формирования операций мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения выступает дифференцированный подход к процессу обучения, основанный на

рекомендациях врача-офтальмолога и тифлопедагога, уровне развития ребенка, его возможностях. В этом случае необходимо учитывать уровень самостоятельности ребенка при освоении окружающей действительности, исходя из чего подбирать определённого размера индивидуальные пособия, упрощать или усложнять варианты заданий, дифференцировать оценку результатов работы.

Дифференцированный подход определяется уровнем овладения дошкольником приёмами и навыками, где важно учесть остроту зрения, психологические и личностные возможности дошкольника (вхождение в контакт, темп работы, устойчивость внимания к работе).

Для осуществления дифференцированного подхода к обучению, следует сформировать подгруппы с учётом уровня психофизических возможностей детей дошкольного возраста.

- подгруппа состоит из активных детей, которые быстро справляются с заданиями, легко усваивают основную и дополнительную программу.
- подгруппа включает детей, которым необходима некоторая поддержка, они допускают ошибки при выполнении заданий, но в конечном итоге могут справиться самостоятельно, но при условии, если им будет оказана небольшая помощь.
- подгруппа – это слабые дети, которых следует вводить в коррекционно-образовательный процесс целенаправленно, оказывая им педагогическую поддержку. Детям этой подгруппы необходима индивидуальная подготовка к работе в группе.

Шестым психолого-педагогическим условием формирования операций мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения является создание развивающей среды. Развитие ребёнка определяется организацией процессов воспитания, то есть где и в каком окружении он растёт: в монотонной, однообразной среде, или в стандартной, разнообразной, насыщенной, неординарной и постоянно изменяющейся.

Развивающая среда, по мнению В.В. Давыдова, – это система, которая состоит из материальных объектов для осуществления деятельности ребёнка. Она позволяет смоделировать функциональную по своему содержанию среду, которая отразится на развитии духовного и физического облика ребенка. Обогащённая среда – это комплекс социальных и природных средств, которые обеспечивают разнообразную деятельность дошкольника.

К основным элементам предметной среды относятся:

- архитектурно-ландшафтные и природно-экологические объекты;
- художественные студии;
- игровые и спортивные площадки и их оборудование;
- крупногабаритные, масштабные росту ребёнка конструкторы (модули);
- тематические наборы игрушек, пособий;
- аудиовизуальные и информационные средства воспитания и развития.

Дошкольника, с одной стороны, должны окружать стимулирующие к активности материалы, которые используются в ходе специально организованного развития. С другой стороны, следует использовать свободные материалы, которые предоставляют возможность применить усвоенные средства и способы познания в измененных условиях.

Для удачного решения проблемы по созданию предметной среды, необходимо использовать принцип комплексирования свободного зонирования, который предложили следующие исследователи Л.М. Кларина, В.А. Петровский, Л.П. Стрелкова.

Построение предметно-пространственной развивающей среды в дошкольном учреждении, то есть создание функциональных «помещений», где будет происходить стимуляция развития мыслительных способностей, будет эффективным если зоны располагают в разных пространствах.

Следовательно, в группе необходимо создать уголок для экспериментов, где дошкольник сможет реализовать свою мыслительную

активность в виде поисковой и исследовательской деятельности, которая направлена на открытие нового, что служит условием развития операционной стороны мышления.

Одним из важных компонентов, определяющих успешность формирования наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет является интерес к познавательной деятельности, наличие мотивации.

Итак, формирование наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения будет проходить эффективно, если создать специальные психолого-педагогические условия, осуществлять целенаправленное педагогическое воздействие.

Таким образом, на настоящем этапе образования накоплен многолетний опыт по созданию психолого-педагогических условий для развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушениями зрения. Эффективность их использования связана с возрастными особенностями детей, с уровнем подготовки специалистов, предметной и развивающей среды. Использование в комплекс выделенных факторов в работе с дошкольниками позволит добиться высоких результатов их умственного развития.

В данной главе мы рассмотрели теоретические основы развития наглядно-образного мышления, особенности развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения, охарактеризовали психолого-педагогические условия развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушениями зрения.

## **Глава 2. Экспериментальное исследование реализации психолого-педагогических условий развития наглядно-образного мышления детей 6-7 лет с нарушением зрения**

### **2.1 Выявление уровня развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения**

В данном параграфе раскрывается методика проведения экспериментальной работы, дается краткая характеристика используемых в ходе эксперимента диагностик и методов исследования, уточняются и конкретизируются уровни развития наглядно-образного мышления детей 6-7 лет с нарушением зрения, этапы диагностики взаимодействия дошкольников. Наглядно-образное мышление у детей 6-7 лет с нарушением зрения характеризуется рядом специфических особенностей, которые можно выявить помощью специально подобранных методик.

Эксперимент проводился на базе СПДС «Солнышко» ГБОУ ООШ с. Б. Рязань, в котором приняли участие 20 детей в возрасте 6-7 лет с нарушениями зрения, из них: 10 детей составили контрольную группу, 10 детей – экспериментальную группу. Исследование было проведено в феврале 2017 года. Эксперимент проводился в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольно-итоговый.

На констатирующем этапе была поставлена следующая цель: исследования: определить уровень развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

Основываясь на теоретические исследования Дж. Равена, О.Н. Земцовой, Н.А. Бернштейна, Н. Л. Белопольской, В. В. Синельникова и В.Л. Кудрявцевой определили показатели для оценки уровня развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения:

- уровень способности к классификации и анализу;
- уровень развития целостного восприятия ситуаций;

– уровень развития обобщенных представлений о свойствах и качества предметов;

– уровень развития соотношения между словом и образом;

– уровень развития воображения.

В соответствии с целями, задачами констатирующего эксперимента и показателями уровня развития наглядно-образного мышления у 6-7 лет с нарушением зрения были отобраны диагностические методики, представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта

Показатели	Диагностические методики
Уровень развития способности к классификации и анализу	Диагностическая методика 1. «Матричные задачи Равена» (Дж. Равен)
Уровень развития целостного восприятия ситуации	Диагностическая методика 2. «Мозаика» (О.Н. Земцова)
Уровень развития обобщений о свойствах и качества предметов	Диагностическая методика 3. «Последовательность событий» (А.Н. Бернштейн)
Уровень развития умения соотносить слово и образ	Диагностическая методика 4. «Четвертый лишний» (Н.Л. Белопольская)
Уровень развития воображения	Диагностическая методика 5. «Складная картинка» (В. Синельникова и В. Кудрявцева)

В ходе дальнейшей работы было проведено констатирующее исследование, полученные данные обработаны и проанализированы в соответствии с выделенными показателями. Проведен уровневый и сравнительный анализ показателей, влияющих на развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

Диагностическая методика 1. «Матричные задачи Равена». (Дж. Равен)

Цель: выявление уровня развития способности к классификации и анализу у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

Материалы: цветные прогрессивные матрицы.



Содержание: в процессе диагностического задания детям было предложено десять однотипных задач, где ребенку показывали матрицу с фрагментами и просили найти правильный.

Результаты диагностики оценивались по следующим критериям:

- высокий уровень – дети решают все задачи: устанавливают тождества в простых рисунках, выявляют простые аналогии. Они самостоятельно производят анализ простой наглядной ситуации, быстро выделяют в существенные признаки и осуществляют их мысленный синтез. Инструкцию слушают внимательно, осуществляют целенаправленную мыслительную деятельность, самоконтроль;

- средний уровень – дети также решают все предложенные задачи, но иногда им требуется помощь или они тратят больше времени на обдумывание. Однако после усвоения принципа решения они действуют уже безошибочно.

- низкий уровень – дети, справляются с незначительной частью заданий (меньше половины). При выполнении заданий они используют метод проб и ошибок, то есть перебирают ответы, пытаясь их угадать, тем самым не прикладывают умственные усилия для решения поставленной задачи.

Количественные результаты представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Уровень способности к классификации и анализу у детей 6-7 лет с нарушением зрения (констатирующий этап)

Группы	Уровни		
	высокий	средний	низкий
Экспериментальная	30%	50%	20%
Контрольная	40%	50%	10%

На основании полученных результатов пришли к следующим выводам.

Во-первых, в экспериментальной группе высокий уровень показали три ребёнка (Матвей Г., Аня А., Света О.) и четыре ребёнка контрольной группы (Миша С., Илья М., Варя В., Коля А.). Дети на данном уровне развития решают все задачи: устанавливают тождества в простых рисунках, выявляют простые аналогии. Они самостоятельно производят анализ простой

наглядной ситуации, быстро выделяют в существенные признаки и осуществляют их мысленный синтез. Инструкцию слушают внимательно, осуществляют целенаправленную мыслительную деятельность, самоконтроль.

Во-вторых, среднего уровня в экспериментальной группе достигли пять детей (Лена А., Денис Р., Иван И, Арина Г., Денис О.) и так же пять детей контрольной группы (Илья М., Варя З., Настя У., Коля А. Инна Я.). Дети на данном уровне развития также решают все предложенные задачи, но иногда им требуется помощь или они тратят больше времени на обдумывание. Однако после усвоения принципа решения они действуют уже безошибочно.

