

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)
Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра специальной психологии

Шаламонова Валентина Александровна
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**Психолого-педагогическая коррекция свойств произвольного внимания учащихся
младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

Направление: 44.03.02 Психолого-педагогическое образование
направленность (профиль) образовательной программы Психология и педагогика
развития ребёнка в условиях специального сопровождения

Допускаю к защите:

и.о. заведующего кафедрой

канд.п.н., доцент Е.А. Черенева

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

14.06.2021г. 
(дата, подпись)

Научный руководитель

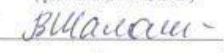
канд.психол.н., доцент Н.Ю. Верхотурова

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

14.06.2021г. 
(дата, подпись)

Обучающийся Шаламонова В.А.

(фамилия, инициалы)

14.06.2021 
(дата, подпись)

Красноярск, 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение.....	3
Глава I. Анализ литературы по проблеме исследования.....	10
§1.1. Проблема внимания в психологии.....	10
§1.2. Становление внимания в младшем школьном возрасте.....	16
§1.3. Современное состояние изучения проблемы произвольного внимания учащихся с задержкой психического развития.....	22
Выводы по первой главе.....	25
Глава II. Экспериментальное изучение свойств произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	26
§2.1. Организация, методы и методики исследования.....	26
§2.2. Особенности свойств произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	33
Выводы по второй главе.....	52
Глава III. Психолого-педагогическая коррекция свойств произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	55
§3.1. Научно–методологические подходы к коррекции свойств произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	55
§3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции свойств произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	65
§3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.....	79
Выводы по третьей главе.....	97
Заключение.....	98
Список литературы.....	103
Приложение.....	112

Введение

Актуальность исследования. Сегодня в условиях современной образовательной среды с проблемой произвольного внимания в её практическом плане приходится сталкиваться любому педагогу, работающему в сфере начального образования. Учителя отмечают, что никогда не было такого количества детей, которые или вообще не усваивают программу, или усваивают её с большим трудом.

Очень часто это является следствием недостаточности внимания, прежде всего произвольного, ведущего в учебной деятельности школьников. В связи с внедрением Федерального государственного образовательного стандарта меняются сами требования к качеству и результатам обучения.

Основную группу неуспевающих школьников составляют дети с задержкой психического развития, у которых отмечается замедленный темп развития всех познавательных психических процессов: ощущения, воображения, восприятия, внимания, памяти, мышления, речи (Т.Г. Неретина, 2014; Е.Н. Соловьёва, 2017).

Целью сегодняшнего образования является самостоятельное, познавательное и общекультурное развитие, обеспечивающее такую компетенцию как умение учиться. Данная цель может быть достигнута, только если у человека, начиная с самого младшего школьного возраста, будет сформировано произвольное внимание. Ведь ни одна деятельность не может протекать целенаправленно и продуктивно, если человек не сосредоточит своего внимания на том, что воспринимает или делает.

Современная система образования нацелена на реализацию принципа равных возможностей в области образования детей, имеющих ограниченные возможности здоровья. Инклюзивное образование признано всем мировым сообществом как наиболее гуманное и наиболее эффективное.

Дети с задержкой психического развития часто делают ошибки, непроизвольно отвлекаются от основного вида деятельности на явления или

собственные мысли, которые не имеют никакого отношения к учебному материалу урока, ребёнок не способен сосредоточиться на той или иной информации или выполняемом задании. Поэтому вопрос о формировании и развитии произвольного внимания, который является одним из главных в учебной деятельности, стоит очень остро.

Внимание как психическое явление, исследуется многими учёными, прежде всего, Л.С. Выготским (1928), К.К. Платоновым (1972), П.Я. Гальпериным (1974), В.В. Богословским (1981), А.А. Люблинской (1977). Они отмечают, что чаще всего учащиеся младшего школьного возраста страдают от рассеянности, невнимательности, отвлекаемости. Это связано с тем, что более высокий уровень развития различных свойств внимания достигается лишь к 9–10 годам.

Изучению произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития посвящены работы учёных: Т.А. Власовой (1996), Л.Н. Блиновой (2002), В.В. Лебединского (1985), Е.А. Ветровой (2016), А.А. Осиповой (2001). В своих исследованиях они указывают на то, что внимание таких детей в отличие от сверстников с нормативным уровнем развивается иначе. У учащихся наблюдается нарушение внимания, которое проявляется в высокой отвлекаемости, неустойчивости, в преобладании непроизвольного внимания, в слабой концентрации, низком распределении и переключаемости, и в малом объёме.

Недостатки внимания у детей с задержкой психического развития обусловлены функциональными или органическими нарушениями центральной нервной системы (И.Л. Баскакова, 1982; А.Р. Лурия, 2006; Е.Д. Хомская, 1979 и др.), что приводит к неспособности сосредотачиваться на выполнении заданий.

Исследования современных ученых (Н.Ф. Добрынина, 2003; Н. В. Бабкиной, 2006; Н.П. Локаловой, 2006; Т. Д. Пускаевой, 2009; Л.Ф. Чупрова, 2008; Л.А. Ясюковой, 2005) доказывают эффективность коррекции произвольного внимания изучаемого контингента школьников при условии

организации специальных программ, учитывающих особенности психической деятельности учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Несмотря на имеющуюся актуальность исследования и ее практическую значимость, многие вопросы, касающиеся разработки программ психологической коррекции произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития остаются мало изученными.

Об этом свидетельствует недостаточная представленность комплексных разработок в теории и практике психологии и педагогики детей с задержкой психического развития.

Практика обучения учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития показала необходимость своевременного изучения и коррекции такого психического процесса, как внимание, для успешного протекания учебной деятельности.

Существуют противоречия в данной проблеме, которые следует разрешить:

— возрастает количество школьников с задержкой психического развития, у которых выражены стойкие нарушения произвольного внимания, и в то же время мало разработано современных технологий психологической коррекции данного процесса у детей;

— существуют многочисленные психолого-педагогические исследования о феноменологической сущности внимания, его содержании, механизмах, но фрагментарно описана данная проблема в контексте учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития;

— разработаны различные упражнения по развитию внимания младших школьников, однако нет системы своевременной диагностической, коррекционной и профилактической работы по своевременной коррекции трудностей произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Таким образом, произвольное внимание, является одним из основных составляющих успешности в обучении младшего школьника с задержкой психического развития, его несформированность или недостаточная сформированность приводит к большим проблемам в обучении.

Проблема исследования заключается в том, что одним из условий успешного обучения и воспитания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития является своевременное изучение особенностей произвольного внимания данной категории учащихся. Многочисленные исследования показывают, что потенциальные возможности развития произвольного внимания в младшем школьном возрасте ещё недостаточно изучены и требуют последующей разработки.

Объект исследования: особенности произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования: психолого-педагогическая коррекция свойств произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что особенностями произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития являются: недостаточный для возрастной нормы объем, устойчивость, концентрация, медленное переключение и распределение внимания. Эффективность психологической помощи при имеющихся нарушениях свойств произвольного внимания у изучаемого контингента школьников может быть повышена при условии своевременной коррекции свойств произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Цель исследования. Теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность психологической программы по коррекции свойств произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

В соответствии с поставленной целью и выдвинутой гипотезой были поставлены и решены следующие **задачи исследования**:

1. На основании анализа общей и специальной литературы по проблеме исследования определить ее современное состояние.

2. Выявить особенности произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

3. Разработать психологическую программу коррекции свойств произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и определить ее эффективность.

Методы исследования. В соответствии с целью, гипотезой и задачами, применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К первым относится анализ общей и специальной психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования, ко вторым – изучение психолого-педагогической документации на ребёнка, беседа, наблюдение; экспериментальные методы – констатирующий эксперимент. В процессе исследования использовали количественный и качественный анализ данных.

В процессе исследования мы использовали следующие психодиагностические методики:

1. «Проба на внимание» П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой (1992) [75, с.30].
2. «Корректирующая проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант) (1895) [75, с.15].
3. «Красно-чёрная таблица» Н.М. Горбова (1996) [75, с.34].

Теоретической и методологической основой исследования являются положения отечественной психологии:

– о внимании как функции контроля за психической деятельностью П.Я. Гальперина (1958);

– о внимании как функции отражения С.Л. Рубинштейна (1989);

– концепция культурно-исторического развития высших психических функций Л.С. Выготского (1991);

– об особенностях психического развития детей с задержкой психического развития (Т.А. Власова (1973), М.С. Певзнер (1973), Л.Ф. Чупров (1974) и др.);

– об особенностях произвольного внимания детей с задержкой психического развития (М.С. Певзнер (1973), Л.И. Переслени (1990), Г.И. Жаренкова (1967) и др.);

Организация исследования: Базой для реализации исследования явилось КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа №7». В эксперименте участвовало 20 учащихся 1 дополнительных классов (учащиеся второго года обучения) и 20 учащихся 4 классов. Возраст испытуемых 8–9 и 10–11 лет соответственно. Общий объем экспериментальной выборки составил 40 учащихся, из них 22 мальчика и 18 девочек. В исследовании принимали участие школьники, имеющие заключение ПМПК «Задержка психического развития».

Этапы проведения исследования. Процесс исследования произвольного внимания осуществлялся в четыре этапа с ноября 2019 года по апрель 2020 года.

Подготовительный этап (ноябрь 2019 – декабрь 2019). Изучение и анализ общей, специальной, психолого–педагогической и медико–биологической литературы по проблеме исследования, определение современного ее состояния.

Констатирующий этап (декабрь 2019 – январь 2020) – выявление особенностей развития произвольного внимания у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития на основании отобранных диагностических методов и методик. Анализ результатов исследования.

Формирующий этап (январь 2020 – февраль 2020) – разработка и реализация программы психологической коррекции произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Контрольный этап (февраль 2020 – апрель 2020) – состоял в реализации контрольного эксперимента, в анализе полученных результатов эмпирического исследования и оценке эффективности психологической программы по коррекции произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Осуществлялись обобщение и сравнение полученных результатов исследования, полученных нами на этапах констатирующего и контрольного этапов исследования.

Теоретическая значимость исследования определяется тем, что представленные материалы и результаты позволят расширить, углубить и систематизировать представления по проблеме изучения свойств произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития и их своевременную коррекцию.

Практическая значимость исследования. Представленные в выпускной квалификационной работе материалы, раскрывающие особенности произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и его психологическую коррекцию посредством развития свойств произвольного внимания могут быть использованы психологами, педагогами и другими специалистами, работающими с данной категорией школьников.

Структура выпускной квалификационной работы: введение, три главы, заключение, список литературы (в количестве 86 источников), 13 приложений. Работа проиллюстрирована 15 таблицами, 10 гистограммами.

Глава I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

§1.1. Проблема внимания в психологии

История изучения такого психического процесса как внимание насчитывает более ста лет. Между тем, до настоящего времени в научной литературе отсутствует единая точка зрения относительно определения понятия внимание.

Проблеме внимания в научной психологии посвящены работы таких выдающихся отечественных и зарубежных психологов, как Т.А. Рибо (1892), Н.Н. Ланге (1893), В.Вундт (1912), У.Джемс (1905), Н.Ф. Добрынин (1938), С.Л. Рубинштейн (1946), Л.С. Выготский (1956), П.Я. Гальперин (1958) и др.

Внимание является направленностью психики (сознания) на определенные объекты, которые имеют для личности ситуативную или устойчивую значимость; сосредоточение психики (сознания), которое предполагает высокий уровень интеллектуальной, сенсорной или двигательной активности. [12, с.152]

Внимание существует в любой деятельности человека в большей или меньшей степени. Внимание появляется, существует и развивается в процессе деятельности, которая является необходимым условием сознательного существования.

«Каждому известно, что такое внимание. Это ясная и яркая форма содержания сознания, выделяемая из нескольких симультанно возможных объектов или потоков мысли. Фокусировка и концентрация сознания составляет его суть. Оно подразумевает отвлечение от одних вещей, чтобы эффективно рассматривать другие» [1, с. 915].

В психологии до сих пор нет единого определения понятию «внимание», а также нет единого мнения на тему того, является ли внимание самостоятельным психическим процессом или это сторона иных психических процессов.

Существуют различные взгляды на проблему феноменологической сущности внимания и определения его места в группе психических явлений. Одни учёные считают, что внимание – это познавательный психический процесс.

Другие связывают внимание с волей и деятельностью человека, основываясь на том, что любая деятельность, в том числе и познавательная, невозможна без привлечения внимания [54, с. 36].

Немецкий психолог Вильгельм Вундт (1912) под вниманием понимает психический процесс, который происходит при восприятии информации [35, с.271].

Французский психолог Теодюль Рибо (1892) полагает, что внимание выступает умственным состоянием, которое сопровождается приспособлением индивидуума: произвольным либо искусственным [22, с.54].

Израильско-американский психолог Даниэль Канеман (1973) внимание трактует как процесс либо состояние настройки субъекта на восприятие важной для него информации и выполнения целей и задач деятельности, стоящих перед ним. [76, с. 12]

Отечественная психологическая наука исследует внимание с точки зрения деятельностного подхода (Л.С. Выготский (1991) , С.Л. Рубинштейн (1989) и др.). Этот подход трактует внимание в качестве отдельного вида психической деятельности либо как ее сосредоточенность и направленность.

Лев Семенович Выготский (1991) внимание рассматривает в двух формах. Во-первых, как природное внимание. Во-вторых, как продукт культурного развития. Здесь внимание выступает высшей психической функцией. Ученый считает, что внимание является обращенным внутрь процессом опосредованного внимания, который подчинен общим законам культурного развития [20, с.115].

Сергей Леонидович Рубинштейн (1989) внимание трактует в качестве явления, которое выступает необходимым компонентом деятельности. С.Л.

Рубинштейн так определяет исследуемый нами психический процесс: «Внимание – это сторона всех познавательных процессов сознания, в которой они выступают в качестве деятельности, направленной на объект» [66, с. 26].

Заслуживает рассмотрения концепция внимания, предложенная Дмитрием Николаевичем Узнадзе (1961). Автор полагает, что внимание является процессом объективации. Здесь из круга наших восприятий выделяется одно, которое становится наиболее ясным из актуальных содержаний нашего сознания.

Владимир Иванович Страхов (1958) занимается проблемами внимания в современный период. Автор считает, что внимание является сосредоточением. Внимание аккумулирует в себе комплекс психических процессов.

«Большой психологический словарь» под редакцией Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко внимание определяет как процесс и состояние настройки субъекта на восприятие приоритетной информации и выполнение поставленных задач [12, с. 104].

Несколько иной подход к видам внимания предложил в своих работах российский психолог, специалист по проблемам познавательных процессов, в частности внимания, Николай Федорович Добрынин (1959), который вводит в учение о внимании понятие значимости.

«*Внимание* – это направленность психической деятельности и сосредоточение её на объекте, имеющем для личности определённую значимость (устойчивую или ситуативную)» [19, с. 124].

На наш взгляд, это определение внимания является наиболее полным, поскольку включает в себя такие обязательные признаки, как направленность и сосредоточенность психической деятельности. Это определение мы будем использовать в своем исследовании в качестве рабочего.

Добрынин (1959) уточнил и детализировал классификацию видов внимания на основе характера активности личности, конкретного индивида,

его опыта, предпочтений, мотивов. Эта классификация – генетическая, виды внимания в ней – ступени его развития, которое идёт по мере возрастания развития личности.

Исходя из этих критериев, он выделяет пассивное, *непроизвольное* внимание, и активное, *произвольное*, а также *послепроизвольное* внимание. [19 с. 127]

Людмила Дмитриевна Столяренко (2007) выделяет **функции внимания**: отбор значимых, для человека и его деятельности потребностей. Игнорирование (торможение, устранение) несущественных, побочных, конкурирующих воздействий. Удержание деятельности (сохранение в сознании образов, определенного предметного содержания) до тех пор, пока не будет достигнута цель; регуляция и контроль протекания деятельности. [65, с. 262].

Много усилий было положено нашими психологами для решения вопросов о **классификации видов внимания**.

Начало этой важной работы положил В. М. Бехтерев (1974). Он ещё в 20–х годах предложил разделить внимание на *внешнее* и *внутреннее*, исходя из того, что оно может быть вызвано внешними раздражителями и быть организовано внутренней речью.

Р.В. Овчарова (1996) отмечает, что произвольное внимание понимается как деятельность, направленная на контроль поведения, поддержание устойчивой избирательной активности.

Произвольное внимание (волевое, активное, преднамеренное) управляется сознательной целью. Основной функцией произвольного внимания является активное регулирование протекания психических процессов. [49, с.11]

По мнению А.Г. Платоновой (2016), послепроизвольное внимание является высшей формой произвольного внимания. Оно возникает в тех случаях, когда сохраняется цель деятельности, но нет уже необходимости прилагать волевые усилия. Послепроизвольное внимание характеризуется

длительной сосредоточенностью, напряженной интенсивностью умственной деятельности, высокой производительностью труда. [40, с.368]

Виды внимания по происхождению подразделяются на *природное* и *социально обусловленное*.

Природное внимание проявляется в виде врожденной способности избирательно реагировать на внешние или внутренние стимулы, раздражители, несущие в себе элементы информационной новизны. Основным механизмом, обеспечивающим работу такого внимания, называется ориентировочным рефлексом. Он связан с активностью ретикулярной формации и нейронов – детекторов новизны.

Социально обусловленное внимание, по мнению Л. С. Выготского (2000), складывается прижизненно в результате обучения и воспитания, взаимодействия с окружающим миром и связано с волевой регуляцией поведения, с избирательным сознательным реагированием на объекты.

Виды внимания по объекту делятся на *внешние* и *внутренние*.

Внешнее внимание обращено на объекты внешнего мира. Является необходимым условием познания и преобразования окружающего мира.

Внутреннее внимание обращено на объекты субъективного мира человека. Необходимое условие самопознания и саморазвития. [40, с. 363]

В отечественной психологии существует мощная научная традиция исследования свойств внимания. В трудах С. Л. Рубинштейна (1946), Н. Ф. Добрынина (1959) и других ученых детально проанализирована природа **свойств внимания**, их взаимосвязь, специфика проявления в деятельности, связь с особенностями личности.

Характеризуя внимание, исследователи обычно различают такие важнейшие его свойства, как *объём, распределение, концентрация, устойчивость и переключение*.

1. Устойчивость внимания заключается в способности человека сосредоточиваться на одном и том же объекте определенное количество времени. Устойчивость внимания, будучи условием продуктивной

деятельности, является в определённой мере и её следствием. А. Н. Леонтьев (1976) считает, что осмысленное овладение учебным материалом, опирается на активную деятельность, значительно способствует активизации внимания. [34, с. 382]

2. Концентрация внимания – степень или интенсивность сосредоточенности внимания. В своей работе С. Л. Рубинштейн (1946) пишет, что концентрация внимания «это сосредоточенность, т.е. центральный факт, в котором выражается внимание». [61, с.504]

3. По мнению А. Н. Леонтьева (1976) распределение внимания выражается в способности человека рассредоточить внимание на значительном пространстве, одновременно удерживать в его сфере несколько объектов, видов деятельности или действий, т.е. заниматься двумя или несколькими делами одновременно. [60, с. 72]

1. Переключение внимания, по мнению А. Н. Леонтьева (1976), это способность быстрого перехода произвольного или произвольного внимания с одного объекта на другой в связи с изменением задач деятельности. [60, с. 74]

2. Объём внимания определяется числом объектов (букв, цифр и т.д.), которые могут одновременно восприниматься при их одновременном однократном предъявлении. Р. С. Немов (2010) пишет, что существуют данные, что средний объём внимания взрослого человека составляет от 3 до 7 единиц. Нижняя граница младшего школьного возраста остается, так же как и для взрослых. [58, с. 44]

Таким образом, в настоящее время в психологической науке нет одного мнения относительно внимания как явления, процесса психики. Внимание рассматривается и как самостоятельный психический процесс, и как особое свойство личности. Существуют многочисленные определения внимания, в которых объединяющим началом является понимание его как важнейшего фактора в организации деятельности человека.

§1.2. Становление внимания в младшем школьном возрасте

Младший школьный возраст называют вершиной детства. В современной периодизации психического развития охватывает период от 6–7 до 9–11 лет.

Научные исследования когнитивных процессов младшего школьника делают прямые и косвенные выводы о взаимосвязи свойств внимания с возрастом школьника.

К проблеме развития внимания в младшем школьном возрасте в своих работах обращались отечественные психологи и педагоги как Л. С. Выготский (1935), А. Н. Леонтьев (2000), Д. Б. Эльконин (1974), О. Ю. Ермолаев (1987), Л. Д. Столяренко (2008).

Л.С. Выготский (1991) считает, что детский интерес приобретает чрезвычайное педагогическое значение как самая частая форма проявления непроизвольного внимания. В дальнейшем интересы школьников дифференцируются и постоянно приобретают познавательный характер. В связи с этим, дети становятся более внимательны при одних видах работы и отличаются рассеянностью другого рода учебных занятиях [21, с. 54].

Общая последовательность культурного развития внимания ребёнка, по мнению Л. С. Выготского состоит в следующем: «Вначале взрослый делает все, чтобы направить его внимание с помощью слов на окружающие предметы и вырабатывает, таким образом, из слов стимулы-указания; затем ребёнок начинает активно принимать в этом участие и сам пользуется словом и звуком как средством указания, т. е. обращать внимание взрослых на интересующий его предмет». [12, с. 158]

Согласно результатам целого ряда экспериментальных исследований, ребенок овладевает посредством речи и предметных действий своим вниманием, начиная с дошкольного возраста с 2,5–3,5 лет. Выраженные проявления произвольности внимания отмечаются в 5,5–6,5 лет, когда ребенок способен выполнить задание взрослого, используя различные

способы организации внимания самостоятельно. Овладев внутренними средствами управления вниманием, ребенок далее выходит на уровень взрослого человека, поэтому на следующих этапах онтогенетического становления динамика развития внимания не выражена. Оно со временем приобретает индивидуальные особенности. Их изучал А.Н. Леонтьев (2007) на выборках испытуемых разного возраста с помощью методики двойной стимуляции. [21, с. 111]

Младший школьный возраст, согласно возрастной периодизации Д. Б. Эльконина (1974), это период от 6–7 до 10–11 лет (I–IV классы школы). В своих исследованиях ученый большое значение для формирования внимания отводил условиям жизни, социальной среде ребенка.

Переход в детском возрасте к более сложным видам игровой деятельности, требующим выполнения инструкции и приближенным к учебной, оказывает существенное влияние на развитие произвольного вида внимания. Руководя вниманием ребенка, взрослые дают ему средства, с помощью которых он впоследствии и сам начинает управлять им. Его развитию способствует характер учебной деятельности, обучение, пример взрослых. [70, с. 329]

Концентрированность и устойчивость внимания у младших школьников может быть достаточно высокой. Например: ребенок увлеченно пишет, что не слышит, как его зовут. Но продолжительность такого состояния обычно бывает у учащихся младшего школьного возраста короткой, потому что устойчивость внимания еще не велика. Поэтому, пишет И.В. Крупник (2011), учителю легче привлечь внимание школьников, нежели поддерживать его длительное время. Однообразный вид даже интересной деятельности утомляет внимание младших школьников [46, с. 223].

Сосредоточенность внимания проявляется в различиях, которые имеются в степени концентрированности внимания на одних объектах и его отвлечении от других. Э.И. Волченков (2015) отмечает, что сосредоточенность внимания иногда называют концентрацией, по сути

являющейся синонимом. Учащиеся младшего школьного возраста уже способны концентрировать внимание на неинтересных для них действиях. В качестве педагогического решения необходимо учебные моменты, требующие произвольного внимания школьников, объяснять близкими понятными примерами и ассоциациями в доступной игровой форме [19, с. 133].

Способность распределения и переключения внимания возрастает у школьников к концу третьего года обучения. Ученики уже в третьем классе могут отслеживать содержание того, что они записывают в тетрадь, за грамотность письма, за своей позой, а также за тем, что говорит учитель. Также слышат указания учителя, не прекращая работы.

М.И. Борискова (2014), Н.Ю. Максимова (2014) полагают, что в учебном процессе с учащимися младшего школьного возраста необходима отдельная работа с моментами переключения внимания. Если ученик переключается медленно, то нужно для обеспечения переключения создать яркую ситуацию, например, главнокомандующий (сам ученик) отдает своим подчиненным (пальцам) новый приказ. Если же нервная система ученика характеризуется возбудимостью, а он переключается на любой внешний раздражитель, что вообще свойственно данному возрасту, необходимо выстроить доступную для ребенка учебную линию и многократно ее закрепить [13, с.47].

В первом классе учащиеся слабо распределяют внимание, а в некоторых случаях и вовсе не способны его распределить. Умение распределять внимание нарастает у ребят от класса к классу. С точки зрения О.В. Ерусевой (2015), в педагогической практике необходимо учитывать в аспекте рассмотрения распределения внимания так называемый «эффект аудитории». В некоторых формах учебной деятельности, таких как устный ответ, ребенок вынужден распределять свое внимание между выполняемой работой и присутствующими [35, с. 271].

Во-первых, присутствие наблюдателей вызывает активацию у того, кто выполняет работу, потому что создается как бы внутреннее предчувствие оценки.

Во-вторых, присутствие наблюдателей является отвлекающим фактором и, в лучшем случае, благотворный эффект от повышенной активации должен превосходить негативный эффект отвлечения.

В-третьих, присутствие наблюдателей создает осознание возможных отрицательных последствий (замешательство, неодобрение) или положительных последствий (одобрение, восхищение), что приводит к внутреннему беспокойству и к увеличению усилий.

При выполнении простого задания благотворный эффект от увеличения усилий превосходит негативный эффект от беспокойства, и качество выполняемой работы улучшается и наоборот, при выполнении сложного задания негативный эффект от беспокойства усиливается и ухудшает качество выполнения [20, с. 160].

Следующее свойство внимания - его объём. Объём внимания младшего школьника меньше (4–6 объектов), чем у взрослого человека (6–8), распределение внимания - слабее. Свойственно неумение распределить внимание между различными символами, объектами восприятия и видами работ. В работе с учащимися младшего школьного возраста необходимо обеспечить постепенное увеличение объёма внимания за счёт последовательного увеличения и усложнения учебных и исполнительских задач. Здесь ученику можно предложить роль управляющего компании, который должен всё знать, контролировать, видеть, слышать и чувствовать. Так ученику будет интересно выполнять даже усложненные задания.

По мнению П.В. Сабанина (2015), у младших школьников произвольное внимание в большей степени зависит от впечатления материала, от его наглядности и конкретности, от воздействия на эмоциональную сферу ребёнка. Хотя у учащегося младшего школьного возраста лучше всего развито произвольное внимание, однако, первые

годы учебы – главный период формирования и произвольной составляющей внимания. Преимущество у детей младшего школьного возраста непроизвольного внимания над произвольным может быть объяснено тем, что регулирующая деятельность второй нервной системы по отношению к первой в этом возрасте еще недостаточна [67, с. 21].

Произвольное внимание имеет большое значение в учебной работе младшего школьника, хотя умение управлять сосредоточенностью своего сознания у ребёнка этого возраста еще недостаточно развито. Однако, пишет Е.В. Томашова (2013), наличие различных ученических обязанностей, требований учителя, влияние детского коллектива, все обстоятельства школьной жизни способствуют развитию этого вида внимания [70, с. 330].

В каждой учебной работе далеко не все представляет непосредственный интерес для ученика, и он часто вынужден произвольно сосредоточиться на предмете в силу чувства долга или опосредованного интереса к работе. Конечно, после ряда усилий, произвольное внимание у ученика переходит в особый вид непроизвольного, а именно – в слеппроизвольное внимание.

Большое место в учебной работе школьников, по мнению И.В. Крупник (2011), занимает и обычное внимание, когда ученику удается сосредоточиться на неинтересной работе только в силу того, что он неоднократно занимался аналогичной делом. Существенное значение для умственного развития учащихся младшего школьного возраста имеет правильная организация и совершенствование их познавательной деятельности [46, с. 224].

Прежде всего, важно развивать те психические процессы, связанные с непосредственным познанием окружающей среды, то есть ощущение и восприятие. У младших школьников интенсивно развивается вторая сигнальная система, связанная с абстрактным мышлением и речью. Это создает условия для усвоения многих вопросов программного материала не

только на уровне представлений, но и на уровне теоретических понятий, особенно из языков и математики.

По мнению И.В. Дубровиной (2011), М.И. Лисиной (2013), успешная организация учебной работы учащихся младшего школьного возраста требует постоянной заботы о развитии у них произвольного внимания и формирования волевых усилий в преодолении трудностей при овладении знаниями. Зная, что у детей этой возрастной группы преобладает непроизвольное внимание и что они трудно сосредотачиваются на восприятии «неинтересного» материала, учителя пытаются использовать различные педагогические средства, чтобы сделать обучение интересным [17, с. 148].

Познавательная активность ребенка, направленная на обследование среды, организует его внимание на исследуемых объектах довольно долго, пока не пропадет интерес. Если ребёнок 6–7 лет занят важной для него игрой, то он, не прекращая, может играть два, а то и три часа. Так же долго он может быть сосредоточен и на продуктивной деятельности (рисование).

Однако, отмечает Э.И. Волченков (2015), такие результаты сосредоточения внимания - следствие интереса к тому, чем занят ребёнок. Он же будет томиться, отвлекаться и чувствовать себя совершенно несчастным, если надо быть внимательным в той деятельности, которая ему безразлична или совсем не нравится. Взрослый может организовать внимание ребёнка при помощи словесных указаний, напоминая о необходимости выполнить указанное действие, указывая при этом способы действия [19, с. 134].

Таким образом, внимание учащихся младшего школьного возраста характеризуется малой устойчивостью (10–15 минут), малым объёмом, слабым распределением, неразвитой переключаемостью, преобладанием непроизвольного внимания. В работе с данной возрастной группой учащихся педагогам необходимо учитывать преобладание непроизвольного вида внимания и наглядно-образного восприятия окружающих явлений.

§1.3. Современное состояние изучения проблемы произвольного внимания учащихся с задержкой психического развития

В нашей стране углубленным и дифференцированным изучением детей с ограниченными возможностями здоровья занимались такие учёные и практики как Т. А. Власова (1973), М. С. Певзнер (1973), В. В. Лебединский (1985, 2003), В. И. Лубовский (1972) и др.

Они выделили категорию детей, особенности психического развития которых не позволяют им без специальных условий обучаться по общеобразовательным программам. К этой группе учащихся относятся дети с задержкой психического развития (ЗПР).

В настоящее время задержка психического развития (ЗПР) рассматривается как вариант психического дизонтогенеза, к которому относятся практически все случаи замедленного психического развития, а также относительно стойкие состояния незрелости эмоционально-волевой сферы и интеллектуальной недостаточности, но не достигающей умственной отсталости [8, с.12].

Исследователи Мария Семёновна Певзнер (1973) и Татьяна Александровна Власова (1973) выделяют две основные формы задержки психического развития:

1) ЗПР, обусловленная психическим и психофизиологическим инфантилизмом (неосложнённым и осложнённым недоразвитием познавательной деятельности и речи, где основное место занимает недоразвитие эмоциональной сферы);

2) ЗПР, обусловленная длительным астеническим церебрастеническим состоянием [8, с.25].

Психиатр Клара Самойловна Лебединская (1982) выделила четыре основных клинических типа задержки психического развития: конституционального, соматогенного, психогенного, церебрально-органического генеза.

Последний тип относится к числу наиболее сложных и часто встречающихся вариантов ЗПР, который особенно нуждается в проведение коррекционной работы. По её мнению, каждый из этих типов ЗПР имеет свои особенности нарушений познавательной деятельности, обусловленные недостаточностью внимания, инертностью психических процессов, их медлительностью и пониженной переключаемостью. [68, с.138].

Существенное значение для понимания особенностей задержки психического развития в детском возрасте и оказания своевременной и эффективной психолого-педагогической помощи детям имеет знание закономерностей их развития.

Теоретические и практические аспекты этой проблемы впервые в отечественной психологии были рассмотрены в работах Л.С. Выготского [23, с.467].

Т.А. Власова (1973) и М.С. Певзнер (1973) считают, что основным признаком ЗПР является незрелость эмоционально-волевой сферы. И одним из проявлений этой незрелости является неумение сосредоточиться на выполнении учебных заданий, недостаточный уровень внимания.

Исследования В.В. Лебединского (2001) показали, что недостаточный уровень внимания отмечают учителями у учащихся с ЗПР в 92% случаев. Исследователь отмечает, что ребёнок с ЗПР рассеян, дезорганизован, не способен запомнить инструкции и задания [48, с.201].

В своих психолого-педагогических исследованиях Г.И. Жаренкова (1967), Л.И. Переслени (1981), С.А. Домишкевич (1991) и др. изучали особенности внимания детей с ЗПР. Анализ и обобщение данных исследований позволил нам отметить следующие основные особенности внимания у детей с ЗПР:

Неустойчивость внимания. Ребенок с ЗПР продуктивно работает в течение 5–10 минут, затем в течение 3–7 минут ребенок отдыхает и как бы выпадает из деятельности, занимаясь посторонними делами, но после восстановления сил снова способен к деятельности.

Снижение объёма внимания. Ребенок с ЗПР удерживает одновременно меньший размер информации, чем тот, на основе которого можно эффективно решать задачи, к тому же ребёнком затруднено восприятие ситуации в целом.

Сниженная избирательность внимания и повышенная отвлекаемость. Ребёнок постоянно отвлекается на несущественные для продуктивной деятельности раздражители, что затрудняет выделение цели деятельности и условий ее реализации [72, с.2].

Сниженное распределение внимания – не может одновременно выполнять несколько действий; трудности в переключении внимания с одного вида деятельности на другой, в отсутствии гибкого реагирования на изменяющуюся ситуацию.

Рассеянность внимания – ребёнок неспособен сосредоточиться на чем-либо определенном в течение длительного времени. Дети могут неплохо работать в начале урока, но вскоре устают, и внимание ослабевает [48, с.121].

Исследования специалистов показывают, что при ЗПР ни одно из свойств внимания не остается тем или иным образом не затронутым патологическим отклонением в развитии психики. Поэтому перед педагогом ставится задача преодоления имеющихся дефектов с опорой на сохраненные качества психики ребенка с ЗПР.

Таким образом, мы пришли к выводу, что отдельно проблемой исследования и коррекции нарушений внимания у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития практически не занимались. Но, во всех исследованиях, так или иначе связанных с проблемами нарушения когнитивных функций при ЗПР, можно найти указания на отклонения в функционировании внимания.

Выводы по первой главе:

1. В настоящее время в психологической науке существуют многочисленные определения внимания, в которых объединяющим началом является понимание его как важнейшего фактора в организации деятельности человека.

2. Внимание является направленностью психики (сознания) на определённые объекты, которые имеют для личности ситуативную или устойчивую значимость; сосредоточение психики (сознания), которое предполагает высокий уровень интеллектуальной, сенсорной или двигательной активности.

3. Основными свойствами внимания являются: объём, распределение, переключение, устойчивость, концентрация. Функции данного психического процесса: избирательность, целенаправленность и активность.

4. Развитие внимания происходит в онтогенезе и подразумевает под собой процесс улучшения его свойств. Этот процесс начинается с первых месяцев жизни ребёнка, и продолжается по мере взросления, всё более обогащаясь его произвольными видами на основе жизненного опыта.

5. Произвольное внимание по своему происхождению является не биологическим, а социальным актом и формируется в процессе общения ребёнка со взрослым.

6. Одно из новообразований младшего школьника – произвольность поведения и высших психических процессов. В младшем школьном возрасте интенсивно развиваются все виды и свойства внимания, но доминирующим еще остается непроизвольное внимание.

7. Произвольное внимание учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития характеризуется низким уровнем устойчивости и концентрации, ограниченным объёмом, сниженным распределением, медленным переключением.

Глава II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ СВОЙСТВ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

§2.1. Организация, методы и методики исследования

Цель экспериментального исследования заключалась в изучении особенностей произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Экспериментальной базой для исследования послужило КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа №7». В эксперименте приняли участие 40 учащихся (коррекционных) классов: 20 учащихся 1 дополнительного (учащиеся второго года обучения) в возрасте 8–9 лет, 20 учащихся 4 класса в возрасте 10–11 лет с диагнозом F80 – «Задержка психического развития». Среди испытуемых, принимавших участие в исследовании, 22 мальчика и 18 девочек. Список учащихся в таблице 1 и таблице 2 (Приложение 1).

Выбор данного образовательного учреждения в качестве экспериментальной площадки был определён следующими основаниями:

1. Школа является специализированной и оказывает образовательные услуги по адаптированным программам начального общего образования для обучающихся с ЗПР (вариант 7.2). В школе ежегодно функционируют десять коррекционных классов, что обеспечивает достаточное количество учащихся для обследования.

2. Комплектование коррекционных классов проводится на основании заключений психолого–медико–педагогической комиссии (ПМПК) школы, что, способствует исключению грубых ошибок при направлении детей в коррекционные классы и постановки клинического диагноза «ЗПР».

3. Заинтересованное отношение педагогического коллектива в начальной школе и администрации учреждения к экспериментальной работе.

Для проведения исследования нами была использована как индивидуальная форма работы, так и групповая. Обследование проводилось в первой половине дня. На каждого испытуемого две встречи по 15–20 минут каждая. Нормативные критерии к каждой диагностической методике явились опорным инструментарием при интерпретации и анализе полученных данных

Для реализации экспериментального исследования нами были определены следующие критерии комплектования выборки:

- схожесть показателей возраста (возраст испытуемых 8–11 лет);
- схожесть клинической картины нарушения (диагноз F80– «Нарушение психического развития») по заключению ПМПК;
- обучение учащихся в одной параллели.

Экспериментальное изучение особенностей произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития проходило через ряд последовательно сменяющихся этапов:

- 1) подготовительный;
- 2) экспериментальный;
- 3) заключительный.

На *подготовительном этапе исследования* нами были изучены: катamnестические и анамнестические данные учащихся младшего школьного возраста с ЗПР, проанализированы личные дела, заключения психолога. Анализ психолого–медико–педагогической документации – протоколов ПМПК применялся с целью уточнения данных о наличии клинического диагноза ЗПР.

Было проведено наблюдение за детьми на занятиях различных специалистов (психолога, дефектолога, логопеда), во время урока, внеклассных мероприятий, на переменах. Оно позволила нам

сформировать представление о детях: особенности поведения, когнитивной, эмоционально-волевой сферы, а также установить контакт.

Также были проведены ознакомительные беседы со всеми участниками экспериментальных групп. Беседа проводилась индивидуально с каждым ребёнком по заранее составленному списку вопросов (Схема беседы представлена в приложении 2).

Нами была реализована анкета для классных руководителей всех параллелей по выявлению уровня развития произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития (Приложение 3).

При составлении анкеты мы опирались на взгляды Л.С. Выготского (1991), В.В. Лебединского (1985), Н.Ф. Добрынина (1973), Л.Ф. Чупрова (2000) об особенностях процесса внимания, а также психолого-педагогические исследования Т.А. Власовой (1973), М.С. Певзнер (1973).

Анкета была разработана на основе опросных листов Е.К. Лютовой, Г.Б. Мониной (2000). В анкету были включены вопросы, которые позволяют оценить трудности в обучении ребенка, особенности переключения, объёма, степень концентрации и устойчивости, а также уровень распределения внимания у детей младшего школьного возраста с ЗПР.

В содержание анкеты были включены вопросы, позволяющие определить наличие реализованных школой мероприятий по коррекции внимания учащихся (Приложение 3).

Структура анкеты включала в себя 3 блока вопросов. Первый блок вопросов направлен на получение информации о наличии затруднений в обучении ребенка (1 и 2 вопросы).

Второй блок направлен на получение информации об уровне развития произвольного внимания младшего школьника (3–12 вопросы). В частности, на определение развития устойчивости, переключаемости, концентрации, объёма и распределения внимания.

Третий блок вопросов направлен на получение информации об организации коррекционной и развивающей работы с младшими школьниками в коррекционных классах, направленной на развитие произвольного внимания (13–16 вопросы). Обработка результатов осуществлялась по следующим параметрам: объём, переключение, распределение, устойчивость, концентрация.

Реализация *экспериментального этапа* осуществлялась при помощи таких методов как: наблюдение, беседа, эксперимент (с помощью отобранных нами валидных и надёжных психодиагностических методов).

Большую роль в реализации экспериментального изучения оказал метод наблюдения. С помощью данного метода в момент психодиагностического обследования мы получили информацию о том, понимает ли ребёнок инструкцию, как он выполняет задание и насколько выражены нарушения свойств внимания.

Большое значение для нашего исследования имел такой метод как беседа. Она проводилась с детьми, учителями, узкими специалистами (психолог, дефектолог, логопед).

Беседа позволила нам, во–первых, установить стойкий контакт, во–вторых, получить дополнительные сведения об уровне развития произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Психодиагностический метод в исследовании реализовывался нами посредством использования следующих методик:

1. «Проба на внимание» П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой (1992) [75, с.30].
2. «Корректирующая проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант) (1895) [75, с.15].
3. «Красно-чёрная таблица» Н.М. Горбова (1996) [75, с.34].

1. Методика «Проба на внимание» П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой (1992) [75, с.30].

Цель: выявление уровня объёма внимания.

Материал и оборудование: лист бумаги с текстом, ручка или карандаш.

Форма и ситуация оценивания: фронтальный письменный опрос.

Описание работы: необходимо прочитать текст, проверить его и найти в нём ошибки (в том числе и смысловые), исправить карандашом или ручкой.

Для нахождения и исправления ошибок не требуется знания правил, но необходимы концентрация и самоконтроль. Текст содержит 10 ошибок.

Обработка результатов. Исследователь фиксирует время работы с текстом, особенности поведения ребёнка (уверенно ли работает, сколько раз проверяет текст, читает про себя или вслух и прочее).

Уровни оценивания:

- 0–2 балла - очень высокий,
- 3–4 балла - высокий;
- 5–6 баллов - средний;
- 7–8 баллов - ниже среднего,
- 9–10 баллов - низкий. (Приложение 4).

1. Методика «Корректирующая проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант) (1895) [75, с.15]

Цель: оценка устойчивости, концентрации и переключения внимания.

Выбор корректирующей пробы для изучения перечисленных выше параметров обусловлен тем, что валидность и надёжность ее доказана.

Корректирующие пробы использовали в своей работе С. Д. Забрамная (2001), Р. О. В. Алмазова (1997). Преимуществом проведения является то, что ее можно использовать как в индивидуальной, так и в групповой форме. Это позволит нам исключить большие затраты времени.

Материал и оборудование: тестовый бланк, на котором в случайном порядке расположены буквы русского алфавита (40 рядов по 40 букв).

Порядок работы: на листе бумаги с буквами отчеркивается первый ряд букв. Задача для испытуемого заключается в том, чтобы, просматривая ряды букв слева направо, вычеркивать такие же буквы, как и в первом ряду. Время работы: 5 минут.

Обработка результатов осуществлялась по следующим *параметрам*:

Формула для оценки концентрации внимания:

$$K = C * C / n \text{ или } K = C^2 / n;$$

C – число просмотренных строк,

n – количество ошибок (пропусков, ошибочных зачеркиваний). Ошибкой считается пропуск тех букв, которые должны быть зачеркнуты, а также неправильное зачеркивание.

Формула для оценки устойчивости внимания:

Нормативные данные развития устойчивости внимания представлены в (Приложении 6). Результаты подсчитываются для каждые 60 секунд по следующей формуле.

$$A = S / t * 10$$

A – темп выполнения,

S – количество просмотренных букв,

t – время выполнения.

Автором были предложены следующие критерии оценки концентрации и устойчивости внимания:

значение 0–2 говорит об очень высокой устойчивости внимания, 3–4 – высокая устойчивость, 5–6 – средняя устойчивость, 7–8 – низкая, а 9–10 – указывает на очень низкую устойчивость внимания.

Показатель переключения внимания вычисляется по формуле:

$$C = S_o/S * 100$$

S_o – количество ошибочно проработанных строк,

S – общее количество строк в проработанной испытуемым части таблицы.

Автором были предложены следующие критерии оценки: 0–20% указывает на очень высокую переключаемость внимания, 21–40% – на высокую, 41–50% – на ниже среднюю, 51–60% – на среднюю, 81–100% – на очень низкую (Приложение 7).

2. Методика «Красно-чёрная таблица» Н.М. Горбов (1996) [75, с.34]

Цель: изучить уровень распределения внимания.

Материал и оборудование: специальные листы-бланки, на которых представлены 25 красных и 24 чёрных числа.

Описание методики и порядок работы: Учащийся должен сначала отыскать чёрные числа в порядке возрастания, затем красные числа в убывающем порядке.

Последнее и третье по счету задание заключается в попеременном поиске чёрных чисел в возрастающем и красных чисел в убывающем порядке. Основной критерий - время выполнения задания.

Первые два задания выполняются с использованием одного бланка, третье задание - на другом бланке.

Обработка результатов. Подсчитываются ошибки: максимум - 10, минимум - 0. Критерии оценивания: очень высокий – 0–1 ошибка (0–2 балла) высокий уровень – от 2 до 4 ошибок (3–4 балла); средний уровень – от 5 до 7 (5–6 баллов); низкий – от 8–9 ошибок (7–8 баллов); очень низкий 10 ошибок (9–10 баллов).

На *заключительном* этапе, нами была проведена интерпретация, а затем количественный и качественный анализ полученных результатов исследования.

Таким образом, для достижения цели и решения задач исследования мы использовали следующие методы: наблюдение, беседа, анкетирование учителей, эксперимент. Для проведения изучения особенностей произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития нами были использованы следующие психодиагностические методики: «Проба на внимание» П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой; «Корректирующая проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант); «Красно-чёрная таблица» Н.М. Горбова.

§2.2. Особенности свойств произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Задачей данного параграфа является изучение произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Внимание учащихся младшего школьного возраста является фактором, который обуславливает успешное выполнение учебной деятельности. Развитое произвольное внимание способствует формированию знаний, умений и навыков.

В связи с этим, изучение особенностей внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития имеет огромную практическую значимость для организации психолого-педагогического сопровождения данного контингента школьников.

В процессе проведения экспериментального исследования осуществлялось наблюдение за поведением и деятельностью младших школьников во время уроков, на внеклассных мероприятиях и занятиях

психолога, дефектолога, логопеда. Проводилась беседа с ребёнком, которая направлена на установление эмоционального контакта.

Анализ характеристик учащихся с задержкой психического развития, обучающихся в коррекционных классах, показал, что недостатки внимания отмечаются учителями и психологами у данной категории учащихся в 70% случаев.

Нами была разработана анкета для учителей по выявлению уровня развития внимания обучающегося. Результаты по блокам отражены в таблицах 1–5. Рассмотрим вопросы блока 1, целью которого являлось получение информации о наличии затруднений в обучении у ребёнка (таблица 1).

Таблица 1. Результаты анкетирования учителей по выявлению трудностей в обучении учащихся младшего школьного возраста с ЗПР

Возрастная группа Уровень	1 дополнительный класс (n=20)		4 класс (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Часто	10	50	6	30
Иногда	5	25	7	35
Редко	5	25	7	35
Никогда	0	0	0	0

Как видно из таблицы 1, педагоги считают, что у большинства учеников имеются трудности обучения. Так, учителя 1 дополнительного класса отметили, что у 10 (50%) детей часто возникают трудности в процессе обучения. В 4 классе такой уровень наблюдается у 6 (30%) детей.

Периодические затруднения испытывают 5 (25 %) человек в 1 дополнительном классе и 7 (35%) учеников в 4 классе.

Редко возникают проблемы, трудности у 5 (25 %) испытуемых 1 дополнительного класса и 7 (35%) 4 класса. Полученные данные свидетельствуют о том, что у большинства детей как 1, так и 4 класса возникают проблемы в учебной деятельности.

В связи с этим, можно отметить, что младшие школьники с задержкой психического развития часто испытывают трудности в обучении и обладают недостаточным запасом знаний, представлений об окружающем мире. Наблюдается также низкая познавательная активность, слабость регуляции произвольной деятельности.

Далее рассмотрим результаты, полученные по второму вопросу 1 блока анкеты. Представленные ниже критерии оценки позволят нам выявить причины трудностей у ребёнка (таблица 2).

Таблица 2. Результаты анкетирования учителей по выявлению причин имеющихся затруднений у ребенка

Критерии \ Возрастная группа	1 дополнительный класс (n=20)		4 класс (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Не может спокойно сидеть на месте	8	40	5	25
Отвлекается на посторонние стимулы	7	35	10	50
Не реагирует на запреты и ограничения	5	25	5	25
Много и громко говорит	0	0	0	0

Как видно из таблицы 2, в первых дополнительных классах 8 (40%) школьников не могут сидеть спокойно на месте и это является основной причиной в том, что они не воспринимают полностью информацию и как следствие, испытывают проблемы в обучении. Такая же причина затруднений отмечается у 5 (25%) учеников 4 классов. Отвлекаются на посторонние стимулы 7 (35%) человек из первых дополнительных классов и 10 (50%) человек из 4 классов. Не реагируют на запреты 5 (25%) человек из первых дополнительных и 4 классов. В целом, можно сказать, что дети обеих возрастных групп имеют нарушения поведения, которые негативно влияют на эффективность учебной деятельности

Мы предполагаем, что трудности в обучении определены именно нарушением нормального темпа психического развития младшего школьника с ЗПР и особенностями развития произвольного внимания. Это наблюдается в неустойчивости внимания, сниженной концентрации, избирательности, повышенной отвлекаемости. Данный факт был подтвержден А. Власовой (1996), Т.В. Егоровой (2002).

Перейдем к вопросам 2 блока анкеты, направленностью которого является получение информации об уровне развития и сформированности свойств внимания (таблица 3).

Таблица 3. Результаты анкетирования учителей по выявлению уровня развития объёма внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР

Уровень / Возрастная группа	1 дополнительный класс (n=20)		4 класс (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Часто	10	50	4	20
Иногда	7	35	9	45
Редко	3	15	7	35
Никогда	0	0	0	0

Как видно из таблицы 3, нарушение объема внимания отмечается у 10 (50%) человек 1 дополнительных классов и у 4(20%) учеников 4 классов. Им достаточно сложно удерживать одноразово и кратковременно много информации, предметов. У 7 (35%) человек 1 дополнительных классов и 9 (45%) человек 4 классов иногда возникают трудности в восприятии предъявляемого материала. Объем внимания, соответствующий возрастной норме наблюдается у 3(15%) учеников первых дополнительных классов и 7 (35%) учеников 4 классов.

На основании полученных результатов, мы можем сделать вывод, что учащиеся не могут воспринимать в достаточной степени то количество объектов, которое необходимо удерживать в условиях кратковременного предъявления. Следовательно, школьники испытывают

трудности в совершении одновременно несколько учебных действий. Например, слушать учителя, записывать, либо читать, списывать с учебника.

Далее рассмотрим обобщенные результаты по вопросам 4–7, целевой направленностью которых является определение уровня переключения внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР (таблица 4).

Таблица 4. Результаты анкетирования учителей по выявлению уровня развития переключения внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР

Возрастная группа Уровень	1 дополнительный класс (n=20)		4 класс (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Часто	6	30	4	20
Иногда	8	40	10	50
Редко	6	30	6	30
Никогда	0	0	0	0

Обобщив полученные данные, мы определили, что у 6 (30%) человек из 1 дополнительных и у 4 (20%) человек 4 классов часто наблюдаются нарушение переключения внимания. У таких детей уровень переключаемости внимания развит на низком уровне. Они не могут без напоминания записывать информацию, отмечается слабая сосредоточенность на задании и повышенная утомляемость.

Для них, по мнению учителей, характерна отвлекаемость, трудность переключения, неумение без напоминания записывать информацию, слабая сосредоточенность на задании и повышенная утомляемость. При этом если со стороны учителя осуществляется постоянный контроль, то школьники могут работать, но не длительное время.

Редко испытывают трудности в переключении внимания 6 (30%) человек с первого дополнительного и 4 класса. Данные ученики способны

удерживать внимание, переключаться с одного вида деятельности на другой. Могут выполнять одновременно несколько действий (например, слушать учителя и записывать), работоспособность находится на среднем уровне.

Перейдем к анализу результатов анкетирования, полученных нами по вопросам 8–12. Ответы на эти вопросы позволят нам получить дополнительную информацию об уровне развития устойчивости и сосредоточенности внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития (таблица 5).

Таблица 5. Результаты анкетирования учителей по выявлению уровня развития устойчивости и сосредоточенности внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР

Уровень \ Возрастная группа	1 дополнительный класс (n=20)		4 класс (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Часто	10	50	5	25
Иногда	5	25	10	50
Редко	5	25	5	25
Никогда	0	0	0	0

Как видно из таблицы 5, часто отмечаются трудности с устойчивостью и сосредоточенности внимания у 10 (50 %) человек из первых дополнительных классов и 5 (25%) человек из 4 классов. Иногда испытывают трудности 5 (25%) человек из 1 классов и 10 (50 %) человек из 4 классов. Нормативный уровень развития данных свойств внимания наблюдаются у 5 (25%) человек из 1 дополнительных классов и 5 человек (25%) из 4 классов. Полученные данные свидетельствуют о том, что большинству детей сложно сосредоточенно выполнять какую-либо деятельность, задание.

Таким образом, для младших школьников характерны трудности устойчивости и сосредоточенности внимания. Между тем, выявленный низкий уровень развития перечисленных выше

параметров может указывать на отсутствие интереса к учебной деятельности и как следствие, процесс удержания внимания нарушен. В связи с этим, педагогу необходимо применять различные методы, чтобы замотивировать обучающихся.

Далее перейдем к анализу результатов исследования, полученных нами по вопросам 13–16 вопросов 3 блока анкетного листа.

Педагоги отметили, что в коррекционной школе организована система мероприятий по развитию познавательных процессов младших школьников, в том числе и внимания. Коррекционно- развивающее воздействие осуществляется на уроках, а также во внеурочной деятельности. Для родителей разработаны рекомендации по развитию познавательных процессов у школьников, дается раздаточный материал в виде буклетов.

Исходя из полученных результатов проведенной нами анкеты, мы выявили наличие у большинства детей трудностей в обучении. Педагоги отмечают, что произвольное внимание развито не выше среднего уровня.

С возрастом показатели различных свойств внимания увеличиваются, но этого недостаточно для успешного обучения и усвоения школьной программы. Это говорит о том, что комплексная, системная коррекционная работа осуществляется не в полной мере.

Обратимся к результатам, полученным по методике «**Проба на внимание**» П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой (1992), целью которой является изучение *объёма* внимания младших школьников. (Приложение 5).

Таблица 6. Сравнительные результаты изучения объёма внимания учащихся младшего школьного возраста по методике «Проба на внимание» П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой (1992) [75, с.30]

Уровень	Возрастная группа	1 дополнительный класс (n=20)		4 класс (n=20)	
		Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Низкий		12	60	5	25
Ниже среднего		6	30	8	40
Средний		2	10	7	35
Высокий		0	0	0	0
Очень высокий		0	0	0	0

Из таблицы 6 видно, что ни в одном классе нет детей, которые имеют высокий и очень высокий уровень объёма внимания. Это говорит о том, что среди обследованных учащихся нет школьников, способных зрительно в процессе активной деятельности воспринимать информацию.

Низкие показатели выявлены у 12 (60%) человек 1 дополнительного класса. В 4 классе низкий объём внимания наблюдаются у 5 (25%) человек. Эти испытуемые справились с заданием в среднем за 5,5 минут, что свидетельствует о рассеянности, быстрой утомляемости.

Уровень ниже среднего более выражен в 4 классе, он диагностирован у 8 (40%) человек. В 1 классе учеников с низким уровнем объёма внимания ниже среднего выявлено 6 (30%) человек. Данный уровень указывает на то, что у детей еще не в полном объёме воспринимаются предметы одновременно. В норме объём внимания представлен у 7 учеников 4 класса (35% детей). В первых классах средний уровень внимания показали 2 (10%) ребенка. Можно предположить, что эти дети могут быстро и глубоко понимать целое.

Сравнительные результаты исследования объёма внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР в 1 дополнительном классе и 4 классе иллюстративно представлены на гистограмме 1 (рис.1).

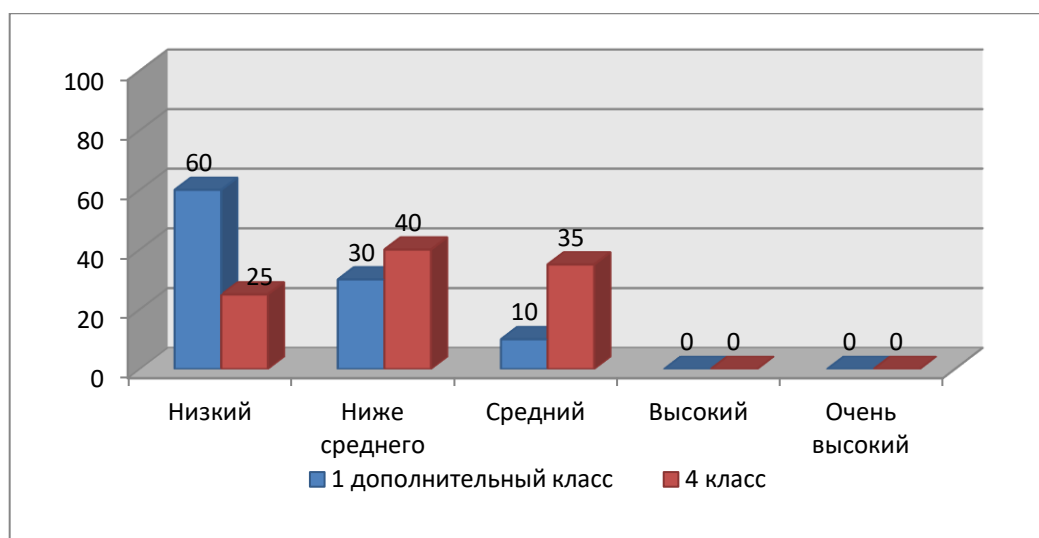


Рисунок 1. Гистограмма 1. Сравнительные результаты изучения объёма внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Проба на внимание» П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой (1992) [75, с.30]

Как видно из представленной гистограммы наибольшее количество детей с низким уровнем объёма внимания выявлено в 1 дополнительном классе – 12 (60%) испытуемых. Эти дети могут не дописывать элементы букв и слов, соединять несколько слов в одно, испытывать трудности в письменных математических действиях.

Уровень объёма внимания ниже среднего представлен в большей степени у 8 (40%) учащихся 4 класса. Данная информация свидетельствует о том, что школьники могут некоторое время удерживать объекты в центре своего внимания, однако, внимание еще неустойчивое и наблюдается спад в восприятии окружающих объектов.

Наибольшее количество детей со средним уровнем объёма внимания выявлено в 4 классе – 7 (35%) испытуемых. Эти ученики могут быстрее и глубже понимать целое и обладают внутренними средствами саморегуляции при выполнении внешних действий.

Таким образом, изучение объёма внимания показало что, учащиеся младшего школьного возраста с ЗПР обладают ограниченным,

суженным, фрагментарным объёмом внимания и нуждаются в проведении коррекционной работы.

При помощи методики **«Корректурная проба»** интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант) (1895) мы получили данные об уровне *устойчивости, концентрации, переключения* произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР.

Перед проведением процедуры обследования просили ребенка на бланке показывать буквы, которые мы называли, чтобы убедиться в том, что ребенок знает алфавит. Когда дети выполняли корректурную пробу, мы обращали внимание на характер ошибок и пропусков: пропуск букв, строк, зачеркивание лишнего. Отмечали волевые качества при выполнении задания, интерес, утомляемость, темп деятельности.

В процессе выполнения методики учащиеся младшего школьного возраста с ЗПР не могли долгое время удерживать свою деятельность. Это, в свою очередь, сказывалось на уменьшении скорости по отыскиванию и вычеркиванию заданных знаков и в увеличении количества ошибок. При этом, школьники 1 класса труднее удерживали внимание, чем школьники 4 класса. В конце выполнения задания у всех детей диагностировалось снижение темпа работы и стойкости интереса к заданию.

Мы считаем, что это связано с возрастными изменениями, а также с тем, что с учениками четвертого класса, во временном отрезке, педагоги и психологи больше проводили коррекционные воздействия по развитию внимания. Подробные результаты изучения *устойчивости* внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике **«Корректурная проба»** интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант) (1895) [75, с.15] представлены в Приложении 7 (таблица 2 – 1 дополнительный класс; таблица 3 – 4 класс).

Сравнительные результаты, полученные в ходе изучения устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, представлены в таблице 7.

Таблица 7. Сравнительные результаты изучения устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста по методике «Корректирующая проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант) (1895) [75, с.15]

Уровень \ Возрастная Группа	1 дополнительный класс (n=20)		4 класс (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Очень низкий	5	25	3	15
Низкий	13	65	10	50
Средний	2	10	7	35
Высокий	0	0	0	0
Очень высокий	0	0	0	0

Согласно данным, представленным в таблице 7, высокий и очень высокий уровень устойчивости внимания не был выявлен у младших школьников с ЗПР. Это говорит о том, что способность к целенаправленной психической активности еще не сформирована у детей.

В 1 дополнительном классе очень низкий уровень показали 5 (25%) учеников, в 4 классе 3 (15%) человека. Низкий уровень в 1 дополнительном классе показали 13 (65%) учеников, в 4 классе 10 (50%) человек. Они допускали большое количество ошибок, пропусков, исправлений. Вработываемость была постепенной, как правило, к 4 минуте работы. Это говорит о инертности, истощаемости нервной системы.

Средний уровень устойчивости внимания в 4 классе отмечен у 7 (35%) учеников. В первом дополнительном классе средний уровень внимания был выявлен у 2 детей (10%). Этот уровень является нормативным и говорит о хорошей устойчивости внимания к одному и

тому же предмету или деятельности у учащихся. Физиологическая интенсивность внимания отличается повышенной степенью возбудительных процессов в определенных участках коры головного мозга, что обеспечивает достаточный уровень устойчивости внимания.

Сравнительные результаты исследования устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР в 1 дополнительном классе и 4 классе иллюстративно представлены на гистограмме 2 (рис.2).

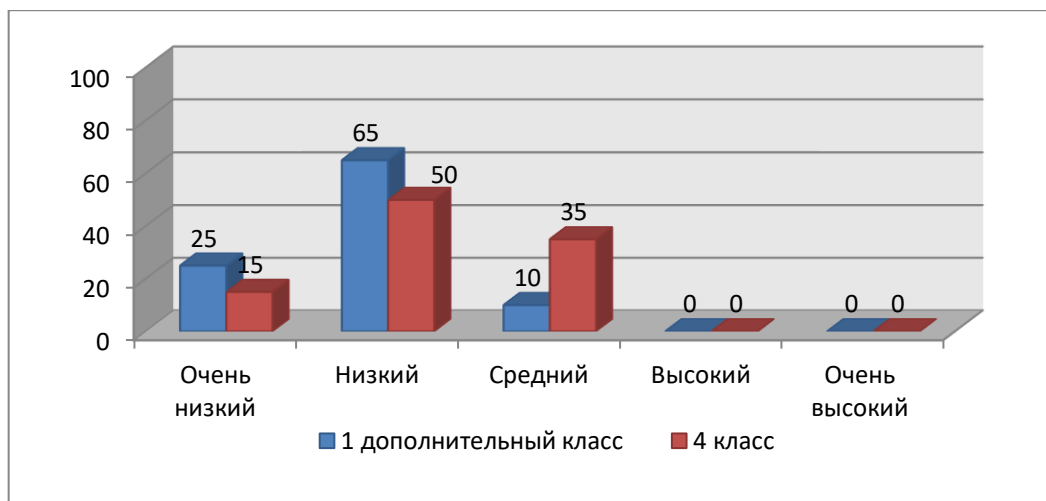


Рисунок 2. Гистограмма 2. Сравнительные результаты устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Корректирующая проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант) (1895) [75, с.15]

Наглядно из гистограммы 2 видно что, у обучающихся первого и четвертого классов присутствует в основном низкий уровень устойчивости внимания. В 1 дополнительном данный уровень выявлен у 13(65%) детей, в 4 классе у 10 (50%) детей. Это указывает на то, что ученики пока не могут в течение длительного времени оставаться непрерывно сосредоточенными на том или ином объекте.

Средний уровень устойчивости внимания преобладает у 7 учащихся 4 класса (35% испытуемых). Очень высоким уровнем внимания не обладает ни один учащийся из числа испытуемых.

Ученые Т. А. Власова (1996), М. С. Певзнер (1973) отмечали, что учащимся в начальной школе трудно выполнять задания, которые требуют сознательного и осмысленного перемещение внимания с одного объекта (действия) на другой объект (действия).

Таким образом, особенности внимания младших школьников с задержкой психического развития характеризуются сравнительной слабостью произвольного внимания и его небольшой устойчивостью. Возможности волевого регулирования внимания, управление им весьма ограниченные.

Результаты изучения *концентрации* внимания детей младшего школьного возраста с ЗПР по методике «**Корректурная проба**» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант) (1895) представлены в Приложении 7. (таблица 4 – 1 дополнительный класс; таблица 5 – 4 класс).

Сравнительные результаты, полученные в ходе изучения концентрации внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития представлены в таблице 8.

Таблица 8. Сравнительные результаты изучения концентрации внимания учащихся младшего школьного возраста по методике «Корректурная проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант) (1895) [75, с.15]

Возрастная группа Уровень	1 дополнительный класс (n=20)		4 класс (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Очень низкий	0	0	0	0
Низкий	10	50	7	35
Средний	10	50	13	65
Высокий	0	0	0	0
Очень высокий	0	0	0	0

Из данных, приведённых в таблице 8, видно, что концентрация внимания у детей младшего школьного возраста в основном представлена

низкими и средними показателями. Высокие показатели и очень высокие показатели не выявлены. Так, для 10 (50%) учеников 1 дополнительного класса свойственен низкий уровень концентрации внимания. Для 7 (35%) учеников 4 класса также свойственен низкий уровень.

Такие дети имеют трудности четкости восприятия объекта и дифференциации материала, что негативно сказывается на их учебной деятельности. Детям трудно долго сохранять внимание, не отвлекаясь и не ослабляя его.

Возрастная норма концентрации внимания представлена у 10 (50%) детей 1 дополнительного класса и у 13 (65%) учеников 4 класса. Для таких детей характерен достаточный уровень сосредоточенности на объекте. Процесс погружения и возможность удерживать сознание на одном объекте при наличии раздражающих (отвлекающих) факторов выражен хорошо.

Мы полагаем, что сниженная концентрация внимания младших школьников с ЗПР является результатом низкой мозговой активности детей. Мозг ребенка не успевает перерабатывать информацию и поэтому происходит снижение его активности и как следствие, падает интерес к выполняемой деятельности, снижается работоспособность.

Сравнительные результаты исследования концентрации внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР в 1 дополнительном классе и 4 классе иллюстративно представлены на гистограмме 3 (рис.3).

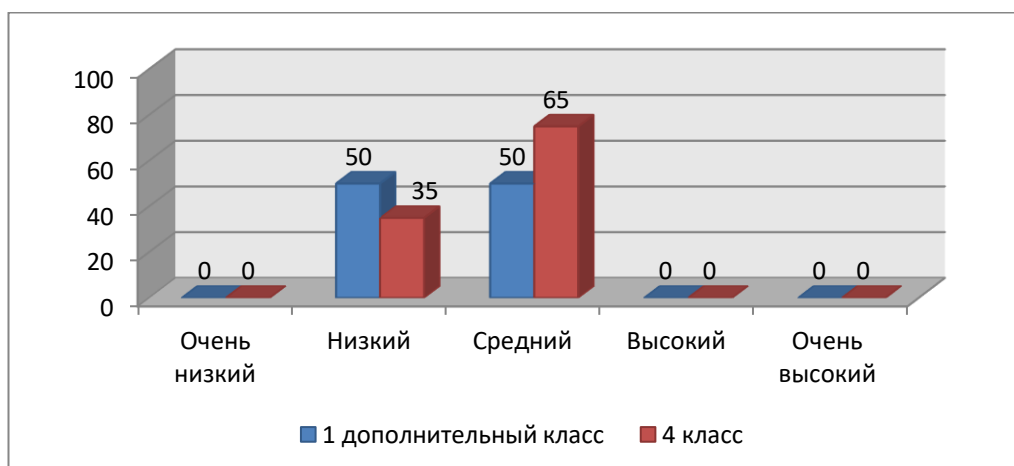


Рисунок 3. Гистограмма 3. Сравнительные результаты концентрации внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Корректирующая проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант) (1895) [75, с.15]

По данным гистограммы видно, что для учеников первого дополнительного класса свойственен низкий и средний уровень концентрации внимания. Можно отметить, что половина школьников не усидчивы, постоянно отвлекаются, не могут быстро отвечать на вопросы. В четвертых классах преобладает средний уровень концентрации внимания. Он выявлен у 13 (65%) обучающихся.

Подробные результаты изучения *переключения* внимания по методике «Корректирующая проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант) (1895) представлены в Приложении 7 (таблица 6 – 1 дополнительный класс; таблица 7 – 4 класс).

Сравнительные результаты, полученные в ходе изучения переключения внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР, представлены в таблице 9.

Таблица 9. Сравнительные результаты изучения переключения внимания учащихся младшего школьного возраста по методике «Корректирующая проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант) (1895) [75, с.15]

Уровень \ Возрастная группа	1 дополнительный класс (n=20)		4 класс (n=20)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Очень низкий	12	60	4	20
Низкий	6	30	8	40
Средний	2	10	8	40
Высокий	0	0	0	0
Очень высокий	0	0	0	0

Из таблицы 9 видно, что ни в одном классе нет учащихся, которые имеют высокую и очень высокую скорость переключения внимания. Это говорит о том, что среди обследованных учащихся нет детей с сильной и подвижной нервной системой.

У 12 (60%) испытуемых 1 дополнительного класса наблюдается очень низкий уровень переключения внимания. В 4 классе переключение внимания такого уровня присутствует у 4 человек (20% детей). Учащиеся долго не могли найти нужную цифру. Они то ускоряли нахождение, то замедляли, то надолго замолкали.

Это свидетельствует о невнимательности и нарушении ориентировочно-поисковых движений взора. Можно сказать, что скорость переключения внимания зависит не от возраста, а от силы протекания тормозных процессов в ЦНС. В данной группе детей сила протекания тормозных процессов слабая.

Больше всего детей, имеющих средний уровень переключения внимания, было выявлено в 4 классе – 8 (40%) человек. В первом дополнительном классе присутствует 2 (10%) человека с нормативным уровнем. У них не возникало трудностей при рассматривании букв и переходе на другую строчку. Это говорит о том, что дети при положительной мотивации могут сосредоточиться и контролировать свою деятельность.

Сравнительные результаты исследования переключения внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР в 1 дополнительном классе и 4 классе иллюстративно представлены на гистограмме 4 (рисунок 4).

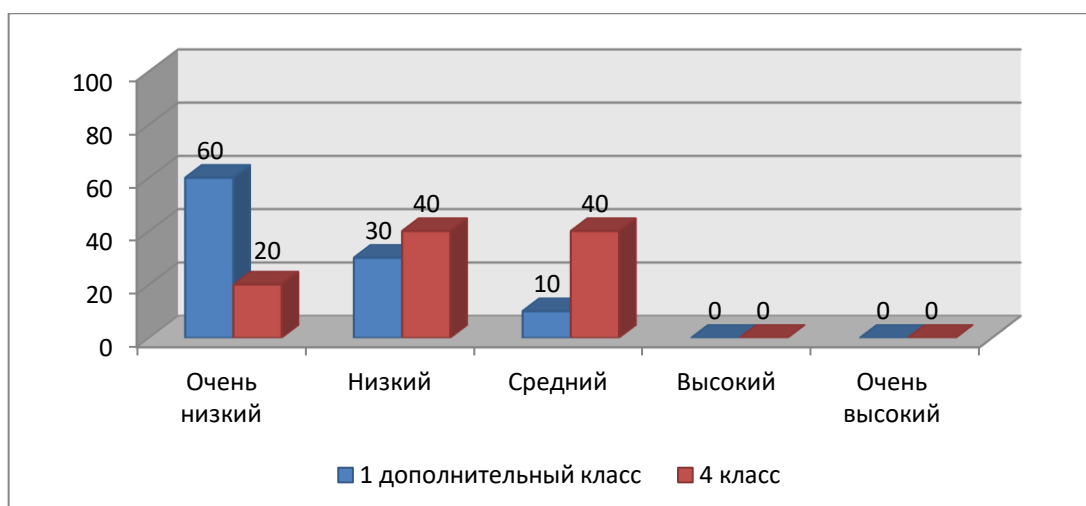


Рисунок 4. Гистограмма 4. Сравнительные результаты переключения внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Корректирующая проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант) (1895) [75, с.15]

В представленной гистограмме можно увидеть, что в нашем исследовании испытуемые обоих классов при выполнении задания на переключение внимания показали очень низкие результаты. Это совпадает с выводами психологов Н. А. Цыпиной (1993), Е. В. Соколовой (2009), У. В. Ульенковой (2008), Н. В. Бабкиной (2006, 2012). Они подчёркивают, что при задержке психического развития ограничена способность к сознательному переключению внимания

С выполнением задания, соответствующего возрастной нормы развития переключения внимания, лучше справились 8 (40%) человек в 4 классе, по сравнению с учениками первого классов, где данный уровень продемонстрировало 2 (10%) школьника. Таким образом, дети в первом дополнительном классе имеют большие проблемы с переключением внимания.

В целом изучение переключения внимания показало что, испытуемые младшего школьного возраста с ЗПР обладают трудностями переключения внимания, испытывают трудности в переходе с одного объекта на другой или с одной деятельности на другую и, как следствие,

нуждаются в проведении коррекционной работы. Мы полагаем, что проблемы с переключением внимания связаны со свойствами нервной системы, которая является у таких детей слабой и инертной.

Таблица 10. Сравнительные результаты изучения распределения внимания учащихся младшего школьного возраста по методике «Красно-чёрная таблица» Н.М. Горбов (1996) [75, с.34]

Уровень	Возрастная группа	1 дополнительный класс (n=20)		4 класс (n=20)	
		Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Очень низкий		0	0	0	0
Низкий		15	75	8	40
Средний		5	25	12	60
Высокий		0	0	0	0
Очень высокий		0	0	0	0

По данным, представленным в таблице 10, можно увидеть, что выше среднего уровня с методикой не справился ни один испытуемый. Так, в 1 дополнительном классе низкий уровень распределения внимания выявлен у 15 (75 %) учеников, в 4 классе у 8 (40 %) детей.

Таким образом, учащиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития плохо распределяют внимание, поэтому не следует предлагать им одновременно выполнять два дела. Дети обеих возрастных групп тратили много времени на подсчет элементов. Как правило, после половины названных предметов ученики сбивались и по итогу называли либо большее число изображенных фигур, либо меньшее. Такое выполнение работы может говорить о повышенной утомляемости, низкой работоспособности в связи с быстрой истощаемостью нервной системы.

Нормативный уровень распределения внимания выражен у 5 (25%) учеников 1 дополнительного класса, у 12 (60%) учеников 4 класса. Это может свидетельствовать о том, что данные школьники могут одновременно фиксировать внимание на двух или нескольких объектах

при одновременном выполнении действий с ними или наблюдения за ними.

Сравнительные результаты исследования распределения внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР 1 дополнительного и 4 классов иллюстративно представлены на гистограмме 5 (рис.5).

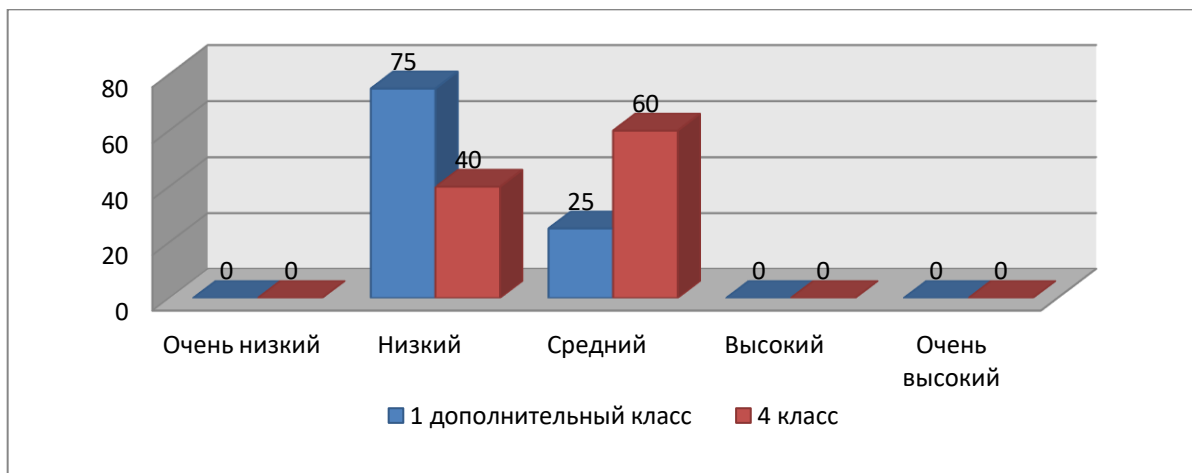


Рисунок 5. Гистограмма 5. Сравнительные результаты распределения внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Красно-чёрная таблица» Н.М. Горбов (1996) [75, с.34]

Как видно из гистограммы, средний уровень развития распределения выше в 4 классе. Он выявлен у 12 (60 %) учеников. Низкий уровень выражен больше у учеников 1 дополнительного класса. Исходя из полученных результатов, можно отметить, что к четвертому классу заметно увеличивается распределения внимания.

При помощи методики «Красно-чёрная таблица» Н.М. Горбов (1996) мы получили данные об уровне распределения внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. (Приложение 8).

Таким образом, с целью изучения особенностей произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР, нами был проведён констатирующий эксперимент, который показал, что низкий

уровень внимания присутствует у достаточного большого количества детей в первых и четвертых классах.

Мы предполагаем, что данный факт может быть объяснен с позиции дефицитности развития мозговых структур у детей с задержкой психического развития.

Следует отметить, что при работе с учащимися младшего школьного возраста с ЗПР рекомендуется осуществлять целенаправленно организованную работу со всеми участниками образовательного процесса по развитию произвольного внимания. Это будет способствовать эффективному психолого- педагогическому сопровождению младших школьников с задержкой психического развития.

Выводы по второй главе:

1. С целью изучения особенностей произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР нами был проведен констатирующий эксперимент. Экспериментальное исследование проведено на базе КГБОУ «Красноярская школа № 7». В эксперименте приняли участие 20 учащихся 1«В» и 1 «Г» дополнительного (учащиеся второго года обучения), 20 учащихся 4 «В», 4 «Г» класса, с клиническим диагнозом F 80 – «Задержка психического развития». Возраст испытуемых 8–11 лет.

2. Исследование проходило в три этапа. На подготовительном этапе нами были проведены беседы, анкетирование учителей, изучены анамнестические данные учащихся. Экспериментальный этап реализовывался с помощью таких методов, как: наблюдение, беседа, эксперимент. Заключительный этап включал в себя качественный и количественный анализ полученных данных.

3. В экспериментальном исследовании были использованы следующие психодиагностические методики: «Проба на внимание»

П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой (1992); «Корректирующая проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант) (1895) и «Красно-чёрная таблица» Н.М. Горбова (1996).

4. По результатам проведения анкеты было определено, что нормативный уровень успеваемости имеют 12 (30%) учеников из общей выборки.

5. При использовании методики «Проба на внимание»

П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой (1992) определено, что у 17 (43 %) обучающихся наблюдается низкий уровень объёма внимания. Такие показатели указывают на то, что учащимся воспринимается малое количество информации. В норме объём внимания представлен у 9 (23 %) учеников из общей выборки.

6. Методика «Корректирующая проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант) (1895) позволила выявить уровень устойчивости внимания. У 23(58 %) учеников присутствует в основном низкий уровень устойчивости внимания. Данные учащиеся не могут в течение длительного времени оставаться непрерывно сосредоточенным на том или ином объекте. Средний уровень преобладает у 9 (23 %) учащихся.

7. Методика «Корректирующая проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант) (1895) позволила отметить, что низкий уровень концентрации внимания наблюдается у 17 (42%) учеников. Учащимся трудно осмысливать и запечатлеть поступающую в мозг информацию в силу сниженной возможности сосредоточиться на выполнении деятельности. Нормативный уровень концентрации внимания представлен у 23(58%) учеников.

8. Методика «Корректирующая проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант) (1895) позволила определить, что переключение внимания представлено в основном низкими показателями – 30 (75%) человек. Такие дети испытывают трудности совмещения двух и более видов умственной деятельности, не могут быстро переключаться от

одной деятельности к другой. Средний нормативный уровень выявлен у 10 (25 %) учеников общей выборки.

9. По методике «Красно-чёрная таблица» Н.М. Горбова (1996) было выявлено, что у 23 (58 %) учеников присутствует низкий уровень распределения внимания. Это говорит о повышенной утомляемости, низкой работоспособности в связи с быстрой истощаемостью нервной системы при выполнении заданий, требующих волевых усилий. Средний нормативный уровень выражен у 17 (42%) школьников.

10. Проведенное исследование позволило доказать гипотезу о том, что внимание учащихся с задержкой психического развития характеризуется неустойчивостью, заметным колебанием, неравномерной работоспособностью, рассеянностью, повышенной психической истощаемостью, ограниченным объёмом внимания, фрагментарностью.

Глава III. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ СВОЙСТВ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

§3.1. Научно-методологические подходы к коррекции свойств произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Внимание - это необходимое качество, которое следует развивать у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, так как оно будет способствовать успешному усвоению нового материала, формированию умения пользоваться уже имеющимися знаниями. Важно научить детей с ЗПР сосредотачиваться на предлагаемом материале в процессе деятельности, уметь ориентироваться в незнакомом материале, быть наблюдательными, уметь распределять внимание (например, слушать и одновременно писать, рисовать и т.п.).

Основные разработки психологической коррекции в отношении детей с ЗПР представлены в работах А. Ф. Ануфриева (1997), И. И. Мамайчук (2006), Н. М. Пылаевой (2003), У. В. Ульенковой (2011), О. Н. Истратовой (2013). Ученые выделяют групповую и индивидуальную форму коррекционной работы с детьми.

Для любой деятельности особенно ценным качеством является быстрое переключение с одного вида занятий на другой. Поэтому у детей с задержкой психического развития необходимо развивать интеллектуальную активность, устойчивость внимания, увеличивать его объём, учить умению самостоятельно концентрировать внимание на выполняемой деятельности.

Цели и направленность коррекции внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР определяются принципами, разработанными

Л.С. Выготским (1991), А.Н. Леонтьевым (1975), Д.Б. Элькониным (2007). Эти принципы в своей работе приводит А. А. Осипова (2002):

1. *Деятельностный принцип коррекции.* Обуславливает алгоритм проведения коррекционного воздействия через включение ее в активную деятельность ребенка. В ходе активной деятельности ребенка создается необходимая основа для позитивных изменений в развитии его личности. Коррекционная работа всегда осуществляется в контексте той или иной деятельности ребенка.

2. *Принцип единства коррекции и диагностики.* И.В. Дубровина (1998) считает, что основой коррекции должен выступать этот принцип. Прежде чем приступить к коррекционно- развивающей работе, необходимо провести психодиагностическое обследование. На основании полученных данных создаётся индивидуальный маршрут работы с ребенком. [34 , с. 87].

3. *Принцип учёта возрастнo– психологических и индивидуальных особенностей развития.* Позволяет проводить коррекцию внимания в пределах возрастной нормы и разработать программу оптимизации развития для каждого конкретного ребенка.

4. *Принцип учёта зоны ближайшего развития.* Система отношений ребенка с социальной средой, особенности их межличностных отношений и общения, формы совместной деятельности, способы ее осуществления составляют основной компонент социальной ситуации развития, определяют зону ближайшего развития. Ребенок развивается в целостной системе социальных отношений, неразрывно и в единстве с ними. То есть объектом развития является не изолированный ребенок, а целостная система социальных отношений [34 , с. 117].

5. *Принцип парциального усложнения материала.* Задания, упражнения, которые мы предъявляем ребенку должны проходить ряд этапов: от простого уровня сложности – к максимально сложному. Уровень сложности задания должен быть доступен конкретному ребенку.

Это позволяет поддерживать интерес в коррекционной работе и даёт возможность испытать радость преодоления.

6. Принцип опоры на разные уровни организации психических процессов – *принцип коррекции снизу вверх*. В детском возрасте отстаёт развитие произвольных процессов, в то же время непроизвольные процессы могут стать основой для формирования произвольности в её различных формах.

7. *Принцип учёта эмоциональной сложности материала*. Данный принцип предполагает создание благоприятного эмоционального фона, климата, стимулирование положительных эмоций.

Следует отметить, что основой коррекционной работы с детьми с ЗПР являются следующие положения:

1) принцип несовпадения у детей с трудностями в обучении сензитивных периодов развития психических функций по их отношению к возрасту ребенка;

2) принцип компенсации недостаточно развитых качеств, способностей и функций. [47, с. 87]

При составлении коррекционной программы мы ориентировались на следующие *требования*:

- четко формулировать цели и задачи коррекционной работы;
- определить формы работы (индивидуальная, групповая, смешанная);
- отобрать методики и техники коррекционной работы;
- определить общее время, необходимое для реализации всей коррекционной программы;
- определить частоту необходимых встреч (ежедневно, 1 раз в неделю, 2 раза в неделю);
- определить длительность каждого коррекционного занятия;
- разработать коррекционную программу и определить содержание коррекционных занятий;

— подготовить необходимые материалы и оборудование.

Организация коррекционной работы с учащимися младшего школьного возраста с ЗПР, по мнению А.Р. Лурия (2002), должна базироваться на нейропсихологическом подходе о закономерностях развития и иерархическом строении мозговой организации высших психических функций в онтогенезе. В основе данного подхода лежит системный подход к коррекции психического развития ребенка. [63, с.8]

Одним из эффективных средств развития произвольного внимания у детей младшего школьного возраста с ЗПР является дидактическая игра.

Изучение роли игры и ее соотношения с обучением занимает большое место в работах отечественных и зарубежных психологов и педагогов. Доктор психологических наук, профессор Александр Владимирович Запорожец считал, что нельзя противопоставлять игру учению, но необходимо выяснить, как в игре осуществляется обучение и как оно влияет на развитие способностей [36, с.114].

Исследования выдающего психолога Льва Семеновича Выготского показывают, что поэтапная отработка умственных действий и понятий» в игре обычно происходит стихийно, но при соответствующих методах руководства игрой в дидактических целях можно значительно повысить эффективность этого процесса [19, с. 135].

В своих исследованиях доктор психологических наук, профессор, выдающийся отечественный психолог Даниил Борисович Эльконин обнаружил переход детей на более высокий уровень абстракции и обобщения, осуществляемый в играх [74, с. 236].

Следует отметить, что в дидактике до сих пор нет единой классификации игр, причем почти каждый исследователь дает свою систематизацию. Наиболее полная систематизация игр представлена в работах доктора педагогических наук, профессора Павла Ивановича Пидкасистого. [75, с. 126].

Дидактическая игра - деятельность, организуемая в процессе обучения с целью развития познавательного интереса за счет эмоциональной окрашенности игровых действий, которые основаны на имитационном или символическом моделировании изучаемых явлений, процессов. В результате проведения такой игры формируются конкретные знания, а также соответствующие умения и навыки по их творческому использованию у ее участников. Существует огромное количество дидактических игр, поэтому, естественно, встаёт вопрос об их классификации.

В настоящее время имеется ряд классификаций, проводимых по разным основаниям. Одни за основание берут место включения дидактических игр в учебный процесс и показывают роль игровых элементов для отработки определённых умений и навыков, другие считают основанием классификации мотив деятельности, третьи - функции, выполняемые дидактическими играми при изучении конкретного предмета.

Т.К. Жикалкина, принимая за основание время включения в учебный процесс, подразделяют игры на:

- игры- минутки;
- игры- эпизоды;
- игры- уроки [38, с.62].

Педагоги Н.А. Мишечкина, И.Г. Золотая за основание классификации принимают функции, выполняемые дидактическими играми в учебном процессе. Так, Н.А. Мишечкина подразделяет используемые в учебном процессе игры на дидактические и сюжетные [58, с.115].

И.Г. Золотая делит дидактические игры на две группы:

- подготовительные;
- творческие [38, с. 64].

М.Н. Перова предложила классификацию, в основание которой положен характер деятельности школьника. Характер деятельности определяется дидактической задачей. В данной классификации выделены:

- репродуктивные дидактические игры;
- частично- поисковые;
- поисковые;
- творческие без элементов ролевых;
- творческие с элементами ролевых [63, с. 120].

Репродуктивные дидактические игры предполагают наличие образца в решении дидактической задачи, и подражание ему в процессе работы. Познавательная деятельность направляется на закрепление отдельной суммы знаний с целью выработки необходимых умений и навыков. Частично- поисковые дидактические игры, хотя и основываются на имеющихся знаниях, способствуя превращению их в умения и навыки, но их содержание может включать и элементы поиска, они содержат усложненные задачи. В ходе работы дошкольники производят несколько логических операций, включаясь в небольшой поиск [63, с. 125].

Характерной особенностью поисковых дидактических игр является еще большее усложнение учебных задач, включение школьников в деятельность, предполагающую элементы исследования. Творческие дидактические игры предоставляют школьнику самостоятельность. При выявлении причинно- следственных связей и зависимостей обучающийся имеет возможность самостоятельно раскрыть некоторые стороны изучаемых явлений, углубляясь в содержание своей познавательной деятельности [63, с. 122].

О.В. Коновалова отмечает, что в процессе игры у детей вырабатывается привычка сосредоточиваться, что является неотъемлемой частью внимания. Игра дисциплинирует учащихся, заставляет контролировать каждый свой шаг. Включение в урок дидактических игр и

дидактических заданий, игровых заданий делает процесс обучения интересным и занимательным, создает у учащихся бодрое, рабочее настроение, помогает преодолеть трудности в обучении [43, с. 35].

При организации дидактических игр, направленных на развитие произвольного внимания младшего школьника, необходимо продумывать следующие вопросы методики:

1. Цель игры. Какие умения и навыки в области математики школьники освоят в процессе игры? Какому моменту игры надо уделить особое внимание? Какие другие воспитательные цели преследуются при проведении игры?

2. Количество играющих. Каждая игра требует определенного минимального или максимального количества играющих. Это приходится учитывать при организации игр.

3. Какие дидактические материалы и пособия понадобятся для игры?

4. Как с наименьшей затратой времени познакомить ребят с правилами игры?

5. На какое время должна быть рассчитана игра? Будет ли она занимательной, захватывающей? Пожелают ли ученики вернуться к ней ещё раз?

6. Как обеспечить участие всех школьников в игре?

7. Как организовать наблюдение за детьми, чтобы выяснить, все ли включились в работу?

8. Какие изменения можно внести в игру, чтобы повысить интерес и активность детей?

9. Какие выводы следует сообщить учащимся в заключение, после игры (лучшие моменты игры, недочёты в игре, результат усвоения знаний, оценки отдельным участникам игры, замечания по нарушению дисциплины и др.)

Целесообразность использования дидактических игр, направленных на развитие произвольного внимания младшего школьника, различна. При усвоении новых знаний возможности дидактических игр значительно уступают более традиционным формам обучения. Поэтому игровые формы занятий чаще применяют при проверке результатов обучения, выработке навыков, формировании умений.

Как утверждает педагог Татьяна Кирилловна Жикалкина, для развития произвольного внимания младшего школьника используются разнообразные методы и приёмы, привлекается красочный наглядный и раздаточный материал, технические средства обучения.

Игра ценна только в том случае, когда она содействует лучшему пониманию сущности вопроса, уточнению и формированию математических знаний учащихся. Дидактические игры и игровые упражнения стимулируют общение между учениками и преподавателем, отдельными учениками, поскольку в процессе проведения этих игр, взаимоотношения между детьми начинают носить более непринуждённый и эмоциональный характер [39, с.37].

Педагог Маргарита Николаевна Перова утверждает, что из всего существующего многообразия различных видов игр именно дидактические игры самым тесным образом связаны с развитием произвольного внимания младшего школьника. Они используются в качестве одного из способов обучения различным предметам в начальной школе, в том числе особое место данные игры занимают на уроках.

Основным типом дидактических игр, используемых на начальных этапах урока, являются игры, формирующие устойчивый интерес к учению и снимающие напряжённость, которое возникает в период адаптации ребёнка к школьному режиму. Не следует приучать детей к тому, чтобы на каждом уроке они ждали новых игр или сказочных героев. Необходим последовательный переход от уроков, насыщенных

игровыми ситуациями, к урокам, где игра является поощрением за работу на уроке или используется для активизации внимания [63, с. 160].

Ирина Георгиевна Золотая, учитель математики МОУ «Лянторская средняя общеобразовательная школа № 6» г. Лянтор считает, что в основе любой игры, направленной на развитие произвольного внимания младшего школьника, должны лежать следующие принципы:

- актуальность дидактического материала (интересные тексты диктантов, актуальные формулировки математических задач, наглядные пособия и др.);

- коллективность позволяет сплотить детей в единую группу, способную решать задачи более высокого уровня, нежели доступные одному ребенку, и зачастую - более сложные;

- соревновательность создаёт у учащегося или группы учащихся стремление выполнить задание быстрее и качественнее конкурента. Примером указанных выше принципов могут служить практически любые командные игры: «Что? Где? Когда?» (одна половина задаёт вопросы - другая отвечает на них), «Брейн - Ринг» (вопросы задаёт преподаватель), «Умники и Умницы» и любые другие [38, с.63].

Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса сформулировали требования к дидактическим играм, направленным на развитие произвольного внимания младшего школьника:

- дидактические игры должны базироваться на знакомых детям играх. С этой целью важно наблюдать за детьми, выявлять их любимые игры, анализировать какие игры детям нравятся больше, какие меньше;

- каждая игра должна содержать элемент новизны;

- нельзя навязывать детям игру, которая кажется полезной, игра - дело добровольное. Ребята должны иметь возможность отказаться от игры, если она им не нравится, и выбрать другую игру;

- игра - не урок. Это не значит; что не надо играть на уроке.

Игровой прием, включающий детей в новую тему, элемент соревнования,

загадка, путешествие в сказку и многое другое, это не только методическое богатство учителя, но и общая, богатая впечатлениями работа детей на уроке;

- эмоциональное состояние учителя должно соответствовать той деятельности, в которой он участвует. Необходимо не только уметь проводить игру, но и играть вместе с детьми;

- игра - средство диагностики, в которой раскрываются качества ребенка;

- ни в коем случае нельзя применять дисциплинарные меры к детям, нарушившим правила игры или игровую атмосферу. Это может быть лишь поводом для доброжелательного разговора, объяснения, а еще лучше, когда, собравшись вместе, дети анализируют, разбирают, кто, как проявил себя в игре и как надо было бы избежать конфликта [29, с. 144].

Таким образом, дидактическая игра - деятельность, организуемая в процессе обучения с целью развития познавательного интереса за счёт эмоциональной окрашенности игровых действий, которые основаны на имитационном или символическом моделировании изучаемых явлений.

В ходе системы дидактических игр на совершенствование внимания важно развивать все его свойства и его характеристики: объём, устойчивость, концентрацию, избирательность, распределение, переключаемость и произвольность. Это должно быть не фрагментарно используемые упражнения, а организованная и систематичная работа со школьниками.

В психологической коррекции произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР С.Д. Забрамная (2002), И.И. Мамайчук (2006), Т.П. Завьялова (2010), О.Н. Истратова (2010), Г.А. Широкова (2011) и др. считают эффективным использовать индивидуальные и групповые игры, направленные на формирование целенаправленности поведения.

Наиболее ценные и оригинальные дидактические игры, упражнения, занятия мы обнаружили в работах О.В. Алмазовой (1997), Б. И. Айзенберга (1986), П.Я. Гальперина, С.Л. Кабыльницкой (1974), С. Д. Забрамной (2002), Т.П. Завьяловой (2010), Т. А. Ломтевой (2005), И. И. Мамайчук (2006), Ж. М. Глозман (2013), О. Н. Истратовой (2013), О.Ю. Машталъ (2008), А. А. Осиповой (2002). Они и были взяты за основу для составления психологической программы по развитию и коррекции произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Обобщая вышесказанное, следует отметить, что коррекционная работа по развитию произвольного внимания должна решать следующие задачи:

1. развивать интеллектуальные способности на основе развития внимания;
2. содействовать развитию произвольного внимания;
3. углублять и расширять концентрированность внимания, его объём и устойчивость;
4. учить ребёнка управлять своим вниманием, полноценно распределять его во время учебного процесса.

Решение поставленных задач будет эффективным только при постоянной систематической работе педагогов, психологов и родителей.

§3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции свойств произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Анализ результатов проведённого нами исследования показал, что произвольное внимание у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития развито слабо. Низкий уровень

развития произвольного может неблагоприятно влиять на освоение основной образовательной программы начального образования.

Произвольное внимание как специфическая высшая психическая функция проявляется в способности контролировать, регулировать ход выполнения деятельности и её результаты. В связи с этим возникает необходимость психологической коррекции произвольного внимания в процессе деятельности доступной учащимся (игровой, учебной, общения).

На этапе формирующего эксперимента нами была разработана и реализована психологическая программа по коррекции произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Основанием для разработки программы явились результаты, полученные нами на этапе констатирующего эксперимента.

Программа психологической коррекции произвольного внимания состоит из серии специально организованных коррекционно-развивающих занятий, составленных с учетом уровня развития детей, их возрастных и индивидуальных особенностей.

Нами были обозначены следующие **направления коррекционной работы:**

№	Особенности внимания	Направление коррекции
1.	низкий уровень объема внимания	— увеличивать объём внимания
2.	трудности переключения внимания	— усиливать способность к переключению внимания
3.	трудности распределения внимания	— усиливать способность к распределению внимания
4.	сниженная концентрация внимания	— выработать направленное и концентрированное внимание; — развивать умение концентрироваться на определенном предмете.
5.	сниженная устойчивость внимания	— выработать устойчивое внимание; — развивать умение удерживать внимание на определенном предмете или явлении.
6.	низкий уровень скорости переработки информации	— развивать умение выполнять задания быстро, не отвлекаясь на посторонние раздражители.

«Психологическая программа коррекции произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития» способствует систематизации материала по проблеме исследования.

Основой программы являются следующие положения:

1. Образовательный уровень – начальный.
2. Ориентация содержания – практическая.
3. Характер освоения – коррекционно- развивающий.
4. Возраст обучающихся – 8 – 11 лет.
5. Форма проведения – групповая, индивидуальная.
6. Периодичность – 2 занятие в неделю.
7. Продолжительность одного занятия – 30 минут.

Данная программа объемом 24 часа (плюс 12 часов индивидуальной работы с детьми) ориентирована на групповую форму работы. Численность группы – 5 человек (это эффективно с точки зрения психологических результатов). Программа включает в себя 24 занятия.

Коррекционные занятия составлены таким образом, чтобы реализовывались комплексно все перечисленные направления. В процессе реализации данных направлений мы использовали *метод моделирования, метод дидактических, коммуникативных, подвижных игр, метод психогимнастики, метод поэтапного формирования умственных действий, релаксационный метод.*

Метод моделирования. Включает в себя единство цели и задач коррекционной программы. Использовался в качестве определения промежуточных и основного результатов, которые должны были быть достигнуты при реализации коррекционной программы.

Метод дидактических игр. С помощью данного метода осуществлялось развитие произвольного внимания, памяти, мышления и саморегуляции поведения. Примеры дидактических игр, используемых нами в рамках коррекционной работы: «Съедобное – несъедобное», «Что

вокруг», «Черное и белое не берите, « да» и « нет» не говорите!», « Рыба–птица– зверь», «Четыре стихии».

Метод коммуникативных игр. Работа в паре, группе создает условия для развития навыков коммуникации и взаимодействия в коллективе, формирует способность к произвольной регуляции поведения, позволяет повысить уровень социализации. Примеры коммуникативных игр, используемых нами в рамках коррекционной работы: «Давай поговорим», «Газета», «Войди в круг – выйди из круга», «Разведчики», «Зеркало», «Танцующие руки», «Поем вместе», «Гусеница».

Метод подвижных игр. Обеспечивает развитие межполушарного взаимодействия. При регулярном выполнении двигательных упражнений образуется и активизируется большое количество нервных путей, связывающих полушария головного мозга, что обеспечивает развитие психических функций. При реализации коррекционной программы мы использовали следующие подвижные игры: «Смена ритмов», «Слепой танец», «Разведчики», «Пожалуйста!», «Где Я?», «Запомни свое место в строю».

Метод психогимнастики. Психогимнастические методы представлены в нашей коррекционной программе следующими упражнениями: упражнения на развитие внимания, этюды на достижение расслабления и снятие напряжения у детей, упражнения на сокращение эмоциональной дистанции. Данные методы предполагают выполнение обучающимися внешних физических действий, требующих распределения, переключения, сосредоточенности и других свойств внимания.

Методом поэтапного формирования умственных действий. На основании концепции П. Я. Гальперина (1974), который рассматривает внимание как идеальное, интериоризированное и автоматизированное действие контроля, в коррекционные занятия включены материалы текстов, основанные на обучении младших школьников «внимательному письму».

Релаксационный метод. Направлен на формирование произвольного внимания, дифференцированных двигательных и психических реакций, что придает психомоторному развитию ребенка своеобразную равномерность. Развивает чувство своего тела, способствует обогащению и дифференциации сенсорной информации от самого тела.

Таким образом, применение данных методов позволит нам в процессе реализации коррекционной программы проследить:

- динамику формирования свойств произвольного внимания;
- формирование произвольной регуляции деятельности;
- динамику эмоционального состояния детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

При организации коррекционно-развивающей работы необходимо учитывать особенности всех видов внимания. К факторам привлечения внимания относятся:

- организация занятия (четкое начало и окончание; наличие необходимых условий для работы и т.д.);
- темп ведения занятия (при чрезмерно быстром темпе могут появляться ошибки, при медленном – работа не захватывает ребенка);
- последовательность и систематичность требований взрослого;
- смена видов деятельности является необходимым условием, так как постоянная поддержка внимания с помощью волевых усилий связана с большим напряжением и очень утомительна;
- учет возрастных и индивидуальных особенностей внимания ребенка.

Каждое занятие посвящено коррекции и развитию различных параметров внимания: концентрации, устойчивости, объема, распределения, переключения; коррекции и развитию других психических процессов взаимосвязанных с вниманием; развитию эмоциональной сферы, произвольности поведения, общения.

Цель программы: развитие свойств произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

В соответствии с поставленной целью нами были выделены следующие **задачи коррекционной программы:**

1. Развитие и коррекция основных свойств произвольного внимания учащихся (объема, устойчивости, концентрации, переключения, распределения);

2. Формирование навыков учебной деятельности (целеполагания, контроля и оценки результатов работы);

3. Развитие и коррекция произвольности за счет развития и укрепления волевых качеств личности.

Занятия проводятся в группах по 5–6 человек, после уроков, один раз в неделю в кабинете педагога–психолога, где детям предоставляется возможность не только сидеть свободно, но и проводить подвижные игры.

Содержание психологической программы по коррекции свойств произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Структура коррекционно–развивающей программы состоит из двух блоков:

1 блок *мотивационный* – задача данного блока заключалась в формировании мотивации учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития на совместную работу с психологом и детским коллективом. Мотивационный блок включал в себя 6 занятий, проводимых в групповой форме, при частоте встреч 2 раза в неделю и продолжительности каждого занятия 30 минут.

2 блок – *коррекционный*, задача которого заключалась в коррекции основных свойств произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Этот блок включает в себя 18 занятий, длительностью 30 минут, которые проводились 2 раза в неделю.

Тематическое планирование

№	Упражнение	Результат	Время (мин.)
Мотивационный блок			
1	Игра « Четыре стихии»	психогимнастика – знакомство, сокращение эмоциональной дистанции	5
	Упражнение « Кто хочет купить треугольник»	развитие коммуникативных навыков	5
	Упражнение « Ученик шифровальщика»	развитие произвольного внимания	10
	Игра « Раз, два, три, четыре, пять – букву я иду искать»	развитие переключения внимания	5
	Этюд « Передай счастье»	развитие самооценки, уверенности в себе, своих силах	5
ВСЕГО: 30 мин.			
2	Этюд «Я иду по горячему песку»	психогимнастика– снятие напряжения и скованности, развитие волевого внимания	5
	Игра « Путаница»	развитие устойчивости и концентрации внимания	5
	Упражнение « