

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт психолого-педагогического образования
Кафедра педагогики детства

СМИРНОВА ТАТЬЯНА АНДРЕЕВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

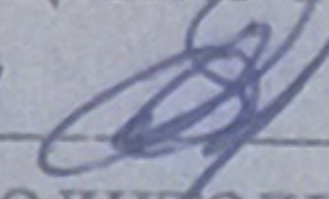
**ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ СРЕДА КАК СРЕДСТВО РАЗВИТИЯ
ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА
С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**


Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Дошкольное образование

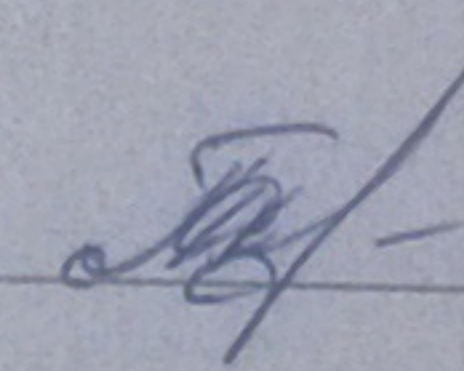
ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
к.п.н., доцент Яценко И.А.

21.05.2018 
Научный руководитель

к.психол.н. доцент,
Дубовик Е.Ю. 

Дата защиты
27.06.2018

Обучающийся
Смирнова Т.А. 

Оценка _____

Красноярск 2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	2
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ..	6
1.1 Особенности воображения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	6
1.2 Специфика нарушений речи детей дошкольного возраста	12
1.3 Педагогическая среда как средство развития воображения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	20
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1	32
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ	34
2.1 Организация экспериментального исследования.	34
2.2 Результаты диагностики воображения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи	37
2.3 Развитие воображения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.....	38
ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2	49
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	51
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	55
ПРИЛОЖЕНИЯ	59

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы. На данный момент детские образовательные учреждения посещают дети с общим недоразвитием речи разных степеней и большинство педагогов не знают, как с ними работать.

Деятельность ребенка, интеллектуальные способности и коммуникативные навыки неразрывно связаны с его воображением. Адаптации в новых группах, подготовка к школе, а так же развитие познавательных процессов, все это зависит от уровня развития воображения у ребенка дошкольного возраста.

Через развитие высших психических функций (одной из которых является воображение) закладывается возможность создавать что-то необыкновенное, оригинальное. Наиболее благоприятным для развития образного мышления и воображения, является дошкольный возраст, ученые называют сензитивным.

Согласно М. В. Гамезо и И. А. Домашенко: «Воображение — психический процесс, заключающийся в создании новых образов путём переработки материала восприятий и представлений, полученных в предшествующем опыте»

А. Маклаков считает, что воображение — это процесс преобразования представлений, передающих реальную действительность, и создание на этой основе новых представлений.

Воображение характеризуется оригинальностью, действенностью, активностью. Опережающее отражение действительности происходит в воображении в виде ярких образов [26].

Как показали исследования Л.С. Выготского, В.В. Давыдова, Е.И. Игнатьева, Н.С. Лейтеса, Я.А. Пономорева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина и др. воображение выступает не только предпосылкой эффективного усвоения детьми знаний, но и является условием творческого преобразования имеющихся у детей навыков, способствует саморазвитию

личности, т.е. в определяет эффективность учебно-воспитательного процесса. Однако в педагогической психологии вопросы, непосредственно связанные с проблемами формирования и развития творческого воображения у детей с общим недоразвитием речи различных возрастов, недостаточно разработаны. Дети с нарушениями речи с большим трудом овладевают многозначностью слов, обобщающим значением слова что, безусловно, влияет на уровень развития воображения.

Развитие воображение дошкольников будет успешным, если грамотно организовать педагогическую среду. Известно, что предметно-развивающая среда определяется как «система материальных объектов деятельности ребенка, функционально моделирующая содержание его духовного и физического развития» (С.Л. Новоселова)

По мнению Г.А.Ковалева: педагогическая организация развивающей среды — это организация системы связей между всеми элементами образовательной среды; организация связей такого характера, которые бы обеспечивали полный комплекс возможностей для личностного саморазвития всех субъектов образовательного процесса. Образовательный процесс, организованный в соответствии с данным критерием, можно считать развивающим образовательным процессом.

В представленной работе мы будем развивать воображение детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством педагогической среды, в которую входят: приобретение у детей новых умений, познавательного и творческого опыта.

Цель исследования: изучить возможности педагогической среды как средства развития воображения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Задачи исследования:

1. Проанализировать развитие воображение детей старшего дошкольного возраста.

2. Выделить специфические особенности детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

3. Рассмотреть педагогическую среду как средство развития воображения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

4. Изучить особенности воображения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

5. Создать педагогическую среду по развитию воображения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

6. Проверить эффективность организованных мероприятий по развитию воображения детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Объект исследования: воображение детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Предмет исследования: возможности педагогической среды как средства развития воображения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Гипотеза исследования: мы предполагаем, что развитие воображения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством педагогической среды будет эффективно, если:

- будет создана необходимая образовательная среда;
- будут определены виды деятельности, способствующие развитию воображения детей старшего дошкольного возраста;
- будут учтены индивидуальные и возрастные особенности детей.

Методы и методики исследования:

Теоретические методы: анализ, сравнение психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.

Эмпирические методы: тестирование.

Методика: «Дорисовывание фигур» (О.М. Дьяченко).

База исследования: Муниципальные общеобразовательные дошкольные учреждения г. Красноярска.

Экспериментальная выборка: 16 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ КАК СРЕДСТВА РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

1.1 Особенности воображения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

В работах посвященных исследованию воображения, подчеркивается тесная связь воображения и речи.

Речь позволяет ребенку включить в воображение не только конкретные образы, но и более отвлеченные представления и понятия. Речь позволяет ребенку перейти от выражения образов воображения в деятельности к непосредственному их выражению в речи.

Отличительной особенностью воображения является, по мнению С.Л. Рубинштейна: «своеобразный «отлет от действительности», когда на основе отдельного признака строится новый образ, а не просто перестраиваются и реконструируются имеющиеся представления, что характерно для внутреннего плана действий и его функционирования».

О развитости детского воображения в дошкольном возрасте судят не только по представлениям и ролям, которые дети берут на себя в играх, но и на основе анализа материальных продуктов их творчества, в частности поделок и рисунков [9].

Деятельность воображения зависит от опыта, от потребностей и интересов, в которых эти потребности выражаются. Легко понять так же, что оно зависит от комбинаторной способности и упражнения в этой деятельности, воплощения продуктов воображения в материальную форму.

Деятельность творческого воображения оказывается очень сложной и зависящей от целого ряда различных факторов. Совершенно понятно поэтому, что эта деятельность не может быть одинакова у ребенка и взрослого, потому что все эти факторы принимают различный вид в различные эпохи детства. Вот почему в каждый период детского развития

воображение работает особым образом, свойственным именно данной ступени развития, на которой находится ребенок.

Развитию детского воображения весьма способствует усвоение речи. Речь освобождает ребенка от власти непосредственных впечатлений, позволяет выйти за их пределы. По А.Р. Лурия (1998), это приводит к созданию как бы второй действительности

О.М. Дьяченко рассматривала развитие воображения ребенка как становление особой способности, генезис которой состоит в овладении специфическими средствами познания [7].

Развитое воображение — это один из показателей готовности ребенка к переходу на следующую образовательную ступень.

Воображение – это психический процесс, который преобразует уже известное и порождает на этой основе что-то новое. Воображение - сложный психический процесс, состоящий из нескольких видов (творческое и воссоздающее) [1].

Специфику воображения, в отличие от других психических процессов, О.М. Дьяченко, понимала, как способность выражать особенности одного объекта или явления посредством другого, видоизменять формы представления реальности.

О.М. Дьяченко выявила и охарактеризовала основные этапы развития воображения в дошкольном детстве.

Первый этап в развитии воображения можно отнести к двум с половиной – трем годам. В этом возрасте происходит разделение на «эмоциональное» и «познавательное», связанное с двумя важнейшими новообразованиями возраста. С одной стороны, это отделение ребенком от себя предмета – его направленность на овладение новыми действиями и предметами, а в случае невозможности – обращение к предметам-заместителям. С другой стороны – выделение своего личного Я, переживание своей отделенности от окружающего мира. Уже к трем годам можно четко выделить два типа воображения. Вероятно, именно «эмоциональное»

воображение связано с самого начала с использованием символов. На данном этапе «опредмечивающий» образ является основным средством порождения идеи воображаемого продукта. Образы при значительной схематичности могут быть весьма оригинальны, поскольку опыт детей этого возраста чрезвычайно вариативен. Планирование продуктов воображения практически отсутствует в этом возрасте. Воображение «творит» только идею, а ее разворачивание обычно воспроизводит знакомую схему с большей или меньшей устойчивостью.

Второй этап – возраст от четырех до пяти лет. В этом возрасте ребенок нацелен на усвоение норм, а также правил и образцов деятельности. Взрослые, чувствуя новые возможности, как правило, ведут обучение и воспитание, которым ребенок должен следовать. Снижение уровня продуктивного воображения на этом этапе развития отчасти связано с общей направленностью детей этого возраста, отчасти – с особенностями педагогического воздействия. «Эмоциональное» воображение в этом возрасте обычно возникает в связи с переживанием ребенком конфликта. «Познавательное» воображение связано с бурным развитием ролевой игры, рисование, конструирование. Без специального руководства оно может носить воспроизводящий характер в силу нацеленности детей этого возраста на следование образцам. Основное средство порождения идеи воображения, как и у детей более младшего возраста, составляет опредмечивающий образ. Однако на данном этапе этот образ наполняется деталями, имеет тенденцию к индивидуализации. Слово начинает включаться в процесс создания образов, вызывая или фиксируя стоящую за ним цепочку представлений или обобщений. К четырем – пяти годам в процесс воображения включается специфическое планирование, которое можно назвать ступенчатым, когда ребенок планирует один шаг действия, выполняет их, видит результат и на его основе планирует следующий шаг. Средствами планирования является слово и модельные представления.

Третий этап развития воображения дошкольника – возраст от шести до семи лет. В этом возрасте ребенок уже усваивает основные образцы поведения и виды деятельности и получает свободу в оперировании ими. В принципе он уже способен отходить от усвоенных стандартов, комбинировать их, используя при построении продуктов воображения. «Эмоциональное» воображение ребенка направлено на изживание травмирующих воздействий и противоречий при столкновении с реальностью.

«Познавательное» воображение претерпевает в этом возрасте качественные изменения. Дети шести лет в своих произведениях не просто передают переработанные впечатления, но и начинают направленно искать приемы для этой передачи. Возможности выбора таких приемов прямо связаны с особенностями обучения ребенка, прежде всего различных обстоятельств, но еще и отношение между субъектом и этими обстоятельствами. Именно отношения между субъектом и обстоятельствами, выраженные в виде цели субъекта, придает ситуации известную целостность.

Воображение является необходимым условием для любой деятельности человека. При обучении этот психический процесс приобретает для детей особенно важное значение [7].

Успешность усвоения общеобразовательной программы у детей дошкольного школьного возраста зависит от уровня развития воображения и уровня развития связной речи, т. к. учебная деятельность опирается на способность ребенка представить, рассказать, воссоздать предъявляемые образы действительности. В результате анализа психолого-педагогической литературы можно сделать вывод, что воображение у детей с ОНР не отличается подвижностью и активностью. Отмечается быстрая истощаемость процесса воображения. Характерен низкий уровень пространственного оперирования образами, а также низкий уровень развития творческого воображения. Представления детей о предметах оказываются неполными и неточными, практический опыт недостаточно закрепляется и обобщается в

слове, вследствие этого формирование понятий запаздывает. Наблюдается прямая зависимость между тяжестью нарушения речи и уровнем развития воображения [5].

У детей с общим недоразвитием речи имеются отклонения от нормы в развитии воображения. Отмечается стереотипность, инертность, недостаточная подвижность, быстрая истощаемость процессов воображения. Недостаточно развита оригинальность, недостаточное развитие творческого воображения в целом, низкий уровень пространственного оперирования образами. Речевое недоразвитие препятствует формированию творческого воображения, что создает серьезные препятствия для словесного творчества и развития связной речи ребенка [4].

Указывая на тесную связь воображения с другими психическими процессами, ряд исследователей считает, что достаточный уровень развития воображения является условием психологической готовности детей к поступлению в школу (О.М. Дьяченко, Е.Е. Кравцова и др.). Особое значение приобретает исследование и целенаправленное формирование воображения у детей при наличии у них тех или иных речевых отклонений в развитии (М.М. Нудельман, О.В. Боровик, В.П. Глухов, Н.А. Цыпина и др.).

Однако вопросы развития воображения у детей с нарушениями речи изучены недостаточно.

В структуре дефекта у детей с речевой патологией наблюдается снижение не только уровня речевого развития, но и снижение уровня познавательной сферы. У старшего дошкольника постепенно активизируются функции воображения: вначале воссоздающего (позволяющего представлять сказочные образы), а затем и творческого (благодаря которому создается принципиально новый образ). Этот период – наиболее благоприятный для формирования фантазий.

Старшие дошкольники с помощью воображения осуществляют большую часть своей активной деятельности.

Несколько иначе процесс воображения развивается у детей с нарушениями речи. Их представления о предметах оказываются недостаточно точными и полными, практический опыт недостаточно закрепляется и обобщается в слове, вследствие этого запаздывает формирование понятий. Чем сложнее нарушения речи, тем больше возможности ребенка проявить творчество ограничиваются, он оказывается беспомощным в создании новых образов [13].

В числе специфических особенностей воображения старших дошкольников с общим недоразвитием речи специалисты называют следующие: ограниченность в понимании образности символики; неустойчивость образов; репродуктивный характер познавательного воображения; негативная эмоциональная окраска образов аффективного воображения; невысокий уровень пространственного оперирования образами. Кроме того, при недоразвитии речи наблюдаются и такие особенности воображения, которые являются общими для всех детей с различными нарушениями развития. К ним относятся малоподвижность воображения, слабая оригинальность и частое повторение образов, репродуктивный характер познавательного воображения, малая заинтересованность в процессе создания продуктов воображения. Воображению детей с общим недоразвитием речи присущи и черты, свойственные воображению детей с нормальным речевым развитием: индивидуальные проявления воображения, личностная направленность на определенную область создания образов [7].

В ходе анализа психолого-педагогической литературы можно сделать вывод, что в старшем дошкольном возрасте происходит формирование основных видов воображения.

1.2 Специфика нарушений речи детей дошкольного возраста

Важный этап в развитии воображения связан с возрастом, когда ребенок овладевает речью. Речь позволяет ребенку включить в воображение не только конкретные образы, но и более отвлеченные представления и понятия. Более того, речь позволяет ребенку перейти от выражения образов воображения в деятельности к непосредственному их выражению в речи.

Этап овладения речью сопровождается развитием внимания и увеличением практического опыта, что позволяет ребенку легче выделять отдельные части предмета, которые он воспринимает уже как самостоятельные и которыми все чаще оперирует в своем воображении.

Однако синтез происходит со значительными искажениями действительности. Из-за недостаточной критичности мышления и отсутствия достаточного опыта ребенок затрудняется создать образ, близкий к реальной действительности. Главной особенностью данного этапа является произвольный характер появления образов воображения. Чаще всего образы воображения формируются у ребенка данного возраста произвольно, в соответствии с ситуацией, в которой он находится.

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при наиболее сложных формах детской речевой патологии: афазии, алалии, а также ринолалии, дизартрии — в тех случаях, когда выявляются одновременно недостаточность грамматического строя, словарного запаса и пробелы в фонетико-фонематическом развитии.

Впервые теоретическое обоснование общего недоразвития речи было сформулировано в результате исследований различных форм речевой патологии у детей дошкольного и школьного возраста в 50-60-х годах XX в.

Исследования были проведены Р. Е. Левиной и коллективом научных сотрудников НИИ дефектологии (Н. А. Никашина, Г. А. Каше, Л. Ф. Спирина, Г. И. Жаренкова и др.).

Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина под общим недоразвитием речи у детей (с нормальным слухом и первично сохранным интеллектом) понимают такую форму речевой аномалии, при которой нарушается формирование каждого из компонентов речевой системы; звукопроизношения, словарного запаса, грамматического строя. При этом отмечается нарушение как смысловой, так и произносительной стороны речи. В группу с ОНР объединяются дети с различными нозологическими формами речевых нарушений (ринолалия, дизартрия, алалия, афазия) в случаях, когда наблюдается единство патологических проявлений по трем указанным компонентам.

В настоящее время в логопедии существуют две традиционные классификации нарушений речи: клинико-педагогическая и психолого-педагогическая. Представленные классификации рассматривают речевые расстройства в различных аспектах. Но вместе с тем данные одной и другой классификации дополняют друг друга и служат общим задачам: дифференцированного логопедического воздействия с учетом симптоматики, механизмов нарушений речи и комплектованию групп детей с речевой патологией.

Клинико-педагогическая классификация строго не соотнесена с клиническими синдромами. Она акцентирует внимание на тех нарушениях, которые должны стать объектом, психологического, логопедического и медицинского воздействия.

В соответствии с указанными критериями в данной классификации выделяются две группы речевых расстройств:

1 группа - нарушение средств общения;

2 группа - расстройства в применении средств речевого общения.

К первой группе речевых нарушений, по Р. Е. Левиной, относится фонетико-фонематическое недоразвитие и общее недоразвитие речи (ОНР).

Фонетико-фонематическое недоразвитие - это нарушение формирования произносительной системы языка вследствие недостаточности фонематического восприятия и артикуляции звуков речи.

Общее недоразвитие речи характеризуется нарушением формирования всех компонентов речевой системы в их единстве (звуковой стороны речи, фонематических процессов, лексики, грамматического строя речи) у детей с нормальным слухом и относительно сохранным интеллектом.

Общее недоразвитие речи может наблюдаться при различных формах речевой патологии (по клинико-педагогической классификации): моторной, сенсорной алалии, дизартрии, в том числе при стертой дизартрии, детской афазии.

В этиологии общего недоразвития речи выделяются разнообразные факторы как биологического, так и социального характера. К биологическим факторам относят: несовместимость крови матери и плода по резус-фактору или групповой принадлежности, инфекции или интоксикации матери во время беременности, патология натального периода, постнатальные заболевания центральной нервной систем и травмы головного мозга в первые годы жизни ребенка и т. д.

Вместе с тем общее недоразвитие речи может быть обусловлено неблагоприятными условиями воспитания и обучения, может быть связано с психической депривацией в сензитивные периоды развития речи. Во многих случаях общее недоразвитие речи является следствием комплексного воздействия различных факторов, например, органической недостаточности ЦНС (иногда легко выраженной, неблагоприятного социального окружения), наследственной предрасположенности и т.д.

Наиболее сложным вариантом является общее недоразвитие речи, обусловленное ранним органическим поражением мозга.

Е.М. Мастюкова придает особое значение в этиологии ОНР перинатальной энцефалопатии, которая может быть травматической (вследствие механической родовой травмы), гипоксической (вследствие внутриутробной гипоксии и асфиксии в родах), билирубиновой (вследствие несовместимости крови матери и плода по резус-фактору или групповой принадлежности).

Типичным для всей группы ОНР является: резко ограниченный словарный запас, позднее появление речи, характерные нарушения слоговой структуры слов, выраженный аграмматизм, дефекты произношения и фонемообразования. Речевое недоразвитие у детей дошкольного возраста может быть выражено в разной степени: от полного отсутствия речевых средств общения до развернутой речи с элементами лексико-грамматических и фонетических нарушений.

Клинические виды общего недоразвития речи разнообразны. В классификации Е.М. Мастюковой выделяются три группы детей с ОНР.

I группа - не осложненный вариант ОНР, характеризующийся наличием только признаков общего недоразвития речи. У детей с этим вариантом ОНР не выявляется локальных поражений ЦНС. В анамнезе этих детей чаще всего отсутствуют указания на патологическое протекание беременности и родов, лишь иногда наблюдается не резко выраженный токсикоз второй половины беременности, не длительная асфиксия. В постнатальном периоде у этих детей может отмечаться частые инфекционные и простудные заболевания, соматическая ослабленность. С психологической точки зрения у этих детей отмечается общая эмоционально-волевая незрелость, несформированность регуляции произвольной деятельности.

У детей первой группы наблюдается трудности динамической организации движений, недостаточность тонких дифференцированных движений пальцев рук.

У второй группы детей выявляется осложненный вариант ОНР центрально-органического генеза. У детей этой группы ОНР характеризуется более сложной симптоматикой и патогенезом. Нарушение речевого развития сочетается с неврологической и психопатологической симптоматикой. Выраженная неврологическая симптоматика у этих детей свидетельствует не только о незрелости ЦНС, но и о грубом повреждении мозговых структур.

В этой группе, по мнению Е. М. Мастюковой, наиболее частыми являются следующие синдромы:

1. Гипертензионно-гидроцефальный синдром, который характеризуется увеличением размера головы, повышенным внутричерепным давлением, расширением венозной сети в области висков. У детей с данным синдромом наблюдается расторможенность, раздражительность, быстрая истощаемость, повышенная возбудимость, головокружения, частые головные боли.

2. Церебрастенический синдром характеризуется повышенной нервно-психической истощаемостью, эмоциональной неустойчивостью, нарушением памяти, внимания. Церебрастенический синдром в одних случаях проявляется на фоне эмоционального и двигательного беспокойства, в других - сопровождается заторможенностью, вялостью, пассивностью.

3. Синдромы двигательных расстройств, проявляются в изменении мышечного тонуса, в нарушении координации движений, в несформированности общей, тонкой ручной, а также артикуляционной моторики, что в свою очередь проявляется в виде тремора, синкинезий, насильственных движений, легких парезов, спастичности, характеризующих стертую дизартрию.

Незрелость эмоционально-волевой сферы проявляется у этих детей в эмоциональной лабильности, в поверхностности эмоций, в недостаточности волевых процессов.

У детей с ОНР III группы отмечается алалия (в основном моторная алалия).

Несмотря на вариативность клинических характеристик детей с ОНР, общим для них является системное недоразвитие речи. При этом особенно сложным и стойким является нарушение формирования лексики и грамматического строя речи [1].

Недоразвитие речи у детей может быть выражено в различной степени: от полного отсутствия речи до незначительных отклонений в развитии.

Таким образом, общее недоразвитие речи является одним из сложных речевых нарушений, характеризующееся патологией всех структур речи.

Ограниченность общения со взрослыми, сверстниками лишает детей с нарушениями речи необходимого объема информации и знания приемов реконструкции имеющихся представлений. Поэтому процесс воображения в данном случае выполняет помимо отражательной еще и компенсаторную функцию. Однако в специальной литературе сравнительно мало данных об особенностях творческого воображения у детей с ОНР.

Именно по этой причине проблема изучения особенностей развития творческого воображения дошкольников с нормальной и нарушенной речью и определения педагогических условий, обеспечивающих формирование рассматриваемой психической функции у данной возрастной категории детей, приобретает особую остроту.

Традиционно принято считать, что общее недоразвитие речи, это такой вид речевого нарушения, при котором у детей обладающих нормальным слухом и первично сохранным интеллектом, наблюдается нарушение формирования всех составных частей языковой системы: звуковой стороны речи (фонетики) а также смысловой (лексики и грамматики).

В качестве причин возникновения ОНР у детей можно назвать: различные инфекции, интоксикации (токсикоз) матери в период беременности, несовместимость резус-фактора крови или групповой принадлежности матери и ребёнка, травмы при родах и патология в родах, различные заболевания ЦНС, травмы головного мозга в начале жизни.

Кроме этого общее недоразвитие речи у детей может быть вызвано неподобающими условиями воспитания и обучения, психической депривацией (невозможность удовлетворения жизненно важных потребностей) в наиболее подходящие для этого стадии развития речи. Очень часто ОНР возникает вследствие комплексного влияния разнообразных факторов, например, таких как наследственная предрасположенность,

органическая недостаточность центральной нервной системы, неблагоприятная социальная среда.

Детями используются лепетные слова, звуковая форма которых имеет смазанную и непостоянную структуру, звукоподражательные комплексы, неполные лепетные предложения, некоторые существительные и глаголы бытового характера. В большинстве случаев ребёнок «помогает» себе жестами, мимикой. У детей с первого уровня речевого недоразвития отмечается превышение объёма пассивного словаря (набор слов, которые дети знают и понимают) над активным (слова, которые ребёнок может сказать). Также они максимально используют дифференцированные жесты и довольно выразительную мимику при выражении собственных мыслей. Об ограниченности активного словарного запаса у детей с ОНР говорит замена нескольких понятий каким-либо одним лепетным словом («бобо» - больно, ударился; «биби» - машина, ехать, самолёт).

Характерно также преобладание однословных предложений в течение очень долгого времени. Предложение может расширяться в объёме до двух-пяти слов, но при этом его конструкция имеет неправильное оформление («Матиктиди туя» – Мальчик сидит на стуле).

Плохо систематизированные знания об окружающей жизни и бедность опыта также затрудняют речевое развитие ребёнка.

У детей с ОНР наблюдается сокращение количества слогов при воспроизведении сложных слов («бака» - собака, «обус» - автобус, «ават» - кровать). Дети данного уровня не понимают задания по звуковому анализу, т.е. не различают звуки входящие в состав слова.

Вместе с тем дети со вторым уровнем ОНР начинают различать некоторые грамматические формы слов, которые имеют ударные окончания. Тем не менее, данный процесс ещё очень неустойчив и недоразвитие речи у таких детей имеет определенный выраженный характер. Речевые высказывания отличаются неполнотой, бедностью. Ребёнок просто

перечисляет те действия и предметы, которые непосредственно им воспринимаются.

Такие дети не обращают особого внимания на род, число и падеж употребляемых слов и изменяют их довольно хаотично, бессистемно («Гуйяю папа» - Гуляю с папой).

Одним словом называется множество предметов, объединённых по назначению, форме и т.д. В связи с тем, что дети не знают многих слов, их словарный запас имеет ограниченный объём.

Частицы и союзные слова редко употребляются в речи. Дети переставляют местами звуки, слоги, слова, укорачивают слова при стечении согласных, изменяют окончания.

В присутствии знакомых взрослых дети могут общаться с окружающими, поясняя речь детей. Но такое общение нельзя назвать свободным. Даже те звуки, которые правильно произносятся детьми изолированно, в спонтанной речи могут не приобретать чёткую форму.

На третьем уровне ОНР дети могут заменять несколько звуков одной фонетической группы одним звуком («сярф» - шарф).

Но, несмотря на сложности, дети используют в общении все части речи, правильно применяют несложные грамматические формы, строят сложноподчинённые и сложносочинённые речевые конструкции.

Повышается уровень произносительных умений. Дети свободно называют те предметы, свойства, качества и признаки, которые им знакомы. Они способны составить короткий рассказ о себе, событиях в жизни, своей семье.

Но, несмотря на явные улучшения, общее речевое недоразвитие у этих детей всё ещё выражено в грамматике, лексике, фонетике.

При общении с таким ребёнком можно заметить, что он старается обойти все трудные для него слова, но если всё же произносит их, ошибки видны очень чётко.

Словарный запас быстро увеличивается в объёме, но дети совсем не знают значений некоторых слов, неправильно употребляют и не понимают часть слов.

Звуковое оформление всё ещё не достигает нормы, наблюдаются ошибки в звуконаполняемости слов.

У таких детей возникают проблемы со звуковым анализом и синтезом из-за того, что недостаточно развит фонематический слух. Это значительно понижает уровень подготовки к школе, так как без помощи логопеда овладеть грамотой они не могут [25].

Общее недоразвитие речи — различные сложные речевые расстройства, при которых у детей нарушено формирование всех компонентов речевой системы, относящихся к ее звуковой и смысловой стороне, при нормальном слухе и интеллекте.

1.3 Педагогическая среда как средство развития воображения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Педагогическая среда – это совокупность социальных, бытовых, личностных и организационно-педагогических условий образовательной деятельности педагогического субъекта (детей, педагогов, образовательных учреждений) (Смирнов С.А).

Проблема педагогической среды, ее влияния на эффективность и качество образования занимает одно из центральных мест в современной педагогической науке и практике.

В общем случае, понятие среда определяется в педагогике как совокупность условий, влияющих на формирование и развитие потребностей, интересов, способностей сознания личности.

Понятие «педагогическая среда» выступает как родовое для понятий типа «образовательная среда», «семейная среда», «школьная среда» и т.п., представляющих собой ряд сред. Кроме того, необходимо учитывать

сложную структуру процесса образования, включающего в себя процессы воспитания, обучения и развития. Это позволяет охарактеризовать элементный состав среды как системы, включающей в себя «воспитательную среду», «обучающую среду» и «развивающую среду».

Данное понятие появилось в лексиконе педагогической науки сравнительно недавно. Однако историко-педагогический анализ показывает, что многие выдающиеся педагоги различных стран, начиная с античной эпохи, призывали использовать воспитательные и образовательные возможности среды.

В истории педагогики проблема формирующего влияния среды на развитие человека отражена в исследованиях философов и ученых педагогов преимущественно в аспекте анализа роли и значения среды в воспитании ребенка (А.Ф. Лазурский, Ф.А. Дистервег, П.Ф. Лесгафт, К.Д. Ушинский Л.Н. Толстой, С.Т. Шацкий и др.).

Теоретическое обоснование идея воспитания средой приобрела в Германии, где получили развитие «соседские», «интегрированные» школы (Э. Нигермайер, Ю. Циммер); в США – «школы без стен» (Р.Х. Уолтер, С. Уотсон, Б. Хоскен), школы «экосистемы» (Дж. Гудлен); во Франции – «параллельная школа» (Б. Бло, А. Порше, П. Ферра).

В истории зарубежной педагогики XIX-XX вв. проблемы взаимодействия среды и личности нашли отражения в работах Ж. Адлера, У. Брикмана, Т. Брэмельда, Г. Винекен, Дж. Дьюи, М. Дюверже, Э. Кинга, Дж. Конанта, П. Кершенштейнера, Дж. Лауэррайса, П. Наторпп, Э. Нигермайера, А. Оттовэя, Х. Рагга, Г. Рерса А.В. Лая, Ж.-Ж. Руссо, О. Рюле, Г. Спенсера, С. Френе, Ю. Циммера, Ж. Фридмана.

В 20-е годы XX в. идея воспитания средой актуализировалась и в России. Исследователи этого периода выделяли окружающую среду в качестве существенного фактора социального воспитания и считали, что окружающая среда оказывает непосредственное влияние на воспитание детей

(А.А. Богданов, Л.С. Выготский, К.Н. Венцель, С.Т. Шацкий, А.К. Гастев, Ф.И. Шмидт).

Идея воспитания средой нашла воплощение в теории «педагогика среды» (Н.И. Иорданский, М.В. Крупенина, А.Г. Калашников, С.Т. Шацкий, А.С. Макаренко, В.Н. Шульгин).

В начале XXI в. в связи с проблемами социализации, социальной адаптации, в нашей стране заметно возрос интерес исследователей к феномену среды (В.Г. Бочарова, И.А. Липский, З.А. Галузова, А.В. Мудрик, Л.В. Мардахаев, В.Д. Семенов), этнопедагогике (Д.М. Абдуразакова, Г.В. Нездемковская, Г.Н. Волков и др.), истории, теории и практики функционирования и развития воспитательных систем (Л.И. Новикова, В.А. Караковский, Н.Л. Селиванова и др.), развития среды микрорайона (В.Г. Бочарова, М.М. Плоткин и др.), школьной среды (Г.А. Ковалев, В.А. Ясвин, Е.А. Климов, В.И. Слободчиков и др.), школы культуры (Т.В. Цырлина).

Взаимосвязь социокультурной среды и культурной среды были частично раскрыты в работах Н.Б. Крыловой, Е.А. Александровой, Л.П. Печко, средовой подход и структуру и содержание среды представлены в работах Р.А. Кассиной, Е.П. Белозерцева, А.И. Павленко, Ю.С. Мануйлова, И.И. Сулима, Л.Н. Шиловой и т.д. Все эти исследования можно объединить одним понятием – «образовательная среда».

Уже на протяжении достаточно долгого времени интерес для исследований представляет воздействие педагогической среды на процессы и результаты обучения. Однако, само понятие «педагогическая среда» остается нечетким. Имеются разные мнения о том, какие границы могут или должны быть в ее определении, что понимать под значением образовательной среды. Хотя имеются значительные достижения во взаимном обогащении смысла этого понятия в различных исследованиях образовательной среды, ее определения все еще отличаются разнообразием и включают в себя широкий спектр научных концепций.

Мощный прорыв в проблеме образовательной среды была работа В.В. Рубцова с сотрудниками по психологии проектирования коммуникативно-ориентированной учебной среды, в которых были представлены различные модели организации совместной деятельности взрослых и детей в коммуникативно-ориентированных учебных средах с использованием компьютерных средств. Образовательная среда понимается В.В. Рубцовым как форма сотрудничества (коммуникативного взаимодействия), которая создает особые виды общности между педагогом и учащимися, а так же между самими учащимися, обеспечивающие передачу учащимся необходимых для функционирования в данной общности норм жизнедеятельности, включая способы, навыки учебной и коммуникативной деятельности, умения и знания. В то же время, рассматривая образовательную среду в качестве объекта психологической экспертизы, В.В. Рубцов определяет ее как «более или менее сложившуюся полиструктурную систему прямых и косвенных воспитательно-обучающих воздействий, реализующих явно или неявно представленные психолого-педагогические установки педагогов, характеризующие цели, задачи, средства, методы и формы образовательного процесса в данной школе». В соответствии с этим определением его сотрудники И.В. Ермакова и Н.И. Поливанова выделяют следующие структурные компоненты образовательной среды: «...внутренняя направленность образовательного учреждения, психологическая организация передачи знаний, психологический климат, социально-психологическая структура коллектива, психологические характеристики детей и т.д.».

В.И. Слободчиков предлагает иной подход к пониманию образовательной среды. В качестве исходной предпосылки для введения понятия образовательной среды он рассматривает принцип развития, подчеркивая, что развитие в современном человекознании рассматривается одновременно и как процесс искусственный, регулируемый с помощью специально сконструированной «деятельности развивания» («по сущности социума»), и как естественный, спонтанный процесс («по сущности

природы)), и как саморазвитие, которое не сводится ни к процессуальным, ни к деятельностным характеристикам, а выражает фундаментальную особенность человека «становиться и быть подлинным субъектом своей собственной жизни. И с этой точки зрения подлинно развивающим образованием может считаться то, которое реализует все три типа развития, центральным из которых является саморазвитие».

В своем подходе В.И. Слободчиков, как и В.В. Рубцов, тоже использует понятие совместной деятельности субъектов образовательного процесса, но в другой логике, подчеркивая относительность и опосредующий характер образовательной среды, ее изначальную незаданность. При этом Слободчиков опирается на два различных смысла самого понятия «среда»:

1) «как совокупность обстоятельств, условий, окружающую индивида обстановку, и соответственно – границу, определяемую масштабом защиты от среды и ее утилизации (способностью к ассимиляции и аккомодации)»;

2) как среда, понимаемая через «другой ряд представлений, где среда есть середина = сердцевина, средство = посредничество, связь = средостение».

В качестве параметров (показателей) образовательной среды В.И. Слободчиков предлагает использовать: ее структурированность (то есть способ ее организации) и насыщенность (то есть ресурсный потенциал). При этом в зависимости от типа связей и отношений, он выделяет три разных принципа ее организации, структурирующих данную образовательную среду:

– единообразии, для которого характерно доминирование административно-целевых связей и отношений, определяемых, как правило, одним субъектом – властью; в этом случае показатель структурированности стремится к максимуму;

– разнообразии, при котором связи и отношения имеют конкурирующий характер, так как происходит борьба разного рода ресурсы, вследствие чего начинается атомизация образовательных систем и разрушение единого образовательного пространства; в этом случае

показатель структурированности образовательной среды стремится к минимуму;

– вариативность (как единство многообразия), когда связи и отношения имеют кооперирующий характер, благодаря чему происходит объединение разного рода ресурсов в рамках объемлющих образовательных программ, обеспечивающих свои траектории развития разным субъектам: отдельным людям, общностям, образовательным системам; в этом случае показатель структурированности образовательной среды стремится к оптимуму.

Существенно отметить, что в контексте своего подхода В.И. Слободчиков соотносит и дифференцирует понятие образовательной среды с такими понятиями, как «место образования» и «образовательное пространство». При этом создание образовательного ресурса, выступая в качестве нетрадиционной педагогической задачи, превращает наличное социокультурное содержание данного образовательного пространства в средство и содержание образования, то есть в собственно образовательную среду [27].

Мы рассматриваем образовательную среду как комплекс условий, которые обеспечивают развитие детей в дошкольном возрасте.

Развивающая образовательная среда в дошкольном образовательном учреждении состоит из следующих компонентов:

- взаимодействие участников педагогического процесса (педагогов, детей, родителей);
- развивающая предметно-пространственная среда;
- содержание дошкольного образования

1. Взаимодействие участников педагогического процесса – это совместная деятельность родителей, воспитанников, педагога по достижению поставленных задач и результатов.

2. Развивающая предметно - пространственная среда – это составная часть образовательной среды, которая представлена образовательным оборудованием (мебелью, игрушками, инвентарем, материалами).

3. Содержание дошкольного образования – это система знаний, умений и навыков, мировоззренческих и нравственно-эстетических идей, а также элементов социального, познавательного и творческого опыта.

Воображение в дошкольном возрасте проявляется настолько ярко и интенсивно, что многие психологи рассматривали его как изначально заданную детскую способность, которая с годами теряет свою силу.

Помимо своей познавательно-интеллектуальной функции воображение у детей выполняет еще одну аффективно-защитную роль, предохраняя растущую и легкоранимую, еще слабо защищенную личность ребенка от чрезмерно тяжелых переживаний и душевных травм. Благодаря познавательной функции воображения ребенок лучше узнает окружающий мир, легче и эффективнее решает возникающие перед ним задачи. Эмоционально-защитная функция воображения выражается в том, что через воображаемую ситуацию могут происходить разрядка возникающего напряжения и своеобразное, символическое (образное) разрешение конфликтов, которые трудно снять реальными практическими действиями.

Переход воображения на новую ступень связано у детей с увеличением объема знаний об окружающем мире. Знания и полет воображения опирается на реальные закономерности развития окружающего мира. Источником, откуда воображение черпает свои образы, является внутренний мир личности. «Но кто скажет, как возникают образы того, что было воспринято чувствами и скрыто во глубине души? С помощью этого богатства образов вещей, или испытанных, или принятых на веру, на основании собственного опыта, я присочиняю к данным образам все новые и новые образы. На основании этих образов я представляю будущие действия и приключения, и надежды и думаю обо всем этом, как о настоящем» [18]. Выготский Л.С. вывел первый и самый важный закон, которому подчиняется деятельность воображения: «Творческая деятельность воображения находится в прямой зависимости от богатства и разнообразия прежнего опыта человека, потому

что этот опыт представляет материал, из которого создаются построения фантазии» [6].

От врожденных задатков и от богатства жизненного опыта зависит уровень развития воображения детей. Чем богаче жизнь ребенка событиями, яркими впечатлениями, тем прочнее фундамент для развития воображения, тем глубже его способность к творческому мышлению. На важность развития воображения именно в детском возрасте указывали большое количество психологов. Выготский Л.С. писал: «все будущее человек постигает при помощи творческого воображения, ориентировка в будущем, поведение, опирающееся на будущее и исходящее из этого будущего, есть главнейшая функция воображения, и поскольку основная воспитательная установка педагогической работы заключается в направлении поведения ребенка по линии его подготовки к будущему, постольку развитие и упражнение его воображения являются одной из основных сил в процессе осуществления этой цели. Создание, устремленной в будущее, творческой личности, подготавливается творческим воображением, воплощающемся в настоящем» [20].

Рассмотрим виды воображения:

пассивное воображение: образы возникают помимо воли и желания человека, спонтанно, к ним относятся: сновидения, грезы;

активное воображение: характеризуется тем, что, пользуясь им, человек по собственному желанию, усилием воли вызывает у себя соответствующие образы;

Галлюцинациями называют фантастические видения, не имеющие почти никакой связи с окружающей действительностью. Чаще всего они - результат нарушений психики или работы организма. Могут быть признаком многих болезненных состояний.

Грёзы в отличие от галлюцинаций - это вполне нормальное психическое состояние, представляющее собой фантазию, связанную с желанием, зачастую несколько идеализируемым.

Мечта от грезы отличается тем, что она более реалистична и в большей степени связана с действительностью, т.е. может быть осуществима. В Грезах и мечтах человек проводит довольно большую часть времени. Для большинства людей мечты являются приятными думами о будущем. У некоторых встречаются и тревожные видения, порождающие чувство вины, беспокойства, агрессивности.

Функции воображения:

- представление действительности в образах и наличие возможности пользоваться ими, решая задачи. Эта функция воображения связана с мышлением и органически в него включена;
- регулирование эмоциональных состояний. При помощи своего воображения человек способен хотя бы отчасти удовлетворять многие потребности, снимать порождаемую ими напряженность;
- участие в произвольной регуляции познавательных процессов и состояний человека, в частности восприятия, внимания, памяти, речи, эмоций;
- формирование внутреннего плана действий - способности выполнять их в уме, манипулируя образами;
- планирование и программирование деятельности - составление программ, оценка их правильности, процесса реализации;

В зависимости от уровня новизны различают воображение:

- репродуктивное (воссоздающее, воспроизводит образы исходя из известных);
- продуктивное (творческое, рождает новые образы, не имеющиеся в прошлом опыте)[9].

Начало развития детского воображения связывается с окончанием периода раннего детства, когда ребенок впервые демонстрирует способность замещать один предмет другим и использовать одни предметы в роли других. В первой половине дошкольного возраста у ребенка преобладает репродуктивное воображение, механически воспроизводящее полученные

впечатления в виде образов. В данном типе воображения еще мало точного сходства с реальностью и нет инициируемого, творческого отношения к образно воспроизводимому материалу. Сами образы восстанавливают действительность в основном на эмоциональной основе.

В раннем детстве воображение имеет воссоздающий характер и возникает произвольно, в виде образов полученных впечатлений. Это, прежде всего, впечатления от прослушивания рассказов, сказок, стихов, просмотров фильмов. В воображении воспроизводится только то, что оказало на ребенка сильное эмоциональное впечатление, стало для него особенно интересным.

Однако на первых порах воображение неотделимо от восприятия предметов и выполнения с ними игровых действий. Ребенок скачет верхом на палочке и представляет себя всадником, а палку — лошадью. Но он не может вообразить лошадь при отсутствии предмета, пригодного для скакания, и не может мысленно преобразовать палку в лошадь в то время, когда не действует с ней.

В игре детей 3-4 лет существенное значение имеет сходство предмета-заместителя с предметом, который он замещает. У детей более старшего возраста воображение может опираться на предметы, которые совсем не похожи на замещаемые. Постепенно необходимость во внешних опорах исчезает. Происходит переход к умственному представлению действий с предметом, которого в действительности нет.

Старший дошкольный возраст является сензитивным - чувствительным для развития воображения. В 5-6 лет у детей происходит постепенный переход от произвольного запоминания и воспроизведения к произвольному. Это создает основу для развития творческого воображения, обеспечивающего возможность создания нового образа. Творческое воображение детей проявляется, прежде всего, в сюжетно-ролевых играх, создающих простор для импровизации. Кроме того, оно необходимо в тех

видах деятельности, которые требуют предварительного планирования, — в рисовании, конструировании и т.п. [22].

В старшем дошкольном возрасте, когда появляется произвольность в запоминании, воображение из репродуктивного механически воспроизводящего действительность превращается в творчески ее преобразующее. Так же как и другие психические процессы, воображение из непроизвольного (пассивного) превращаются в произвольное (активное), постепенно превращается из непосредственного в опосредованное, причем основным орудием овладения им со стороны ребенка являются сенсорные эталоны. Помимо своей познавательной-интеллектуальной функции воображение у детей выполняет и аффективно-защитную роль: оно предохраняет растущего ребенка от тяжелых переживаний и травм.

Благодаря воображению человек мысленно может представить то, что никогда в таком виде не воспринимал (не видел, не слышал и т.д.).

Воображение позволяет взрослому воссоздать результат деятельности еще до ее начала, прокрутить в уме предстоящее событие, а ребенку — представить себя во время игры летчиком, моряком, учителем. Воображаемый результат деятельности является ее целью, а способ достижения этой цели — программой деятельности. Таким образом, воображение играет ведущую роль в управлении деятельностью и поведением человека.

Однако за воображением нужен контроль, иначе человек начинает смешивать реальное и воображаемое. Этим, в частности, отличаются дети, которые, говоря неправду, принимают ее за реальность. Они фантазируют в своих рассказах, преувеличивают факты или искажают события для придания своему рассказу и себе большей значимости.

По мере накопления ребенком жизненного опыта его мышление все больше и больше опирается на образы. Благодаря этому он может «проделывать» действия в уме. В раннем возрасте ребенок впервые начинает понимать, что одни вещи могут использоваться для обозначения других,

служить им заменой, — формируется знаковая функция сознания. Вместо представлений о реальных действиях с реальными вещами он начинает использовать образы, обозначающие эти действия и вещи.

Когда у ребенка устанавливается связь между заместителем и обозначаемым предметом, он впервые приобретает возможность представлять себе по рассказу взрослого или картинке предметы, явления и события. Это значит, что у него зарождается воображение.

Аффективное воображение складывается в результате образования и осознания ребенком своего «Я».

Возникают замещающие действия, которые в результате своего осуществления способны снять возникшее эмоциональное напряжение: формируется и начинает практически действовать механизм проекции.

Таким образом, можно сделать вывод, что возникновение и развитие воображения тесно связано с формированием других познавательных процессов, прежде всего мышления. Воображение — психический процесс создания образа предмета путем преобразования реальности.

По мнению: М.В. Гамезо и И.А. Домашенко «Воображение — психические процессы, заключающиеся в создании новых образов (представлений) путём переработки материала восприятий и представлений, полученных в предшествующем опыте».

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

В ходе анализа психолого-педагогической литературы было выявлено, что воображение – это психические процессы, заключающиеся в создании новых образов (представлений) путём переработки материала восприятий и представлений, полученных в предшествующем опыте (М. В. Гамезо, И. А. Домашенко).

Выделяют разные классификации видов воображения:

- пассивное воображение (образы возникают спонтанно, помимо воли и желания человека);

- активное воображение: характеризуется тем, что, пользуясь им, человек по собственному желанию, усилием воли вызывает у себя соответствующие образы.

В классификации Е.М. Мастюковой выделяются три группы детей с ОНР.

I группа - не осложненный вариант ОНР, характеризующийся наличием только признаков общего недоразвития речи;

II группа - осложненный вариант ОНР центрально-органического генеза. У детей этой группы ОНР характеризуется более сложной симптоматикой. Нарушение речевого развития сочетается с неврологической и психопатологической симптоматикой;

У детей с ОНР III группы отмечается алалия (в основном моторная алалия). Незрелость эмоционально-волевой сферы проявляется у этих детей в эмоциональной лабильности, в поверхностности эмоций, в недостаточности волевых процессов.

Несмотря на вариативность клинических характеристик детей с ОНР, общим для них является системное недоразвитие речи. При этом особенно сложным и стойким является нарушение формирования лексики и грамматического строя речи.

Ограниченность общения со взрослыми, сверстниками лишает детей с нарушениями речи необходимого объема информации и знания приемов реконструкции имеющихся представлений.

По мнению Смирнова С.А: педагогическая среда – это совокупность социальных, бытовых, организационно-педагогических и личностных условий образовательной деятельности педагогического субъекта (учащихся, педагогов, образовательных учреждений в целом).

Возможно, развитие воображения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством педагогической среды будет эффективно, если будет создана необходимая образовательная среда; будут определены виды деятельности, способствующие развитию воображения детей старшего дошкольного возраста; будут учтены индивидуальные и возрастные особенности детей.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ РАЗВИТИЯ ВООБРАЖЕНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ ПОСРЕДСТВОМ ОРГАНИЗАЦИИ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ СРЕДЫ

2.1 Организация экспериментального исследования

Для достижения цели исследования и подтверждения гипотезы исследования (создание необходимой образовательной среды; определения видов деятельности, способствующих развитию воображения детей старшего дошкольного возраста и учета их индивидуальных и возрастных особенностей), необходимо было провести экспериментальное исследование. В нем приняло участие 16 детей старшего дошкольного возраста с ОНР. Базой исследования стали дошкольные образовательные учреждения г. Красноярска.

В ходе работы была выбрана методика «Дорисовывание фигур» (О.М. Дьяченко), целью которой является изучение уровня воображения детей старшего дошкольного возраста. Данная методика была выбрана с учетом возрастных и психологических особенностей дошкольников с общим недоразвитием речи.

В методике преобладает наглядность, она акцентированы на рисование, так как это наиболее комфортный вид деятельности для детей с общим недоразвитием речи.

Подобранный диагностический инструментарий соответствует цели исследования, указанная методика носит игровой характер, используется наглядный стимульный материал и является апробированной и достаточно распространенной, представим ее более подробно.

«Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко (Приложение А, Б)

Цель: определить уровень развития воображения и способность создавать оригинальные образы у детей 4-6 лет.

В качестве материала используется один комплект карточек (из двух предлагаемых), на каждой из которых нарисована одна фигурка неопределенной формы. Всего в каждом наборе по 10 карточек.

Перед обследованием экспериментатор говорит ребенку: «Сейчас ты будешь дорисовывать волшебные фигурки. Волшебные они потому, что каждую фигурку можно дорисовать так, что получится какая-нибудь картинка, любая, какую ты захочешь».

Ребенку дают простой карандаш и карточку с фигуркой. После того, как ребенок дорисовал фигурку, его спрашивают: «Что у тебя получилось?» Ответ ребенка фиксируется.

Затем последовательно (по одной) предъявляются остальные карточки с фигурками.

Если ребенок не понял задание, то взрослый может на первой фигурке показать несколько вариантов дорисовывания.

Для оценки уровня выполнения задания для каждого ребенка подсчитывается коэффициент оригинальности (K_{op}): количество неповторяющихся изображений. Одинаковыми считаются изображения, в которых фигура для дорисовывания превращается в один и тот же элемент. Например, превращение и квадрата, и треугольника в экран телевизора считается повторением, и оба эти изображения не засчитываются ребенку.

Затем сравнивают изображения, созданные каждым из детей обследуемой группы на основании одной и той же фигурки для дорисовывания. Если двое детей превращают квадрат в экран телевизора, то этот рисунок не засчитывается ни одному из этих детей.

Таким образом, K_{op} равен количеству рисунков, не повторяющихся (по характеру использования заданной фигурки) у самого ребенка и ни у кого из детей группы.

По горизонтали расположены фигурки для дорисовывания. По вертикали – фамилии детей. Под каждой фигуркой записывается, какое изображение дал ребенок. Названия повторяющихся изображений по

горизонтали (повторы у одного ребенка) и по вертикали (повторы у разных детей по одной и той же фигурке) зачеркивают. Количество не зачеркнутых ответов – K_{op} каждого ребенка. Затем выводят средний K_{op} по группе (индивидуальные величины K_{op} суммируют и делят на количество детей в группе).

Интерпретация результатов.

Низкий уровень выполнения задания – K_{op} меньше среднего по группе на 2 и более балла. Средний уровень – K_{op} равен среднему по группе или на 1 балл выше или ниже среднего. Высокий уровень – K_{op} выше среднего по группе на 2 и более балла.

Наряду с количественной обработкой результатов возможна качественная характеристика уровней выполнения задания.

Выделяются следующие уровни:

При низком уровне дети фактически не принимают задачу: они или рисуют рядом с заданной фигуркой что-то свое, или дают беспредметные изображения («такой узор»).

Иногда эти дети (для 1–2 фигурок) могут нарисовать предметный схематичный рисунок с использованием заданной фигурки. В этом случае рисунки, как правило, примитивные, шаблонные схемы.

При среднем уровне дети дорисовывают большинство фигурок, однако, все рисунки схематичные, без деталей. Всегда есть рисунки, повторяющиеся самим ребенком или другими детьми группы.

При высоком уровне дети дают схематичные, иногда детализированные, но, как правило, оригинальные рисунки (не повторяющиеся самим ребенком или другими детьми группы). Предложенная для дорисовывания фигурка является обычно центральным элементом рисунка.

Таким образом, была подобрана экспериментальная выборка, в нее вошло 16 детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи и методика диагностики уровня воображения детей данного возраста.

2.2 Результаты диагностики воображения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

В ходе диагностики уровня развития воображения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (по методике «Дорисовывание фигур» О.М. Дьяченко) были получены следующие результаты рис. 1

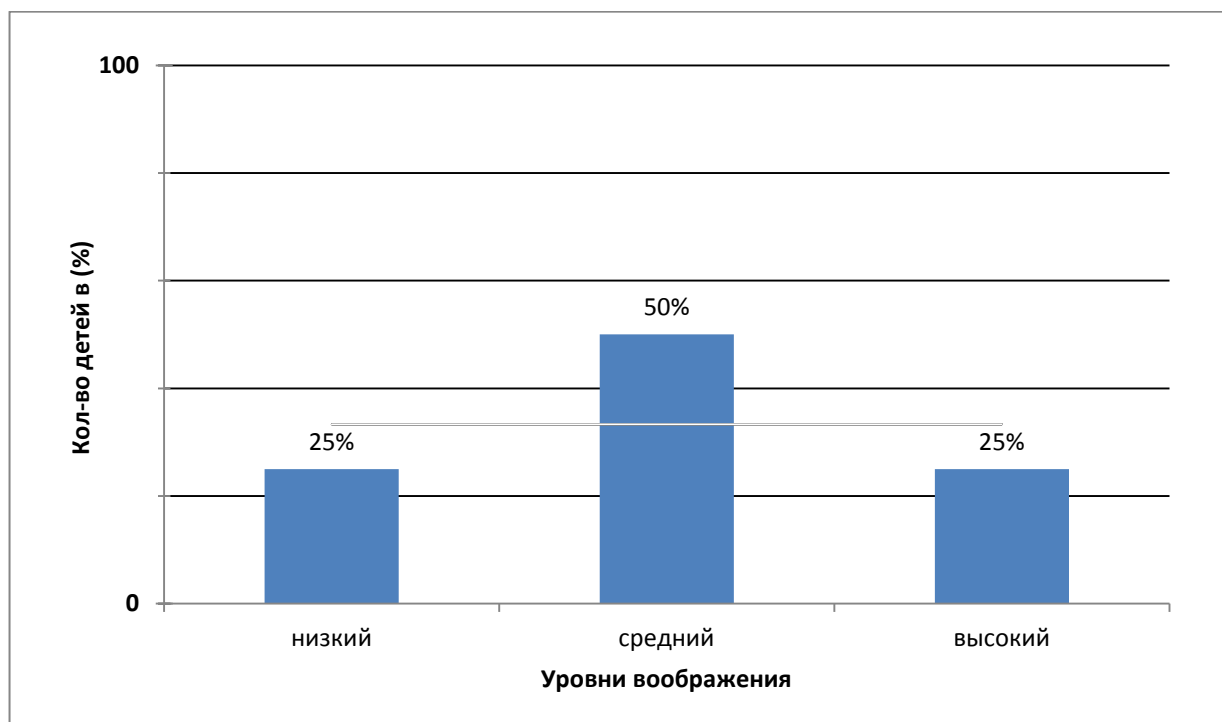


Рис. 1. Распределение выборочной совокупности детей старшего дошкольного возраста с ОНР по уровням воображения

В ходе обработки данных было выявлено, что в данной экспериментальной выборке преобладает средний уровень развития воображения (50% детей). Так, для детей было характерны часто повторяющиеся изображения и малое количество сюжетов. Беглость и гибкость заметно снижены, детям очень сложно сориентироваться, что нарисовать и как это сделать. Оригинальность рисунков присутствует на этом уровне развития воображения, но в малой степени и не у всех детей. Вариативность не достаточно развита на данном уровне развития воображения, дети в силу своих художественных возможностей рисуют

телевизоры, цветы, капли воды, различные геометрические фигуры и т.д. Отличительной особенностью данной методики является то, что детям нужно было создавать свои индивидуальные образы, дети, чей уровень развития воображения отмечается как низкий (25% детей), не могли справиться с заданием самостоятельно, ждали подсказки. Для 25% детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи свойственен высокий уровень развития воображения, так легко справлялись с заданиями, рисовали сюжетные картинки, наполненные множеством деталей и цветовым набором.

Приведя результаты диагностики по методике «Дорисовывание фигур» (О.М. Дьяченко) мы получили следующие результаты: высокий уровень – 25%; средний уровень – 50%; низкий уровень – 25%.

В ходе констатирующего эксперимента было выявлен средний уровень развития воображения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

2.3 Развитие воображения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

По итогам констатирующего эксперимента возникла необходимость создания педагогической среды по развитию воображения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Для этого были подобраны игры, упражнения для развития гибкости (способность высказывать широкое многообразие идей), быстроты (способность высказывать максимальное количество идей), оригинальности (способность порождать новые нестандартные идеи), вариативности (умение предложить различные идеи в той или иной ситуации) и организация конструирования и изобразительной деятельности.

В процессе развития воображения детей старшего дошкольного с общим недоразвитием речи была создана образовательная среда; были определены приемы, способствующие развитию воображения детей старшего

дошкольного возраста и учтены индивидуальные и возрастные особенности детей.

Представим систему работы по развитию воображения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи.

Таблица 1

Педагогическая среда по развитию воображения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи

Дни недели	Цель	Содержание		
		Подвижная игра	Конструирование	Изобразительная деятельность
Понедельник	Развитие «Быстроты» - способности высказывать максимальное количество идей	<p>«Выдумщик»</p> <p>Играющим дают какой-нибудь спортивный инвентарь, например мяч, и дают задание придумать с ним как можно больше упражнений.</p> <p>Все игроки встают в круг и по очереди показывают то, что они придумали: первый ребенок выполняет одно упражнение — все остальные повторяют. Потом очередь переходит ко второму игроку, который не должен повторять уже</p>	<p>«Волшебная мозаика»</p> <p>Воспитатель раздает мозаику и говорит, что это волшебная мозаика, из которой можно сложить много всего интересного.</p> <p>Для этого надо разные фигурки, приложить друг к другу так, чтобы получилось какое-то изображение.</p> <p>Предложить соревнование: кто сможет сложить из своей мозаики больше</p>	<p>«Продолжи рисунок»</p> <p>В центре листа бумаги ставим красную точку.</p> <p>Ребенку необходимо быстро придумать, что он хочет нарисовать и продолжить рисунок.</p> <p><i>Материал:</i></p> <p>бумага, акварельные краски</p>

Продолжение таблицы 1

		<p>показанные упражнения. Игроки, которые повторили движение или не сумели придумать новое, — делают шаг назад и продолжают игру. Побеждает игрок, придумавший как можно больше упражнений.</p> <p><i>Материалы:</i> спортивные предметы: мяч, скакалка, гимнастическая палка и т.д.</p>	<p>разных предметов и придумать какую-нибудь сказку про них.</p> <p><i>Материал:</i> наборы вырезанных из плотного картона геометрических фигур (одинаковые для каждого ребенка): несколько кругов, квадратов, треугольников, прямоугольников разных величин</p>	
Вторник	<p>Развитие гибкости - способности высказывать широкое многообразие идей;</p>	<p>«Потанцуем» Предложить детям придумать свой образ и станцевать его под определенную музыку. Остальные дети должны угадать, какой образ задуман.</p> <p><i>Материал:</i> музыкальный центр.</p>	<p>«Придумай» Взрослый показывает ребенку яркую проволочку: «Смотри что я нашла. Из нее можно сделать разные игрушки». Педагог сгибает проволочку. «У меня получилось круглое колесо. А хочешь сам сделать колесо?» Ребенок вместе со взрослым делает колесо.</p>	<p>«Незаконченные рисунки» Взрослый раздает детям карточки: «Ребята, незнайка забыл дорисовать картинки, рассмотрите и догадайтесь, что на них изображено, дорисуйте недостающие линии (детали)</p>

Продолжение таблицы 1

			<p>После этого из проволоочки можно сделать телевизор и согнуть ее в виде прямоугольника. - «Посмотри, какой телевизор».</p> <p>Можно предложить ребенку самому что-нибудь сделать, каждый раз интересуясь, что получилось.</p> <p><i>Материал:</i> мягкие проволоочки, обмотанные разноцветными толстыми нитками.</p>	<p>и раскрасьте рисунки».</p> <p><i>Материал:</i> карточки с незавершенными контурными изображениями предметов (по количеству детей);</p> <p>Простой карандаш, набор цветных фломастеров или карандашей.</p>
Среда	<p>Развитие оригинальности – способности порождать новые нестандартные идеи;</p>	<p>«Представь себе, что ты...»</p> <p>Загадайте ребенку слово и попросите его изобразить, игру лучше проводить под музыку.</p> <p>Начинать игру нужно со слов: «Представь, что ты... арбуз, медведь, грузовик, доктор, камень и т. д.)»</p> <p><i>Оборудование:</i></p>	<p>«Волшебные фигурки»</p> <p>Достаньте коробку с небольшими кубиками и скажите ребенку: «Здесь спрятаны кубики, но они не простые, а волшебные. Из них можно сделать любую фигурку. Я даже могу создать из них звездочку?».</p>	<p>«Клякса»</p> <p>Необходимо подготовить листы бумаги, на которых нанесены кляксы.</p> <p>Дети должны придумать, на что похожа клякса и дорисовать ее.</p> <p><i>Материалы:</i> листы бумаги</p>

Продолжение таблицы 1

		музыкальный центр	Выложите кубики уголками так, чтобы получилась звездочка. Затем предложите ребенку самому собрать какую-нибудь фигуру. <i>Материал:</i> кубики.	с кляксами, акварель, кисти
Четверг	Развитие вариативности и умения предложить различные идеи в той или иной ситуации.	«Согреем птенчиков» Покажите детям несколько шариков и скажите: «Смотрите, у меня есть два яичка, из них скоро вылупятся птенчики. Давайте положим их в гнездышко и накроем, чтобы птенчикам было тепло. Где у нас гнездышко?» Предложите каждому ребенку найти гнездышко для птенчика. Если ребенок не может сам найти предмет-заместитель, можно сказать: «Посмотри на эту мисочку.	«Волшебная мозаика» Воспитатель раздает наборы и говорит, что это волшебная мозаика, из которой можно сложить много интересного. Для этого надо разные фигурки, кто как хочет, приложить друг другу так, чтобы получилось какое-то изображение. Предложить соревнование: кто сможет сложить из своей мозаики больше разных предметов и придумать	Задание «Нарисуй картинку» Педагог показывает детям мягкую игрушку и говорит: «Ребята, к нам в гости пришел Цветик. Он хочет рассказать нам интересную историю». История Цветика: «Однажды я бежал по лужайке и подпрыгивал то на одной, то на другой ноге. Один раз я так

Продолжение таблицы 1

		<p>Пусть она понарошку будет гнездышком». Ребенок наверняка охотно примет это предложение и вместе со взрослым уложит яички в мисочки-гнезда. Затем гнездышки накрываются салфеткой и отставляются в сторонку, чтобы не беспокоить птенчиков. После этого ребенок может продолжить игру сам.</p> <p><i>Материал:</i> игровое пространство с игрушками, предметы-заместители.</p>	<p>какую-нибудь историю про один или несколько предметов.</p> <p><i>Материал:</i> наборы вырезанных из плотного картона геометрических фигур (одинаковые для каждого ребенка): несколько кругов, квадратов, треугольников, прямоугольников разных величин.</p>	<p>сильно подпрыгнул, что улетел на облако. Сел на него поудобнее и решил путешествовать на нем. Облако летело-летело и вдруг столкнулось с другим облаком. Меня подбросило вверх, я перекувырнулся через голову и начал падать, только не пойму - вверх или вниз? Как вы думаете, ребята? В том-то и дело, что не вниз, а вверх. И упал на звезду. Звезда была очень горячая, поэтому я не мог стоять на месте и стал прыгать и</p>
--	--	--	--	--

Продолжение таблицы 1

			<p>допрыгнул до необыкновенного цветка, Я долго любовался этим цветком. Все лепестки у него были разноцветные и такие яркие, что мне пришлось закрыть глаза. А когда я их открыл, то оказался у себя дома в кровати! Это был сон!»</p> <p>Педагог: «Цветик хотел нарисовать то, что он увидел во сне, но у него ничего не получилось.</p> <p>Давайте поможем ему.</p> <p>Возьмите листы бумаги, карандаши и нарисуйте сновидения</p>
--	--	--	--

Продолжение таблицы 1

				Цветика». <i>Материал:</i> мягкая игрушка, бумага, цветные карандаши.
Пятница	Развитие «Быстроты» - способности высказывать максимальное количество идей.	«Веселые буквы» Педагог предлагает детям придумать и принять позы, напоминающие очертания букв: Т, К, Ф, Х, Г. Дети встают в виде букв. Педагог проверяет и уточняет позы. Затем включает музыку, дети ходят по кругу. Когда педагог выключает музыку и называет одну из перечисленных букв, дети должны быстро принять позу соответствующую букве. <i>Оборудование:</i> музыкальный центр.	«Чья команда быстрее построит?» Дети разбиваются на две команды. Каждой команде дается образец постройки, например, корабль, машина с одинаковым количеством деталей. Ребенок за один раз может прикрепить только одну деталь. Дети по очереди подбегают к столу, подбирают нужную деталь и прикрепляют к постройке. Побеждает та команда, которая быстрее построит конструкцию. <i>Материал:</i>	«Сказочное животное (растение)» Предложить детям придумать и нарисовать несуществующ ее животное или растение, которое должно быть не похожее на настоящее. Нарисовав рисунок, каждый ребенок рассказывает о том, что он нарисовал, придумывает название нарисованному . Другие дети

Продолжение таблицы 1				
			конструктор.	ищут в его рисунке черты настоящих животных (растений). Выигрывает тот, кто найдет больше всего сходств. Материал: бумага, цветные карандаши.

По итогам развития воображения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством педагогической среды был проведен контрольный эксперимент, в котором участвовала вся экспериментальная выборка. В ходе повторной диагностики уровня развития воображения детей применялась методика О.М. Дьяченко.

В ходе контрольного эксперимента были получены следующие результаты рис. 2.

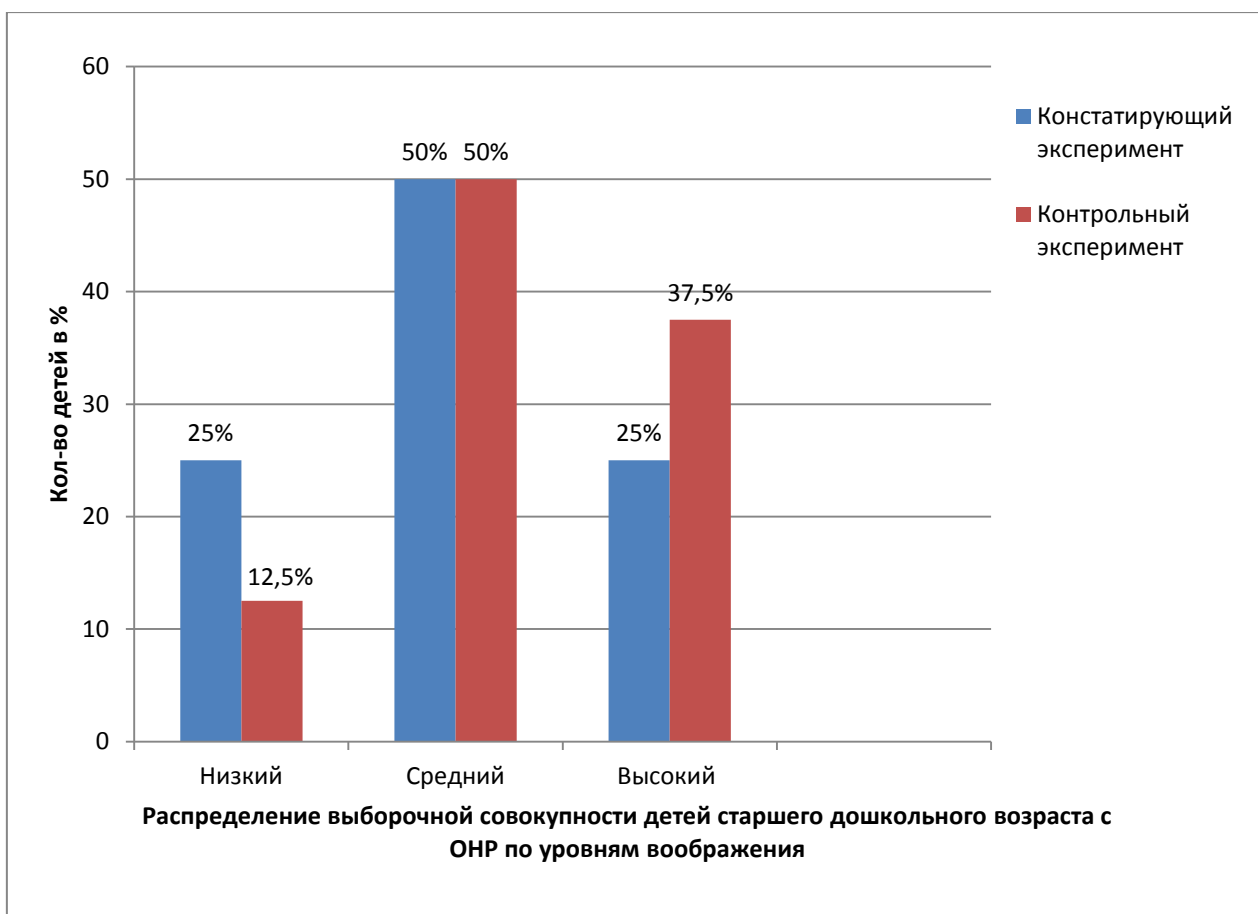


Рис. 2. Распределение выборочной совокупности детей старшего дошкольного возраста с ОНР по уровням воображения

Таким образом, мы выявили, что детей низкого уровня воображения стало меньше на 12,5% (2 ребенка); средний уровень остался неизменным по процентам (50%), но двое детей, которые ранее были на этом уровне перешли в уровень высокий, которые в свою очередь вырос на 12,5% (2 ребенка).

При проведении контрольного эксперимента, нами было выявлено, что уровень воображения детей повысился в целом по всем критериям. На каждом уровне развития воображения дети показывали намного больше сюжетов, использовали больше цветовых решений, рисунки были наполнены деталями и оригинальными предметами.

Гибкость воображения стала более развитым на всех уровнях развития воображения, повтор сюжетов, предметов, названий практически не встречался; воображение стало более оригинальным, дети стали меньше просить помощи, выполнять задания с большим интересом; беглость показала меньшую динамику, испытуемым еще сложно быстро выдавать множество идей, но стремление к этому заметно уже сейчас; вариативность показала хороший результат, у детей практически нет похожих друг на друга картинок и в момент, когда ребенок приступает к изображению возникают вопросы не: «А что можно нарисовать?», а «А что лучше нарисовать? Ракету, слона, поезд или праздник?».

Выводы по главе 2

Исследование было проведено на базах муниципальных дошкольных общеобразовательных организаций г. Красноярска.

В качестве диагностического инструмента были использована методика «Дорисовывание фигур» О.М.Дьяченко.

Дошкольники с общим недоразвитием речи испытывают трудности при выполнении творческих заданий.

На основе результатов анализа полученных данных констатирующего эксперимента было выявлено три уровня развития воображения: высокий, средний, низкий.

У детей с общим недоразвитием речи преобладает средний уровень развития воображения. По методике «Дорисовывание фигур О.М. Дьяченко» получены следующие результаты: высокий уровень - 25%; средний- 50%; низкий – 25%.

Так, для детей среднего уровня развития воображения характерны часто повторяющиеся изображения и малое количество сюжетов. Критерии беглости и гибкости заметно снижены, детям очень сложно соориентироваться, что нарисовать и как это сделать. Оригинальность рисунков присутствует на этом уровне развития воображения, но в малой степени и не у всех детей. С критерием вариативности достаточно неплохо развитии в данном уровне развития воображения, дети в силу своих художественных возможностей рисуют телевизоры, цветы, капли воды, различные геометрические фигуры и т.д.

По итогам констатирующего эксперимента возникла необходимость создания педагогической среды по развитию воображения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Для этого были подобраны игры, упражнения для развития гибкости (способность высказывать широкое многообразие идей), быстроты (способность высказывать максимальное количество идей), оригинальности (способность

порождать новые нестандартные идеи), вариативности (умение предложить различные идеи в той или иной ситуации) и организация конструирования и изобразительной деятельности.

В процессе развития воображения детей старшего дошкольного с общим недоразвитием речи была создана образовательная среда; были определены приемы, способствующие развитию воображения детей старшего дошкольного возраста и учтены индивидуальные и возрастные особенности детей.

В ходе контрольного эксперимента были получены следующие результаты: детей низкого уровня воображения стало меньше на 12,5% (2 ребенка); средний уровень остался неизменным по процентам (50%), но двое детей, которые ранее были на этом уровне перешли в уровень высокий, которые в свою очередь вырос на 12,5% (2 ребенка).

При проведении контрольного эксперимента, нами было выявлено, что уровень воображения детей повысился в целом по всем критериям. На каждом уровне развития воображения дети показывали намного больше сюжет, использовали больше цветовых решений, рисунки были наполнены деталями и оригинальными предметами.

Гибкость воображения стала более развитым на всех уровнях развития воображения, повтор сюжетов, предметов, названий практически не встречался; воображение стало более оригинальным, дети стали меньше просить помощи, выполнять задания с большим интересом; беглость показала меньшую динамику, испытуемым еще сложно быстро выдавать множество идей, но стремление к этому заметно уже сейчас; вариативность показала хороший результат, у детей практически нет похожих друг на друга картинок и в момент, когда ребенок приступает к изображению возникают вопросы не: «А что можно нарисовать?», а «А что лучше нарисовать? Ракету, слона, поезд или праздник?».

Заключение

Воображение неразрывно связано с деятельностью ребенка, его коммуникативными навыками и интеллектуальными способностями. Развитие воображения у ребенка дошкольного возраста, имеет важное значение для адаптации в новых группах, подготовки его к школе, а так же развития познавательных процессов.

В ходе анализа психолого-педагогической литературы было выявлено, что воображение – это психические процессы, заключающиеся в создании новых образов (представлений) путём переработки материала представлений и восприятий, полученных в предшествующем опыте (М. В. Гамезо, И. А. Домашенко).

Выделяют разные классификации видов воображения: пассивное воображение (образы возникают спонтанно, помимо воли и желания человека); активное воображение: характеризуется тем, что, пользуясь им, человек по собственному желанию, усилием воли вызывает у себя соответствующие образы.

В классификации Е.М. Мастюковой выделяются три группы детей с ОНР: I группа - не осложненный вариант ОНР, характеризующийся наличием только признаков общего недоразвития речи; II группа - осложненный вариант ОНР центрально-органического генеза. У детей этой группы ОНР характеризуется более сложной симптоматикой. Нарушение речевого развития сочетается с психопатологической и неврологической симптоматикой; у детей с ОНР III группы отмечается алалия (в основном моторная алалия). Незрелость эмоционально-волевой сферы проявляется у этих детей в поверхностности эмоций, эмоциональной лабильности, недостаточности волевых процессов.

Несмотря на вариативность клинических характеристик детей с ОНР, общим для них является системное недоразвитие речи. При этом особенно

сложным и стойким является нарушение формирования грамматического строя речи и лексики.

Ограниченность общения со взрослыми, сверстниками лишает детей с нарушениями речи необходимого объема информации, знания приемов реконструкции имеющихся представлений и затрудняет приобретение жизненного опыта.

По мнению Смирнова С.А: педагогическая среда – это совокупность социальных, организационно-педагогических, бытовых, личностных условий образовательной деятельности педагогического субъекта (учащихся, педагогов, образовательных учреждений в целом).

Возможно, развитие воображения детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи посредством педагогической среды будет эффективно, если будет создана необходимая образовательная среда; будут определены виды деятельности, способствующие развитию воображения детей старшего дошкольного возраста; будут учтены индивидуальные и возрастные особенности детей.

В ходе констатирующего эксперимента было выявлено три уровня развития воображения: низкий, средний, высокий. У детей с общим недоразвитием речи преобладает средний уровень развития воображения. По методике «Дорисовывание фигур О.М. Дьяченко» получены следующие результаты: высокий уровень - 25%; средний- 50%; низкий – 25%.

У детей старшего дошкольного возраста с ОНР был выявлен средний уровень развития воображения. Для которого характерны: часто повторяющиеся изображения и малое количество сюжетов. Критерии беглости и гибкости заметно снижены, детям очень сложно сориентироваться, что нарисовать и как это сделать. Оригинальность рисунков присутствует на этом уровне развития воображения, но в малой степени и не у всех детей. С критерием вариативности достаточно неплохо развитии в данном уровне развития воображения, дети в силу своих

художественных возможностей рисуют телевизоры, цветы, капли воды, различные геометрические фигуры и т.д.

Для развития воображения детей старшего дошкольного с общим недоразвитием речи была создана педагогическая среда; были определены виды деятельности, способствующие развитию воображения детей старшего дошкольного возраста и учтены индивидуальные и возрастные особенности детей.

Разработанная нами система работы была выстроена на основе методов и видов деятельности, наиболее доступных для детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи: игровая деятельность, изобразительная деятельность и метод конструирования.

Работа проводилась ежедневно на протяжении недели. Каждый день проводилась игра на развитие воображения («Затейники», «Танец», «Представь себе, что ты...» и т.д.); занятие по изобразительной деятельности («Рисунки с продолжением», «Незаконченные рисунки» и др.); Занятие по конструированию («Волшебная мозаика», «Волшебные фигурки», «Проволочка»)

В ходе контрольного эксперимента были получены следующие результаты: детей низкого уровня воображения стало меньше на 12,5% (2 ребенка); средний уровень остался неизменным по процентам (50%), но двое детей, которые ранее были на этом уровне перешли в уровень высокий, которые в свою очередь вырос на 12,5% (2 ребенка).

При проведении контрольного эксперимента, нами было выявлено, что уровень воображения детей повысился в целом по всем критериям. На каждом уровне развития воображения дети показывали намного больше сюжет, использовали больше цветовых решений, рисунки были наполнены деталями и оригинальными предметами.

Гибкость воображения стала более развитым на всех уровнях развития воображения, повтор сюжетов, предметов, названий практически не встречался; воображение стало более оригинальным, дети стали меньше

просить помощи, выполнять задания с большим интересом; беглость показала меньшую динамику, испытуемым еще сложно быстро выдавать множество идей, но стремление к этому заметно уже сейчас; вариативность показала хороший результат, у детей практически нет похожих друг на друга картинок и в момент, когда ребенок приступает к изображению возникают вопросы не: «А что можно нарисовать?», а «А что лучше нарисовать? Ракету, слона, поезд или праздник?».

Библиографический список

1. Алексеева О.В. Особенности воображения детей с общим недоразвитием речи // Отечественный и международный опыт в решении современных педагогических проблем: материалы международной заочной электронной научной конференции, научный редактор А. В. Иванов; ФГБОУ ВПО «Северо-Восточный государственный университет». Магадан: Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс». 2015. С. 51 - 53.
2. Архипова Т.Т., Сидоренко И.В. // Традиции и инновации в образовательном пространстве России: материалы II Всероссийской научно-практической конференции. Ответственный редактор Г.Н. Артемьева. ХМАО-Югры и НВГУ. 2013. С. 129 - 131.
3. Аширова А.М., Горшкова Е.Н. Особенности развития творческого воображения у детей старшего дошкольного возраста. // Теоретические и прикладные аспекты современной науки. 2014. № 4 - 3. С. 107 - 110.
4. Большакова О.А., Воробьева Г.Е. Влияние развития воображения у детей с ОНР на уровень развития связной речи. // Современные тенденции развития науки и технологий. 2015. № 6 - 10. С. 33 - 34.
5. Борисова В.А. Взаимосвязь развития речи и воображения у детей дошкольного возраста. Системная психология и социология. 2011. № 4. С. 98 - 105.
6. Борисова В.А. Особенности воображения старших дошкольников с нарушениями речи. Системная психология и социология. 2012. № 5. С. 50 - 58.
7. Горбунова А.С., Тулейкина М.М. Особенности творческого воображения учащихся младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи. Современные тенденции развития дошкольного и начального образования в Дальневосточном регионе. 2012. № 1. С. 47 - 50.

7. Веракса Н.Е. Детская психология: учебник для академического бакалавриата. М.: Издательство Юрайт, 2017. 446 с.
8. Груздева А.В., Арсёнова М.А. Развитие воображения у детей старшего дошкольного возраста в процессе изобразительной деятельности. // Научно-методический электронный журнал Концепт. 2013. Т. 4. С. 2771 - 2775.
9. Журова В.А. Особенности воображения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. // Молодой ученый. 2016. № 9 (113). С. 1120 - 1122.
10. Кондратьева Е.Г. Особенности творческого воображения детей дошкольного возраста. // Ступень в педагогическую науку: материалы I Международного форума работников образования: сборник научных трудов. Научный редактор Г. Ф. Гребенщиков. Центр научной мысли, 2013. С. 24 - 26.
11. Коротаяева И.В., Смольнякова Н.А. Особенности воображения у дошкольников с общим недоразвитием речи. // Современные тенденции в образовании и науке: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 26 частях. 2013. С. 84 - 86.
12. Кузьмина С.И. Развитие воображения у детей старшего дошкольного возраста // Обучение и воспитание: методики и практика. 2013. № 7. С. 17 - 21.
13. Лукиянова Д.В. Развитие творческого воображения у детей дошкольного возраста посредством изобразительного искусства. // Педагогика: традиции и инновации Материалы VII Международной научной конференции. 2016. С. 27 - 29.
14. Орусбаева Т.А. О воспитании и обучении детей дошкольного возраста с нарушениями речи. // Научный журнал. 2016. № 8 (9). С. 55 - 59.

15. Оконешникова О.К. Развитие воображения детей старшего дошкольного возраста посредством изобразительной деятельности. // Актуальные проблемы развития личности в онтогенезе. 2014. С. 355 - 358.
16. Пинина О.А. Особенности воображения детей с общим недоразвитием речи и задержкой психического развития. // Научные исследования: от теории к практике. 2014. № 1 (1). С. 212-221.
17. Родионова Г.С. Особенности воссоздающего воображения детей с нарушениями речи. // Культура психолого-педагогического сопровождения детей как норма профессиональной деятельности педагога: сборник материалов всероссийской заочной научно-практической конференции. 2014. С. 115 - 118.
18. Родионова Г.С. Особенности воссоздающего воображения у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. 2009. № 5-1. С. 102-106.
19. Родионова Г.С. Развитие воссоздающего воображения у дошкольников с нарушениями речи. // Казанская наука. 2014. № 10. С. 308-310.
20. Сарбалаева С.М. Развитие воображения у детей дошкольного возраста // Наука и современность. 2013. № 25-1. С. 137 - 142.
21. Симановский А.Э., Ершова Н.Г. Развитие творческого воображения у дошкольников с общим недоразвитием речи. // Ярославский педагогический вестник. 2015. № 4. С. 135-142.
22. Стародубцева И.В., Завьялова Т.П. Игровые занятия по развитию памяти, внимания, мышления и воображения у дошкольников. М. АРКТИ. 2008.
23. Сухомясова Н.А., Иванова М.К. Особенности развития воображения детей дошкольного возраста. // Актуальные проблемы развития личности в онтогенезе: III Всероссийская научно-практическая конференция

студентов и аспирантов. Северо-Восточный федеральный университет им. М.К. Аммосова. 2014. С. 371 - 374.

24. Хисматуллина М.Е. Развитие воображения у детей старшего дошкольного возраста. // Наука в современном мире: приоритеты развития. 2015. № 1. С. 46-48.

25. Шевлякова В. Развитие образов-представлений у детей с общим недоразвитием речи. // Приоритетные направления развития науки и образования. 2015. № 2 (5). С. 218-220.

26. https://studopedia.ru/1_6529_vidi-voobrazheniya.html (дата обращения: 12.05.2018)

27. <https://science-pedagogy.ru/ru/article/view?id=1497> (Дата обращения: 10.04)

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

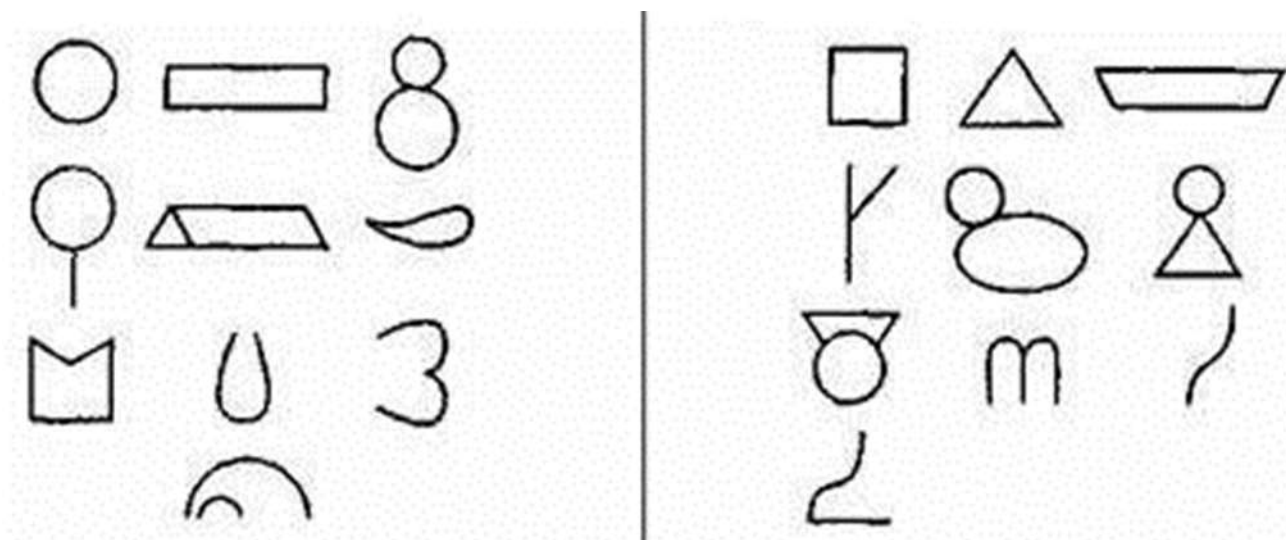


Рис. 3. Диагностический инструментарий методики О.М. Дьяченко «Дорисовывание фигур»

Фамилия, имя	Фигуры для дорисовывания									
										
1. Петров	цветок	дом	кукла	цветок	дом	лист	флаг	гриб	ухо	колесо
2. Иванов	шар	звезда	бусы	цветок	дом	капля	флаг	шар	заяц	лист
3. Сидоров	мяч	звезда	шары	шарик	лодка	лиса	корона	гриб	кот	радуга

Рис. 4. Примерный протокол обработки полученных результатов по методике О.М. Дьяченко «Дорисовывание фигур»