В-третьих, низкий уровень в экспериментальной группе был выявлен у двух детей (Егор Д., Лена А.) и одного ребёнка из контрольной группы (Егор З.). На данном уровне развития дети справляются с незначительной частью заданий (меньше половины). При выполнении заданий они хаотично перебирают возможные варианты ответов, избегая интеллектуального усилия.

Диагностическая методика 2. «Мозаика» (О.Н. Земцова)

Цель: выявления уровня развития целостного восприятия ситуаций у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

Материалы: двухцветный рисунок.

Содержание: в процессе диагностического задания детям было предложено составить двухцветный рисунок по образцу. После проведения диагностики производилась оценка результатов по следующим критериям:

- высокий уровень – ребёнок успешно справляется с заданием. В процессе работы проявляет сосредоточенность, собран, когда слушает инструкцию. Восприятие целостное. Ребёнок, рассматривая образец, соотносит его с составными элементами. Проанализировав образец, выполняет действия без лишних движений;

- средний уровень – дети имеют более низкую степень развития операций анализа и синтеза, которые необходимо совершить в пространстве. В начале они испытывали трудности при мысленном расчленении фигуры на четыре части, повторяя данное задание с третьей попытки дети самостоятельно смогли выполнить задание. При выполнении тестовых заданий дети совершают повышенную двигательную активность, хаотично перебирают составные элементы фигур. В процессе работы дети разрушают уже составленную правильно часть «мозаики». Этот способ выбирают импульсивные дети, у которых не сформировано произвольное внимание, а так же недостаточно сформированы процессы пространственного анализа и синтеза. В ходе работы дети принимают помощь со стороны взрослого. После того, как для них условно были разделены задания на составные этапы, и осуществлено внешнее руководство, дети смогли справиться с заданием;

- низкий уровень – не могут справиться с заданием, помощь взрослого не принимают.

Результаты диагностической методики «Мозаика» (О.Н. Земцова) представлены в таблице 3

Таблица 3 – Результаты исследования уровня развития целостного восприятия ситуаций у детей 6-7 лет с нарушением зрения

Группы	Уровни		
	высокий	средний	низкий
Экспериментальная	40%	40%	20%
Контрольная	30%	40%	30%

Полученные результаты позволили нам сделать следующие выводы.

Во-первых, в экспериментальной группе высокий уровень показали четыре ребёнка (Матвей Г., Аня А., Света О., Арина Г.) и три ребёнка контрольной группы (Миша С., Илья М., Коля А.). Дети на данном уровне развития успешно справляются с заданием. В процессе работы сосредоточены, собраны. Присутствует целостное восприятие. Ребёнок внимательно рассматривает образец, время от времени соотнося с

составными элементами. Проанализировав образец, приступает к целенаправленной деятельности без избыточного манипулирования элементами. На каждом этапе осуществляется проверка по образцу

Во-вторых, среднего уровня в экспериментальной группе достигли четыре ребенка (Лена А., Денис Р., Иван И., Арина Г., Денис О) и так же четыре ребёнка контрольной группы (Илья М., Варя З., Коля А.). Дети данного уровня развития имеют более низкую степень сформированности операций пространственного анализа и синтеза. В начале они испытывали трудности при мысленном расчленении фигуры на четыре части, повторяя данное задание с третьей попытки дети самостоятельно смогли выполнить задание. При выполнении тестовых заданий дети совершают повышенную двигательную активность, хаотично перебирают составные элементы фигур. В процессе работы дети разрушают уже составленную правильно часть «мозаики». Этот способ выбирают импульсивные дети, у которых не сформировано произвольное внимание, а так же недостаточно сформированы процессы пространственного анализа и синтеза. В ходе работы дети принимают помощь со стороны взрослого. После того, как для них условно были разделены задания на составные этапы, и осуществлено внешнее руководство, дети смогли справиться с заданием.

Низкий уровень в экспериментальной группе показали всего два ребенка ((Егор Д., Лена А.) и три ребёнка в контрольной группе (Егор З, Настя У., Инна Я.). Дети данного уровня развития не могут справиться с заданием, помощь взрослого не принимают.

Диагностическая методика 3. «Последовательность событий» (Н.А. Бернштейн).

Цель: определить уровень развития обобщений о свойствах и качествах предметов.

Материал: набор картинок.

Содержание: в процессе диагностического задания, если ребенку удалось установить последовательность картинок, но он не смог составить

развернутый рассказ по ней, то ему задавались вопросы, для уточнения причин затруднений. Если ребенок не смог ответить на наводящие вопросы, то задание считается невыполненным.

Результаты диагностики оценивались по следующим критериям:

- высокий уровень – дети быстро справляются заданием и могут сделать правильное обобщение представлений о свойствах и качества предметов, при этом они используют адекватные родовые понятия;
- средний уровень – дети, верно, выполняют задания, но им нужны средства внешнего направления мыслительной деятельности (наводящие вопросы, повтор задания). Необходимыми представлениями о свойствах и качества предметов они владеют, но испытывают трудности при сосредоточении. Допускают небольшие ошибки, но при помощи взрослого исправляют их;
- низкий уровень – дети не справляются с заданием, помощь взрослого не принимают.

Результаты диагностической методики представлены в таблице 4.

Таблица 4 – Результаты исследования уровня развития обобщений о свойствах и качества предметов

Группы	Уровни		
	высокий	средний	низкий
Экспериментальная	20%	30%	50%
Контрольная	30%	50%	20%

Результаты, представленные в таблице, позволяют нам сделать следующие выводы.

Во-первых, в экспериментальной группе высокий уровень показали два ребёнка (Матвей Г., Аня А., Света О) и три ребёнка в контрольной группе (Миша С., Илья М., Коля А.). Дети уровня развития быстро справляются заданием и могут сделать правильное обобщение представлений о свойствах и качества предметов, при этом они используют адекватные родовые понятия.

Во-вторых, среднего уровня в экспериментальной группе достигли три ребёнка (Лена А., Денис Р., Денис О.) и пять детей контрольной группы (Илья М., Варя З., Коля А. Инна Я.). Дети данного уровня развития, верно, выполняют задания, но им нужны средства внешнего направления мыслительной деятельности (наводящие вопросы, повтор задания). Необходимыми представлениями о свойствах и качества предметов они владеют, но испытывают трудности при сосредоточении. Допускают небольшие ошибки, но при помощи взрослого исправляют их.

В-третьих, низкий уровень в экспериментальной группе выявлен у пяти детей (Егор Д., Лена А.), в контрольной у двух детей (Егор З. и Настя У). Дети данного уровня развития не справляются с заданием, помощь взрослого не принимают.

Диагностическая методика 4. «Четвертый лишний» (Н.Л. Белопольская).

Цель: определение уровня развития умения соотносить слово и образ у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

Материал: картинки, на которых изображены четыре предмета, один из которых лишний.

Содержание: в процессе диагностического задания ребенок отвечал на вопросы.

Результаты диагностики оценивались по следующим критериям:

- высокий уровень – дети, относимые высокому уровню, быстро справляются заданием и могут сделать правильное соотношение между словом и образом, при этом они используют адекватные родовые понятия;

- средний уровень – дети, верно, выполняют вариант задания, но им нужны средства внешнего направления мыслительной деятельности (наводящие вопросы, повтор задания). Необходимыми средствами соотношения между словом и образом они владеют, но испытывают трудности при сосредоточении. Допускают небольшие ошибки, но при помощи взрослого исправляют их;

• низкий уровень – дети не справляются с заданием, помощь взрослого не принимают.

Результаты диагностической методики «Четвертый лишний» (Н.Л. Белопольская) отражены в таблице 5.

Таблица 5 – Количественные результаты уровня развития умения соотносить слово и образ у детей 6-7 лет с нарушением зрения

Группы	Уровни		
	высокий	средний	низкий
Экспериментальная	30%	60%	10%
Контрольная	40%	50%	10%

Делаем выводы по данной диагностической методике, основываясь на полученных результатах.

Во-первых, в экспериментальной группе высокий уровень показали три дошкольника (Матвей Г., Аня А., Света О) и четыре дошкольника контрольной группы (Миша С., Илья М., Варя В., Коля А.). Дети данного уровня развития, быстро справляются заданием и могут сделать правильное соотношения между словом и образом, при этом они используют адекватные родовые понятия

Во-вторых, средний уровень в экспериментальной группе показали шесть детей (Лена А., Денис Р., Иван. И, Арина Г., Денис О, Егор Д.) и пять детей контрольной группы (Илья М., Варя З., Коля А. Инна Я.). Дети данного уровня развития, верно, выполняют вариант задания, но им нужны средства внешнего направления мыслительной деятельности (наводящие вопросы, повтор задания). Необходимыми средствами соотношения между словом и образом они владеют, но испытывают трудности при сосредоточении. Допускают небольшие ошибки, но при помощи взрослого исправляют их.

В-третьих, низкий уровень в экспериментальной группе показал всего лишь один дошкольник (Егор З.) и так же один ребёнок в контрольной группе (Настя У.). Дети данного уровня развития не справляются с заданием, помощь взрослого не принимают.

Диагностическая методика 5. «Складная картинка» (В. Синельникова и В. Кудрявцева).

Цель: развитие воображения у детей 6-7 лет с нарушением зрения

Материал: картонная картинка, на которой изображена утка. Картинка имеет четыре сгиба (размер 10 \* 15 см).

Содержание: в процессе диагностического задания детям было предложена картинка, затем картинку складывали пополам и задавали вопросы.

Результаты диагностики оценивались по следующим критериям:

- высокий уровень – дети проявляют высокую познавательную активность. Они легко используют условно-схематические изображения, которые помогают им ориентироваться в пространстве. Ошибочные ходы единичны, ребёнок быстро сам исправляет допущенную ошибку;

- средний уровень – у этих детей, по сравнению с высоким уровнем более длительный период ориентирования по плану. У них возникают трудности при использовании условно-схематических изображений для ориентировки в пространстве. Они допускают незначительные ошибки, которые исправляют самостоятельно, либо при незначительной помощи со стороны взрослого;

- низкий уровень – дети не могут ориентироваться по плану и соотносить со схемой свои действия, помощь взрослого не принимают. Умение использовать условно-схематические изображения при ориентировке в ходе деятельности не сформировано.

Результаты диагностической методики «Складная картинка» (В. Синельникова и В. Кудрявцева) представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Количественные результаты уровня развития воображения у детей 6-7 лет с нарушением зрения

Группы	Уровни		
	высокий	средний	низкий
Экспериментальная	20%	30%	50%
Контрольная	30%	50%	20%



Представленные данные в таблице 6 позволяют сделать следующие выводы.

Во-первых, в экспериментальной группе высокий уровень показали два ребёнка (Матвей Г., Аня А.) и три ребёнка в контрольной группе (Миша С., Илья М., Варя В., Коля А.). Дети данного уровня развития проявляют высокую познавательную активность. Их уровень способности использовать условно-схематические изображения для ориентировки в пространстве достаточно развит, внимание сконцентрировано на рассмотрении плана и продвижении по схеме. Ошибочные ходы единичны, ребёнок быстро сам исправляет допущенную ошибку.

Во-вторых, среднего уровня в экспериментальной группе достигли три ребёнка (Лена А., Денис Р., Денис О.) и пять детей контрольной группы (Ира В., Маша Е., Илья Л., Лера Л., Соня С.). Дети данного уровня развития по сравнению с высоким уровнем имеют более длительный период ориентирования по плану. Их уровень способности использовать условно-схематические изображения для ориентировки в пространстве развит не так хорошо. Они допускают незначительные ошибки, которые исправляют самостоятельно, либо с небольшой помощью взрослого.

В-третьих, низкий уровень в экспериментальной группе показал один ребёнок (Егор З.), в контрольной всего два ребёнка (Его З., Настя У..). Дети данного уровня не могут ориентироваться по плану и соотносить со схемой свои действия, помощь взрослого не принимают. Их уровень способности использовать условно-схематические изображения для ориентировки в пространстве не сформирован.

В ходе дальнейшей обработки полученных данных был проведен анализ показателей, полученных с помощью заявленных методик. Проведен уровневый и сравнительный анализ показателей, влияющих на развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения. Общие результаты исследования уровня развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения представлены в приложении.

Качественный анализ результатов констатирующего этапа экспериментального исследования дал нам возможность условно отнести каждого ребенка 6-7 лет с нарушением зрения к одному из уровней развития наглядно-образного мышления.

К высокому уровню развития наглядно-образного мышления мы условно отнесли 3 детей экспериментальной группы (30%) и 4 детей контрольной группы (40%). Дети данного уровня имеют высокую мотивацию к мыслительной деятельности, проявляют высокий интерес к выполнению различного вида заданий. Внимательно выслушивают инструкцию, могут осуществлять планирование (проговаривают этапы работы), самоконтроль. Задания выполняют уверенно, без ощущения тревожности с хорошим темпом. Они самостоятельно производят такие мыслительные операции, как анализ простой наглядной ситуации, выделение существенных признаков и осуществляют их мысленный синтез.

К среднему уровню развития наглядно-образного мышления в экспериментальной группе мы отнесли пять детей, что составило 50% и в контрольной группе пять детей, что составило 50 %. Дети данного уровня устойчивую мотивацию к мыслительной деятельности, проявляют интерес к выполнению различного вида заданий. Внимательно слушают инструкцию, иногда просят её повторить. В процессе выполнения задания не всегда уверены в правильности осуществляемых действий. Все задания выполняются до конца в полном объеме, но эти дети часто обращаются за помощью к взрослому. Такие мыслительные операции, как анализ простой наглядной ситуации, выделение существенных признаков и мысленный синтез производят уверенно после того, как уже осуществили подобные действия вместе со взрослым.

К низкому уровню развития наглядно-образного мышления в экспериментальной группе мы условно отнесли двоих детей, что составило 20% и в контрольной группе двоих детей, что тоже составило 20%. Дети данного уровня развития наглядно-образного мышления имеют низкую

мотивацию, они не проявляют интереса к той работе, которую осуществляют. Инструкцию слушают невнимательно, не могут концентрироваться на выполнении задания, часто отвлекаются, переключают внимание. После нескольких неудачных попыток отказываются от дальнейшего выполнения заданий. Основным методом, которым пользуются – подбор. Анализ, синтез, сопоставление и др. виды наглядно-образного мышления не используют.

Таким образом, представленные данные свидетельствуют о том, что следует проводить целенаправленную работу по организации психолого-педагогических условий, которые способствуют развитию наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

## **2.2 Реализация психолого-педагогических условий развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения**

Опираясь на цель исследования и выдвинутую гипотезу, сформулировали цель формирующего этапа: разработать и обосновать психолого-педагогические условия, способствующие развитию наглядно-образного мышления детей 6-7 лет с нарушением зрения.

Создание психолого-педагогических условий, направленных на развитие наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет осуществлялась поэтапно:

- работа по обогащению развивающей предметно-пространственной среды, адаптированной под возможности детей;
- работа по созданию коррекционно-развивающих занятий;
- организация работы с родителями.

С целью обогащения развивающей предметно-пространственной среды в направлении развития наглядно-образного мышления провели работу по систематизации дидактического материала, разделив его на следующие группы:

- разрезные картинки различной конфигурации, пазлы, разрезные картинки;
- тематические игры на определение величины и формы предметов («Почтовый ящик», доски Сегена, рамки Монтессори, матрешки, пирамидки);
- тематические игры на развитие классификации и обобщения («Чудесный мешочек», танграм, «Исключи лишнее», «Что добавить?», «Что изменилось»);
- серии картинок для установления причинно-следственных связей;
- тематические игры на классификацию, обобщение.

В ходе работы с детьми постепенно вводились такие дидактические игры как «Цвет и форма», «Стрекоза и цветок», «Лото», «Чей домик?», «На какую фигуру похож предмет?».

Обыгрывая развивающую предметно-пространственную среды были использованы такие методические приёмы как называние предметов, возможных действий с ним в сочетании с их показом; самостоятельная работа детей в процессе экспериментирования. Данные приёмы использовались в процессе организации совместной предметной и игровой деятельности.

Таким образом, мы обыгрывали развивающую предметно-пространственную среду ежедневно, как со всей группой детей, так и индивидуально.

Развитие мыслительных операций у детей 6-7 лет с нарушениями зрения проводилась по следующим направлениям:

- работа по коррекции выявленных недостатков в развитии мыслительных операций анализа и синтеза;
- работа по развитию способности обобщать и сравнивать.

Процесс работы по развитию мыслительных операций у детей 6-7 лет с нарушениями зрения разделили на три этапа.

Первый этап был направлен на формирование операций анализа и синтеза на материале невербального характера. На этом этапе дети выполняли следующие виды заданий:

- подбирали парные карточки с геометрическими фигурами;
- делили геометрические фигуры на части.

На втором этапе решали задачу по формированию операций анализа и синтеза на материале вербального характера. Для этого предлагали детям выполнить следующие задания:

- определить сходства и различия между сюжетами картинок;
- проанализировать содержание картинок с нелепым сюжетом;
- составить рассказ по сюжетной картинке.

Третий этап был направлен на формирование процессов обобщения и сравнения. Детям предлагались следующие задания:

- сравнить предметы;
- составить рассказ;
- обобщить понятия.

В ходе эксперимента проводили анализ умений детей осуществлять операции анализа и синтеза, обобщать и сравнивать, на основании чего делали выводы об умении ребенка анализировать предметы, выводы о качественных особенностях мыслительной деятельности.

Дадим характеристику первого этапа работы по формированию операций анализа и синтеза с использованием материалов невербального характера.

В ходе занятия дети с интересом приняли участие в предложенной игре. Они нарисовали геометрические фигуры на слух по речевой инструкции педагога, выполняя следующие действия: нарисуй круг, внутри круга квадрат, в квадрате крестик. Дети были знакомы с геометрическими фигурами, что позволило им успешно справиться с заданием. Однако некоторые дети затруднились расположить фигуру согласно инструкции. Так, Иван не смог нарисовать внутри круга квадрат. Часть детей путали

названия фигур и не смогли с первого раза заключить все фигуры в треугольник в игре-задании «нарисовать круг, выше и ниже нарисовать квадраты, заключить все в треугольник, затем все фигуры поместить в круг».

В задании «Лишняя фигура» дети быстро нашли ее. Но с более сложным заданием дети не смогли справиться. Некоторые дети затруднялись ответить, когда было увеличено количество объектов, когда они стали более абстрактными.

В игре «Что больше?» дети классифицировали картинки по их величине, начиная с самой маленькой ягоды и заканчивая самым большим фруктом. Так, Роман, прослушав инструкцию, не смог сразу приступить к выполнению задания. Поэтому для него вновь повторили инструкцию, направив его на выполнение задания ободряющими словами. В результате он смог расположить ягоды и фрукты, ответил на вопросы взрослого. Лидия также допустила ошибки при выполнении задания, расположив в неверной последовательности смородину и вишню. В ходе работы она недостаточно полно проанализировала объекты, в ходе деятельности была не организованной и импульсивной.

При появлении трудностей детям оказывали помощь, используя наглядный показ выполнения задания, затем проводили закрепление и повторение изученного.

И к концу первого этапа работы обнаружили первые положительные изменения в познавательной сфере детей: они стали внимательно слушать задание, правильно располагать фигуры относительно друг друга, точно распознавали фигуры по форме и величине.

Задания второго этапа были направлены на развитие мыслительных операций, которые используются в вербальном плане на примере речевого материала.

Выполнения задания второго этапа дети были не уверены в своих действиях, медлительно их выполняли. Многие из детей с первого раза не понимали инструкцию, ее приходилось повторять дважды, после чего они

приступали к выполнению задания. Так, Александр, допустил ошибки, когда располагал матрешек по росту, в результате не смог получить «окно». У него получилось «онко». Это свидетельствует бессистемном анализе признаков предметов, выражающемся в беспорядочном восприятии изображений предметов. Павел, рассматривая изображения на картинках, допускал ошибки в их названиях, в результате ему не удалось составить слово из начальных букв предметов. Поэтому мы вновь повторили задания второго этапа, изменив наглядный материал. В процессе работы на втором этапе формировали у детей умение систематически, полно осуществлять анализ и синтез, вырабатывали умение выделять в зрительно воспринимаемом предмете его части, свойства.

В случае необходимости детям была оказана помощь со стороны взрослого, который давал разъяснения, наглядно показывал, что следует сделать.

Трудности у детей возникли и при определении сходства и различия в сюжетных картинках с изображением различных времен года. Дети не смогли последовательно выделить и сопоставить соответствующие признаки сравниваемых предметов, явлений. В начале сравнения они верно соотносили признаки, а затем допускали ошибки, соотнося с несопоставимые детали предметов друг с другом. Так, сравнение времен года завершилось следующим выводом: «весной листьев нет, а осенью они лежат на земле». Некоторые дети, устанавливая сходство между временами года, забывали о задаче и переходили к описанию одного времени года.

Составляя рассказ по сюжетной картинке дети начинали перечислять все предметы, которые изображены на ней. Так, Ваня составил следующий рассказ: «Девочка сидит за столом. Мама смотрит на девочку. Окно. У девочки портфель. За окном собака».

При возникновении у детей трудностей, им была оказана помощь со стороны взрослого. После чего результативность работы у детей качественно повысилась. Они внимательно слушали инструкцию, задавали вопросы, если

появлялись трудности. В результате анализ объектов стал более полным, системным.

Задания третьего этапа были направлены на формирование процессов обобщения и сравнения.

В ходе выполнения заданий дети проявляли заинтересованность. Отмечались положительные моменты при составлении рассказов. Помощь оказывалась при сравнении предметов. Особую сложность вызвало задание «Назови одним словом», так как дети допускали ошибки при обобщении. Поэтому данное задание повторялось несколько раз. Итогом работы на третьем этапе стало формирование внимательно слушать инструкции, старательно выполнять задания.

Для родителей была проведена консультация по теме: «Развитие наглядно-образного мышления у старших дошкольников с нарушением зрения посредством развивающих игр».

Повышение количества детей, которые имеют различные нарушения развития, это характерное состояние в настоящее время, которое свойственно не только нашей стране, но странам всего мира. Центральное места в этом перечне занимает нарушение зрения. Кроме этого повышается количество детей, которые входят в группу риска по зрению. Это те дети, у которых могут возникнуть проблемы со зрением под влиянием незначительных неблагоприятных факторов. Современные исследования офтальмологов и тифлопедагогов доказали необходимость оказывать определённую поддержку детям с нарушениями зрения в виде организации коррекционно-развивающих и лечебно-восстановительных мероприятий, с учетом своеобразия их познавательной деятельности (Л.П. Григорьева, Л.И. Плаксина, А.Г. Литвак и др.)

На современном этапе обучения и воспитания детей с нарушениями зрения особую роль играет не сумма определённых знаний и умений, а обеспечение возможности осознанно и целесообразно применить полученные знания в изменяющихся условиях, то есть сформировать



личностные компетенции. Это касается не только детям с нормальным зрением, но и дошкольников, которые имеют нарушения зрения.

На необходимость и востребованность проблемы развития наглядно-образного мышления дошкольников указывают работы А.В. Запорожца, З.А. Михайловой, Е.А. Носовой, Р.Л. Непомнящей, Л.Ф. Тихомировой и др. Очень актуальной в современных условиях становится проблема оптимизации процесса обучения дошкольников. Несмотря на то, что проблема развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет часто освещается в педагогической литературе, однако, недостаточно практического материала по проблеме развития наглядно-образного мышления детей 6-7 лет с нарушением зрения.

Мышление дошкольников может развиваться во всех доступных для него видах деятельности. В ходе работы важно использовать развивающие методы и приёмы работы. Поскольку игра это ведущий вид деятельности в дошкольном возрасте, поэтому развивающая игра выступает эффективным средством развития наглядно-образного мышления дошкольника. Она дает возможность ребенку осуществить свободу выбора плана действий, способов действий, выбрать собственное решение. Б.П. Никитин называет развивающую игру – игрой нового типа, которая моделирует творческий процесс, создает свой микроклимат, позволяющий успешно развивать наглядно-образное мышление детей 6-7 лет с нарушениями зрения. Поэтому развивающие игры – это мощное средство развития наглядно-образного мышления дошкольников.

В плане различных видов деятельности развивающие игры используются для активизации мыслительных процессов, эмоционального насыщения интегрированных занятий с детьми старшего дошкольного возраста, которые имеют зрительные нарушения. С детьми 6-7 лет следует чаще использовать игр на развитие конструкторских способностей, на объёмно-пространственное мышление. А начинать подготовительную работу следует уже в младшем дошкольном возрасте.

Таким образом, психолого-педагогические условия развития наглядно-образного мышления детей 6-7 лет с нарушением зрения нашли положительный отклик в исследуемой группе. Они помогли повысить уровень развития наглядно-образного мышления детей 6-7 лет, овладеть первичными навыками анализа, синтеза, обобщения, классификации, сериации, развить умение выделять существенные признаки предметов. В ходе коррекционно-развивающей работы у детей повысилась познавательная активность, дети стали более самостоятельными при выполнении развивающих заданий, стали внимательными, усидчивыми.

### **2.3 Анализ эффективности экспериментальной работы**

С целью выявления результативности проведенных мероприятий по развитию мыслительных операций у детей 6–7 лет с нарушениями зрения был проведен контрольный срез.

По завершению экспериментально-исследовательской работы был проведен контрольный срез уровня развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

Цель контрольного этапа: определить динамику развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет экспериментальной и контрольной групп. Результаты, полученные при обследовании контрольных и экспериментальных групп, сравнивались и анализировались, что позволило определить динамику развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

Организация и ход контрольного этапа подчинялись принципам научной объективности и достоверности, и подразделялись на следующие этапы:

- диагностика уровня наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения в соответствии со следующим комплексом методик,

используемых на констатирующем этапе: Диагностическая методика «Матричные задачи Равена». (Дж.Равен);

- диагностическая методика «Мозаика» (О.Н. Земцова);
- диагностическая методика «Последовательность событий» (А.Н. Бернштейн);
- диагностическая методика «Четвертый лишний» (Н.Л. Белопольская);
- диагностическая методика «Складная картинка» (В. Синельникова и В. Кудрявцева).

Методы исследования контрольного этапа были аналогичными как и на констатирующем этапе исследования. Проведение контрольного эксперимента было основано на тех же критериях и показателях развития с наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения, что и на этапе констатации.

Обследование соответствовало содержанию констатирующего этапа и проходило в форме индивидуальных доминантных занятий.

Результаты исследования по методике «Матричные задачи Равена». (Дж. Равен) показали существенную динамику результатов в экспериментальной группе по сравнению с контрольной группой. Обобщенные количественные показатели изучения уровня способности к классификации и анализу у детей 6-7 лет с нарушением зрения ЭГ и КГ на этапе контрольного эксперимента представлены в таблице 7.

Таблица 7 – Результаты исследования способности классифицировать и анализировать у детей 6-7 лет с нарушением зрения

Группа	Этап	Уровень		
		Высокий	Средний	Низкий
ЭГ	констатирующий	30%	50%	20%
	контрольный	40%	60%	---
КГ	констатирующий	40%	50%	10%
	контрольный	40%	40%	20%

Сравнительные результаты контрольной группы представлены на рисунке 1:

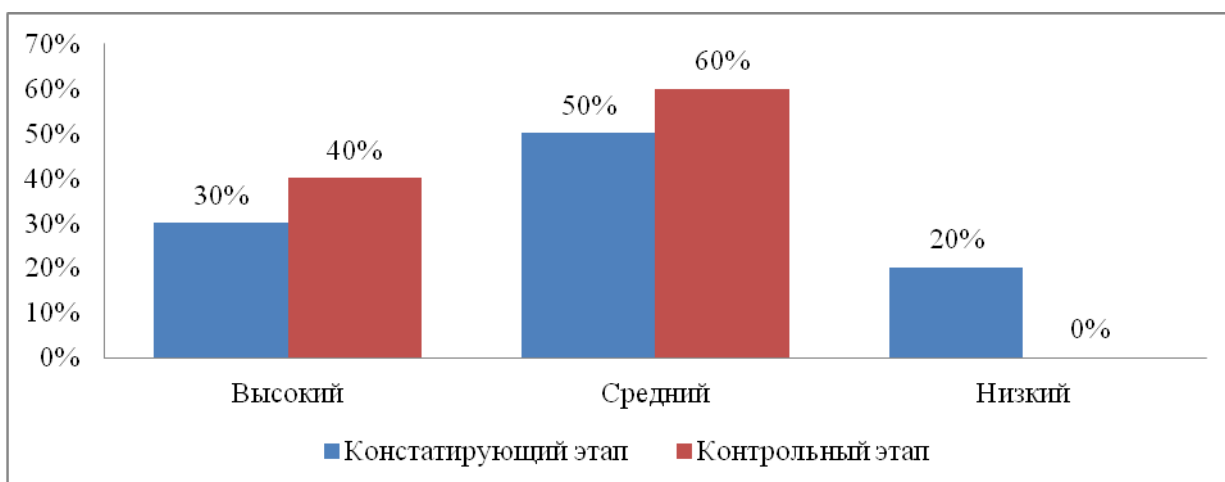


Рисунок 1 – Результаты исследования уровня способности к классификации и анализу у детей 6-7 лет с нарушением зрения ЭГ на констатирующем и контрольном этапе эксперимента

Число дошкольников с высоким уровнем в ЭГ возросло с 30% до 40%. по сравнению с данными констатирующего обследования, тогда как в КГ отсутствует рост количества детей с высокими показателями. Количество же детей с низким уровнем в КГ осталось по-прежнему достаточно большим, в то время как в экспериментальной группе нет ни одного человека, что определяет динамику в размере 20%.

При повторной диагностической методике «Мозаика» (О.Н. Земцова) получили следующие результаты, наглядно демонстрировавшие динамику результатов в ЭГ по сравнению с КГ. Общие результаты проведения исследования уровня развития целостного восприятия ситуаций у детей 6-7 лет с нарушением зрения в ЭГ и КГ представлены в таблице 8.

Таблица 8 – Результаты исследования уровня развития целостного восприятия ситуации у детей 6-7 лет с нарушением зрения

Группа	Этап	Уровень		
		Высокий	Средний	Низкий
ЭГ	констатирующий	30%	40%	30%
	контрольный	30%	40%	30%
КГ	констатирующий	40%	40%	20%
	контрольный	40%	50%	10%

Сравнительные результаты КГ представлены на рисунке 2:

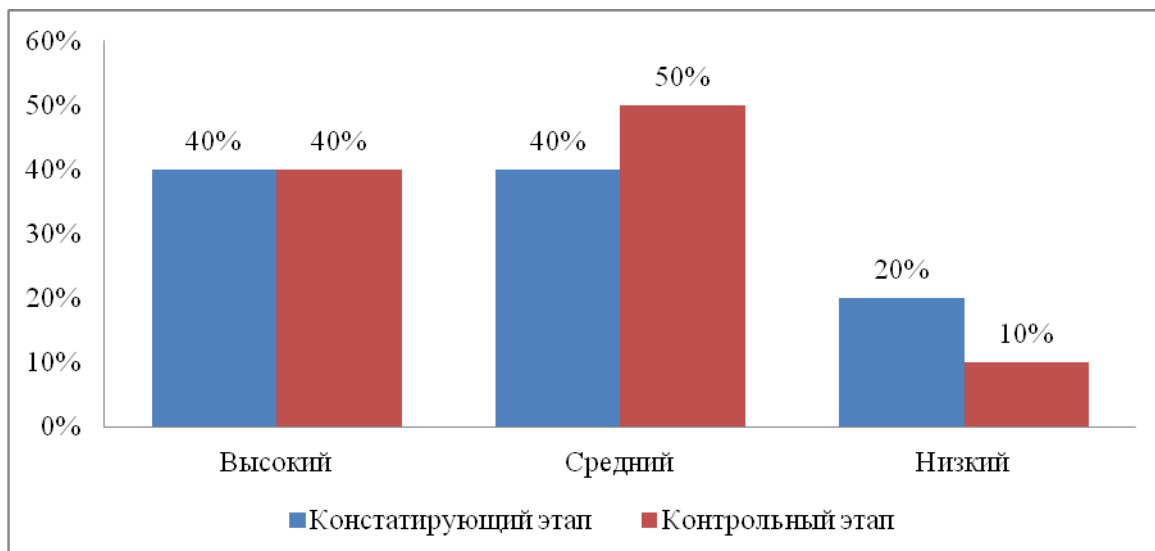


Рисунок 2 – Результаты исследования уровня развития целостного восприятия ситуаций у детей 6-7 лет с нарушением зрения ЭГ на констатирующем и контрольном этапе эксперимента

Таким образом, анализ результатов по выявлению уровня развития процесса обобщения демонстрирует рост детей среднего уровня на 10%. В ЭГ количество дошкольников с низким уровнем уменьшилось с 20% до 10%, однако в КГ данные показатели подверглись незначительному изменению.

Проведение повторной диагностической методики «Последовательность событий» (А.Н. Бернштейн) полностью соответствовало целям, критериям и показателям, которые были использованы на констатирующем этапе. Результаты диагностики отражены в таблице 9.

Таблица 9 – Результаты исследования уровня развития умения обобщать свойства и качества предметов

Группа	Этап	Уровень		
		Высокий	Средний	Низкий
ЭГ	констатирующий	30%	50%	20%
	контрольный	20%	60%	20%
КГ	констатирующий	20%	30%	50%
	контрольный	40%	30%	30%

Сравнительные результаты КГ представлены на рисунке 3:

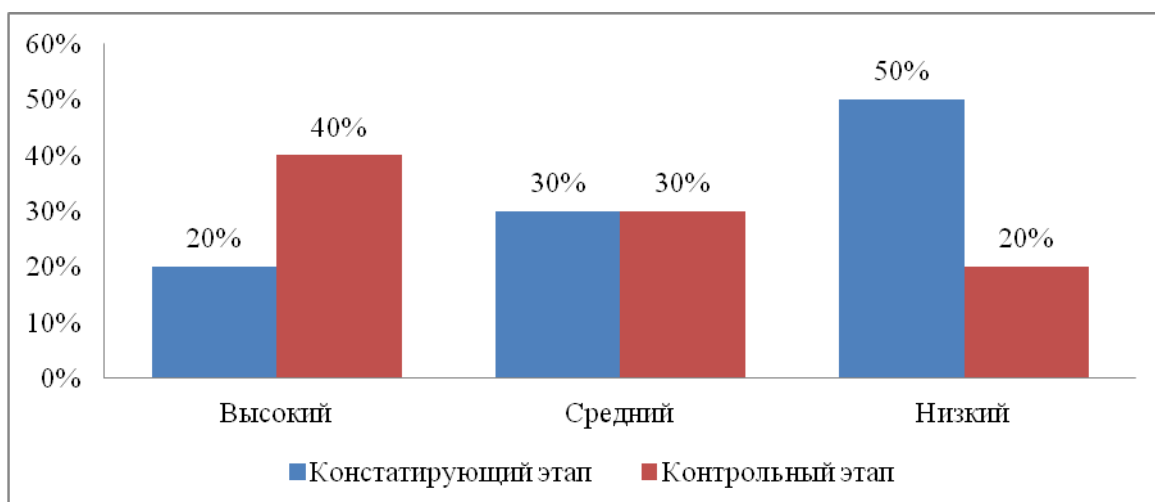


Рисунок 3 – Сравнительные результаты исследования уровня умения обобщать свойства и качества предметов на констатирующем и контрольном этапе эксперимента.

По результатам контрольного среза 4 детей из 10 (40%) в ЭГ имеет высокий уровень, что определяет динамику в размере 20%, в то время как в КГ, количество детей с высоким уровнем снизилось. В экспериментальной группе осталось лишь двое детей (20%) с низким уровнем развития, что определяет положительную динамику в размере 20%.

Результаты исследования по методике методики «Четвертый лишний» (Белопольская Н.Л.) показали существенную динамику развития результатов в ЭК по сравнению с КГ. Проведение исследования по определению умения соотносить слово и образ у детей 6-7 лет с нарушением зрения полностью соответствовало целям, критериям и показателям, констатирующего этапа. Результаты диагностики представлены в таблице 11.

Таблица 11 – Количественные результаты умения соотносить слово и образ у детей 6-7 лет с нарушением зрения

Группа	Этап	Уровень		
		Высокий	Средний	Низкий
ЭГ	констатирующий	40%	50%	10%
	контрольный	40%	50%	10%
КГ	констатирующий	30%	60%	10%
	контрольный	40%	60%	---

Сравнительные результаты КГ представлены на рисунке 4:

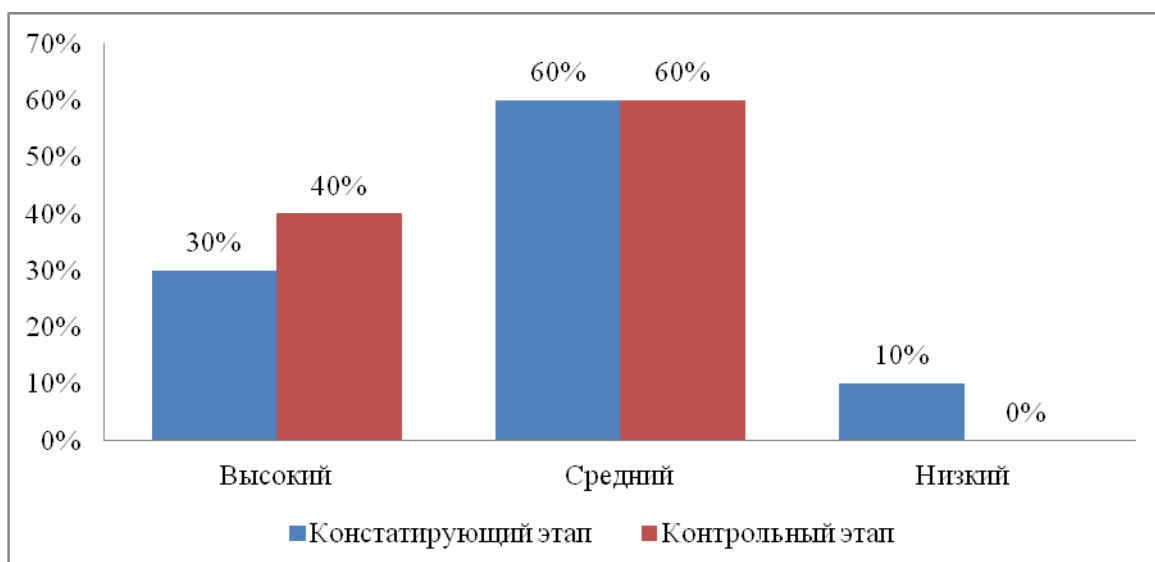


Рисунок 4 – Сравнительные результаты умения соотносить слово и образ у детей 6-7 лет с нарушением зрения экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапе эксперимента

Число детей с высоким уровнем развития в ЭГ возросло с 30% до 40% по сравнению с данными констатирующего обследования. Как и предполагалось, в контрольной группе количество детей, имеющих высокий уровень, осталось неизменным. В экспериментальной группе не осталось ни одного ребенка имеющего данный уровень, что определяет динамику в размере 10%.

Проведение диагностической методике «Складная картинка» (В. Синельникова и В. Кудрявцева) полностью соответствовало целям, критериям и показателям, представленным на констатирующем этапе. Общие результаты представлены в таблице 12.

Таблица 12 – Количественные результаты уровня способности использовать условно-схематические изображения для ориентировки в пространстве у детей 6-7 лет с нарушением зрения

Группа	Этап	Уровень		
		Высокий	Средний	Низкий
ЭГ	констатирующий	30%	50%	20%
	контрольный	30%	50%	20%
КГ	констатирующий	20%	30%	50%
	контрольный	50%	40%	10%

Сравнительные результаты КГ представлены на рисунке 5:

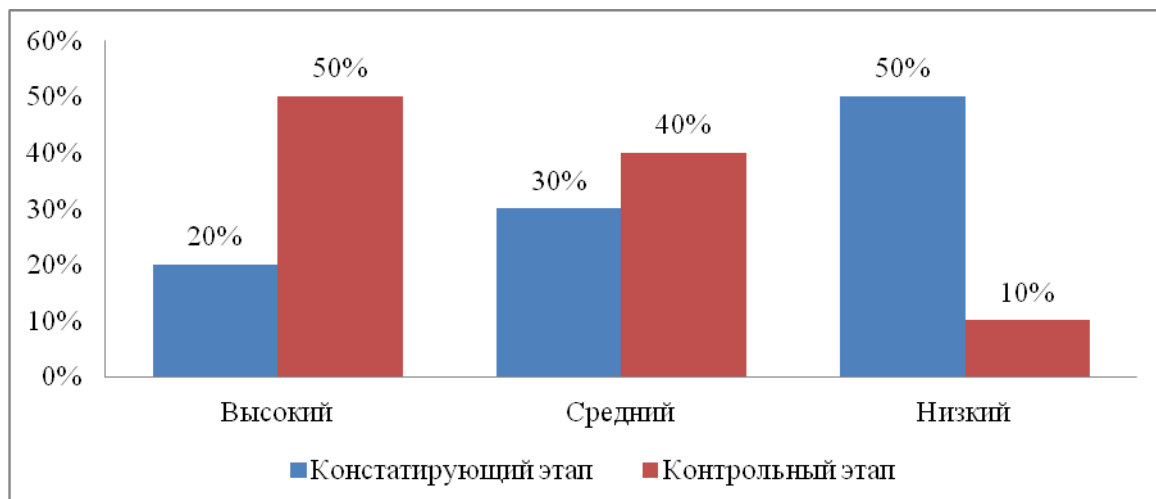


Рисунок 5 – Сравнительные результаты уровня способности использовать условно-схематические изображения для ориентировки в пространстве экспериментальной группы на констатирующем и контрольном этапе эксперимента

Таким образом, анализ результатов по выявлению уровня понимания логических отношений демонстрирует рост детей с высоким уровнем на 30% в ЭГ, а в КГ показатели высокого уровня оказались такими же. В ЭГ количество дошкольников с низким уровнем развития уменьшилось с 50% до 10%.

Анализируя данные пяти проведенных методик контрольного этапа исследования, мы использовали способ обобщения полученных результатов, описанный на этапе контрольного эксперимента, что позволило нам выявить итоговый уровень развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения. Количественные характеристики и динамика развития связной речи представлены на рисунке 6. Представленные данные, свидетельствуют о положительной динамке развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения в ЭГ.



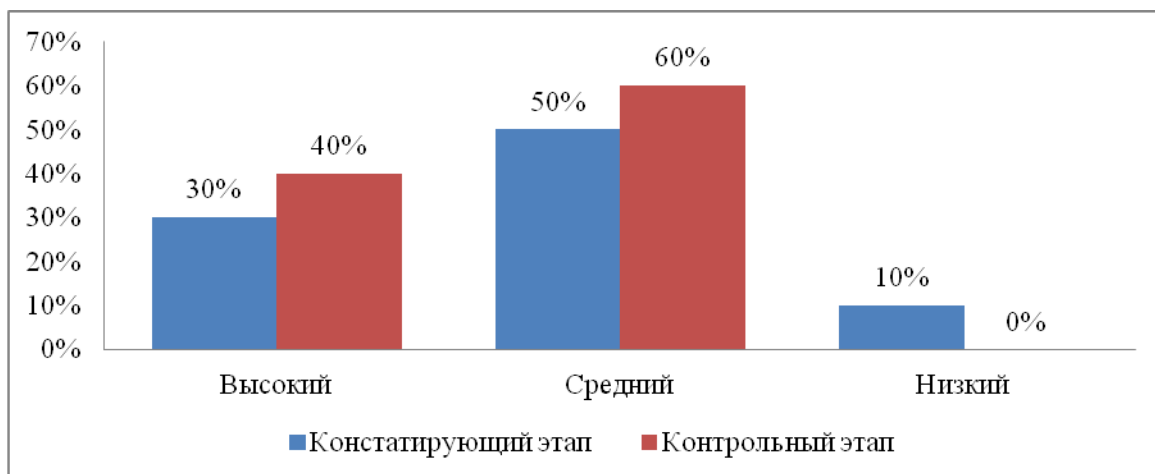


Рисунок 6 – Динамика развития уровня наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения ЭГ

Таким образом, обобщая полученные данные можно констатировать, повышение количества детей ЭГ, которые имеют высокий уровень развития наглядно-образного мышления с 30% до 40%, а также демонстрирует снижение показателей низкого уровня развития на 10%. Результаты КГ, с которой проводилась специальная программа развития наглядно-образного мышления, не подверглись значительным изменениям и остались примерно на том же самом уровне.

Сравнительный анализ результатов диагностики констатирующего и контрольного этапов педагогического эксперимента свидетельствует о значительном снижении числа детей с низким уровнем развития наглядно-образного мышления и соответствующем росте количества детей с высоким уровнем в ЭГ в процессе внедрения программы развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

Полученные данные позволяют заключить, что разработанная нами программа развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения и соответствующие каждому этапу методы руководства обеспечивает наиболее ярко выраженные позитивные изменения в развитии наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

Опираясь на полученные данные, можно сделать вывод о том, что наша гипотеза подтвердилась, а проведённая работа оказалась эффективной.

## Заключение

Таким образом, проведенное исследование по развитию наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет позволило сделать следующие выводы.

Во-первых, проблема развития мыслительных операций в старшем дошкольном возрасте это актуальная проблема, которая затрагивается в различных источниках психолого-педагогической литературы, касается аспектов развития мыслительных операций и форм мышления.

В нашем исследовании отражены основные подходы, которые касаются природы мышления, механизмов его развития, характерных особенностей развития операций анализа и синтеза, обобщения и сравнения. Проведен подробный анализ психолого-педагогических условий, которые способствуют повышению уровня развития мыслительных операций у детей 6-7 лет с нарушениями зрения.

Но следует отметить, что несмотря на освещенность проблемы развития наглядно-образного мышления в литературе, многих исследователей интересует проблема по поиску эффективных путей развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушением зрения.

Во-вторых, в ходе проведенного исследования установили, что мышления у детей с нарушением зрения развивается по тем же закономерностям, что и мышление у здоровых детей. У них формируются те же виды мышления: наглядно-действенное, наглядно-образное и словесно-логическое, те же действия: предметные, образные, умственные, те же операции и формы мышления: понятия, суждения, умозаключения. Однако мыслительная деятельность детей с нарушениями зрения имеет свои специфические черты. Оно развивается медленнее, в более поздние сроки, отличие от мышления у здоровых детей. Этапы развития мышления у детей 6-7 лет растянуты во времени.

В-третьих, мыслительные операции детей 6-7 лет с нарушением зрения отличаются качественными особенностями. Процессы анализа и синтеза

фрагментарны, отличаются бессистемность, которая выражается в том, что дети беспорядочно рассматривают предмета, изображения, не могут сконцентрироваться на существенных свойствах предметов и явлений, сравнивают предметы по несущественным признакам.

В-четвертых, в ходе эксперимента разделили детей 6-7 лет с нарушениями зрения на следующие группы по особенностям мышления.

Первая группа – это дети, которые анализируют объекты полностью, дают им развернутую характеристику. Они выделяют в изображении большое количество признаков, которые характеризуют объект с точки зрения его многосторонности, но при этом отличаются непланомерностью и бессистемностью.

Вторая группа дети, непланомерно осуществляет процесс анализа, одностороннее рассматривает предметы и явления, в результате выделяют в предлагаемом объекте не все признаки, чем представители первой группы.

Дети третьей группы с трудом понимают словесную инструкцию. Им требуется дополнительная помощь. Анализ объектов отличается односторонностью, обедненностью, носит бессистемный характер.

Таким образом, выдвинутая гипотеза: мы предполагаем, что развитие наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушениями зрения будет наиболее эффективным при реализации следующих психолого-педагогических условий:

- обогащение адаптированной развивающей предметно-пространственной среды;
- использование педагогом в ходе организации образовательной работы с детьми в режимных моментах приемов развития наглядно-образного мышления;
- организация поэтапной работы по развитию у детей мыслительных операций – доказана.

В результате работы на формирующем этапе эксперимента у детей произошли качественные изменения в мыслительных операциях. Они стали

выделять большее количество признаков в объектах, давали ему характеристику с разных сторон, что свидетельствует о многосторонности процессов анализа и синтеза. Анализ объектов и явлений стал более полным, развернутым за счет увеличения количества называемых признаков, которые основаны на выделении существенных свойств объектов и явлений. Дети сопровождали свои практические действия с предметами словесными объяснениями, что делало процесс анализа более подробным и полным.

Таким образом, развитие наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушениями зрения будет эффективным, если соблюдать следующие условия:

- осуществлять индивидуальный подход к каждому ребенку исходя из его особенностей, интересов и возможностей развития;
- своевременно проводить психодиагностику для отслеживания динамики развития мышления и корректировки содержания работы по развитию наглядно-образного мышления у детей с нарушениями зрения;
- проводить коррекционную работу по развитию каждой мыслительной операции, на последующих этапах осуществлять комплексную работу по развитию форм мышления в целом.

Следовательно, проведенное исследование носит прикладной характер. Предложенная система работы может быть использована педагогами и психологами образовательных организаций для развития наглядно-образного мышления у детей 6-7 лет с нарушениями зрения.

Выполненное исследование является основой для дальнейшего изучения процессов наглядно-образного мышления, для выделения эффективных путей, условий и методов развития мыслительных операций у детей 6-7 лет с нарушениями зрения, в частности, возможности устранения неравномерности развития анализа и синтеза, установления соответствия между этими процессами, обучение детей сложным, детальным элементам анализа объекта, сравнение его с учетом существенных признаков.

## Список используемой литературы

1. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет познания [Текст] / Б.Г. Ананьев. – СПб.: Сфера, 2014. – 339 с.
2. Брушлинский, А.В. Субъект: мышление, учение, воображение [Текст] / А.В. Брушлинский. – М. : Академия, 2016. – 306 с.
3. Выготский, Л.С. Педагогическая психология [Текст] / Под ред. В.В. Давыдова. – М. : Педагогика – Пресс, 2011. – 736 с.
4. Выготский, Л.С. Психология развития ребенка [Текст] / Л.С. Выготский. – М. : Академия, 2016. – 1105 с.
5. Гудонис, В.К. Опыт и перспективы интегративного обучения детей с нарушениями зрения [Текст] / В. Гудонис // Дефектология. – 2017. – № 3. – С. 7-15 с.
6. Давыдов, В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте [Текст] / Под ред. А.В. Петровского. – М. : Владос, 2012. – 267 с.
7. Денискина, В.З. К вопросу о классификации детей с нарушением зрения [Текст] / В.З. Денискина // Школьный вестник. – 2017. – № 6. – С. 4–16.
8. Ермаков, В.П. Основы тифлопедагогики: Развитие, обучение и воспитание детей с нарушениями зрения [Текст] / В.П. Ермаков, Г.А. Якунин. – М. : ВЛАДОС, 2013. – 244 с.
9. Зак, А.З. Диагностика видов мышления у младших школьников [Текст] / А.З. Зак. – М.:Академия , 2014. – 350 с.
10. Земцова, М.И. Учителю о детях с нарушениями зрения [Текст] / М.И. Земцова. – М. : Просвещение, 2013. – 256 с.
11. Коваленко, Б.И. Тифлопедагогика [Текст] / Б.И. Коваленко, Н.Б. Коваленко, Н.И. Куличева. – М. : Академия, 2015. – 382 с.
12. Костючек, Н.С. Развитие речи учащихся школ слепых (1-V классы) [Текст] / Н.С. Костючек. – М. : Владос, 2016. – 299 с.

13. Лапшин, В.А. Основы дефектологии [Текст] / В.А. Лапшин, Б.П. Пузанов. – М. : Владос, 2014. – 240 с.
14. Литвак, А.Г. Психология слепых и слабовидящих [Текст] / А.Г. Литвак. – СПб. : Сфера, 2016. – 377 с.
15. Лурье, И.Б. Коррекционно-воспитательная работа со слабовидящими школьниками [Текст] / И.Б. Лурье. – М.: Владос, 2014. – 504 с.
16. Луцихина, И.М. Речь, язык, языковое сознание [Текст] / Под ред. А.А. Крылова. – М. : Владос е, 2011. – 304 с.
17. Люблинская, А.А. Детская психология [Текст] / А.А. Люблинская. – М. : Академия, 2014. – 328 с.
18. Маклаков, А.Г. Общая психология [Текст] / А.Г. Маклаков. – СПб. : Питер, 2015. – 303 с.
19. Малофеев, Н.Н. Специальное образование в меняющемся мире. Россия [Текст] / Н.Н. Малофеев. – М. : Академия, 2014. – 219 с.
20. Матвеев, В.Ф. Психические изменения у слепых и слабовидящих детей [Текст] / В.Ф. Матвеев Г.В. Козловская. – М.: Медицина, 2015. – С. 170-179.
21. Немов, Р.С. Психология [Текст] / Р.С. Немов. – М.: ВЛАДОС, 2011. – 618 с.
22. Обучение и развитие: Экспериментально-педагогическое исследование [Текст] / Под ред. Л.В. Занкова. – М.: Педагогика, 2015. – 334 с.
23. Основы специальной психологии [Текст] / Л.В. Кузнецова [и др.]. – М. : Академия, 2012. – 380 с.
24. Особенности познавательной деятельности слепых и слабовидящих школьников [Текст] / Под ред. А.И. Зотова, А.Г. Литвака. – Л. : Издательство ЛГПИ им. А.И. Герцена, 2014. – 210 с.
25. Пиаже, Ж. Речь и мышление ребенка [Текст] / Ж. Пиаже. – М. : Академия, 2013. – 386 с.

26. Плаксина, Л.И. Проблемы воспитания и социальной адаптации детей с нарушением зрения [Текст] / Л.И. Плаксина, Л.А. Григорян. – М.: Владос, 2015. – С. 6–38.
27. Поддьяков, Н.Н. Мышление дошкольника [Текст] / Н.Н. Поддьяков. – М. : Педагогика, 2015. – 350 с.
28. Программы специальных (коррекционных) образовательных учреждений IV вида (для детей с нарушением зрения). Программы детского сада. Коррекционная работа в детском саду [Текст] / под ред. Л.И. Плаксиной. – М. : Экзамен, 2013. – 256 с.
29. Психология [Текст] / Под ред. Б.А. Сосновского. – М. : Высшая школа, 2012. – 660 с.
30. Столяренко, Л.Д. Психология [Текст] / Л.Д. Столяренко. – Р/ н/Д. : Феникс, 2014. – 348 с.
31. Рогов, Е.Н. Настольная книга практического психолога [Текст] / Е.И. Рогов. – М. : ВЛАДОС-ПРЕСС, 2012. – 263с.
32. Ростомашвили, И.Е. Личностные особенности подростков с нарушениями зрения // Диагностика, развитие и коррекция сенсорной сферы лиц с нарушениями зрения[Текст] / Под ред. Е.М. Папина. – М.: Логос, 2017. – с. 79-88.
33. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии [Текст] / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2016. – 713 с.
34. Сапронова, О.П. Совместная работа тифлопедагога и воспитателя по формированию предметных представлений у детей с нарушением зрения [Текст] / О.П. Сапронова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2015. – № 7. – С. 17–24.
35. Солнцева, Л.И. Индивидуальные и групповые различия слепых детей при использовании остаточного зрения [Текст] / Л.И. Солнцева // Коррекционная педагогика. – 2017. – № 9. – С. 6-12.

36. Солнцева, Л.И. Современная тифлопедагогика и тифлопсихология в системе образования детей с нарушениями зрения [Текст] / Л.И. Солнцева. – М. : Владос, 2014. – 183 с.
37. Сорокин, В.М. Особенности воображения слепых и слабовидящих [Текст] / В.М. Сорокин, // Воспитание и обучение слепых и слабовидящих. – СПб. : Питер, 2012. – С. 43-56.
38. Специальная педагогика [Текст] / под ред. Н.М. Назаровой. – М. : Академия, 2013. – 410 с.
39. Специальная психология [Текст] / Под ред. В.И. Лубовского. – М. : Академия, 2012. – 494 с.
40. Теплов, Б.М. Новые данные по изучению свойств нервной системы и их психологических проявлениях[Текст] / отв. ред. Э.А. Голубева, Е.П. Гусева. – М.: Наука, 2014. – 490 с.
41. Тихомиров, О.К. Психология мышления [Текст] / О.К. Тихомиров. – М.: Академия, 2016. – 318 с.
42. Тихомирова, Л.Ф. Развитие логического мышления детей [Текст] / Л.Ф. Тихомирова, А.В. Басов. – М.: Академия, 2015. – 202 с.
43. Тупоногов, Б.К. Содержание и методы обучения детей с нарушением зрения: научно-методическое пособие [Текст]/ Б.К. Тупоногов. – М.: Академия, 2015. – 172 с.
44. Унт, И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. [Текст] / И.Э. Унт. – М.: Академия, 2014. – 197 с.
45. Феоктистова, В.А. Развитие навыков общения у слабовидящих детей [Текст] / В.А. Феоктистова. – СПб. : Речь, 2015. – 129с.
46. Фомичева, Л.В. Клинико-педагогические основы обучения и воспитания детей с нарушением зрения: Офтальмологические и гигиенические аспекты охраны и развития зрения: учебно-методическое пособие [Текст] / Л.В. Фомичева. – СПб. : Сфера, 2016. – 256 с.



47. Хорош, С.М. Обучение слепых дошкольников опосредованной оценки различных свойств предметов [Текст] / С.М. Хорош. – М.: Академия, 2016. – 352с.

48. Щукина, Г.И. Проблема познавательного интереса в педагогике [Текст] / Г.И. Щукина. – М.: Педагогика, 2014. – 208 с.

49. Эльконин, Д.Б. Детская психология [Текст] / Д.Б. Эльконин. – М. : Академия, 2014. – 304 с.

50. Якиманская, И.С. Развивающее обучение. [Текст] / И.С. Якиманская. – М.: Академия, 2015. – 144 с.

## Приложение А

### Экспериментальная группа детей, участвующих в эксперименте

№	Имя Ф. ребенка	Возраст	Диагноз
1	Матвей Г.	6 л. 9 м.	Косоглазие
2	Алина Р.	6 л. 3 м.	Косоглазие
3	Лена А.	6 л. 4 м.	Амблиопия правого глаза
4	Егор Д.	6. 6 м.	Косоглазие
5	Денис Р.	6 л. 10 м.	Косоглазие
6	Аня А.	6 л. 8 м.	Амблиопия
7	Иван И.	6 л. 4 м.	Косоглазие
8	Света О.	6 л. 7 м.	Косоглазие
9	Арина Г.	6 л. 10 м.	Амблиопия
10	Денис О.	6 л. 8 м.	Амблиопия

### Контрольная группа, участвующих в эксперименте

№	Имя Ф. ребенка	Возраст	Диагноз
1	Миша С.	6 л. 4 м.	Косоглазие
2	Катя В.	6 л. 7 м.	Косоглазие
3	Илья М.	6 л. 10 м.	Амблиопия
4	Егор З.	6. 6 м.	Косоглазие
5	Варя В.	6 л. 10 м.	Косоглазие
6	Леша Р.	6 л. 8 м.	Амблиопия
7	Настя У.	6 л. 4 м.	Косоглазие
8	Коля А.	6 л. 7 м.	Косоглазие
9	Инна Я.	6 л. 10 м.	Амблиопия
10	Антон А.	6 л. 8 м.	Амблиопия

## Приложение Б

Сводная таблица по итогам констатирующего эксперимента

Экспериментальная группа детей

№	Имя Ф. ребенка	Диагностические методики					Кол-во баллов	Уровень
		1	2	3	4	5		
1	Матвей Г.	4б.	4б.	4б.	4б.	4б.	20 б.	Высокий
2	Алина Р.	2б.	1б.	1б.	1б.	1б.	6 б.	Низкий
3	Лена А.	2б.	2б.	1б.	1б.	2б.	8 б.	Средний
4	Егор Д.	2б.	1б.	1б.	1б.	1б.	6 б.	Низкий
5	Денис Р.	2б.	2б.	2б.	2б.	2б.	10 б.	Средний
6	Аня А.	3б.	3б.	2б.	2б.	3б.	13 б.	Высокий
7	Иван И.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	5 б.	Низкий
8	Света О.	2б.	2б.	2б.	2б.	2б.	10 б.	Средний
9	Арина Г.	2б.	2б.	2б.	2б.	2б.	10 б.	Средний
10	Денис О.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	5 б.	Низкий

Контрольная группа детей

№	Имя Ф. ребенка	Диагностические методики					Кол-во баллов	Уровень
		1	2	3	4	5		
1	Миша С.	3б.	3б.	3б.	3б.	3б.	15 б.	Высокий
2	Катя В.	2б.	1б.	1б.	1б.	1б.	6 б.	Низкий
3	Илья М.	2б.	2б.	1б.	1б.	2б.	8 б.	Средний
4	Егор З.	2б.	1б.	1б.	1б.	1б.	6 б.	Низкий
5	Варя В.	2б.	2б.	2б.	2б.	2б.	10 б.	Средний
6	Леша Р.	3б.	3б.	2б.	2б.	3б.	13 б.	Высокий
7	Настя У.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	5 б.	Низкий
8	Коля А.	2б.	2б.	2б.	2б.	2б.	10 б.	Средний
9	Инна Я.	2б.	2б.	2б.	2б.	2б.	10 б.	Средний
10	Антон А.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	5 б.	Низкий

## Приложение В

Сводная таблица по итогам контрольного эксперимента

Экспериментальная группа детей

№	Имя Ф. ребенка	Диагностические методики					Кол-во баллов	Уровень
		1	2	3	4	5		
1	Матвей Г.	3б.	3б.	3б.	3б.	3б.	15 б.	Высокий
2	Алина Р.	2б.	1б.	1б.	1б.	1б.	6 б.	Низкий
3	Лена А.	2б.	2б.	1б.	1б.	2б.	8 б.	Средний
4	Егор Д.	2б.	1б.	1б.	1б.	1б.	6 б.	Низкий
5	Денис Р.	2б.	2б.	2б.	2б.	2б.	10 б.	Средний
6	Аня А.	3б.	3б.	2б.	2б.	3б.	13 б.	Высокий
7	Иван И.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	5 б.	Низкий
8	Света О.	2б.	2б.	2б.	2б.	2б.	10 б.	Средний
9	Арина Г.	2б.	2б.	2б.	2б.	2б.	10 б.	Средний
10	Денис О.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	5 б.	Низкий

Контрольная группа

№	Ф.И. ребенка	Диагностические методики					Кол-во баллов	Уровень
		1	2	3	4	5		
1	Миша С.	3б.	3б.	3б.	3б.	3б.	15 б.	Высокий
2	Катя В.	2б.	1б.	1б.	1б.	1б.	6 б.	Низкий
3	Илья М.	2б.	2б.	1б.	1б.	2б.	8 б.	Средний
4	Егор З.	2б.	1б.	1б.	1б.	1б.	6 б.	Низкий
5	Варя В.	2б.	2б.	2б.	2б.	2б.	10 б.	Средний
6	Леша Р.	3б.	3б.	2б.	2б.	3б.	13 б.	Высокий
7	Настя У.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	5 б.	Низкий
8	Коля А.	2б.	2б.	2б.	2б.	2б.	10 б.	Средний
9	Инна Я.	2б.	2б.	2б.	2б.	2б.	10 б.	Средний
10	Антон А.	1б.	1б.	1б.	1б.	1б.	5 б.	Низкий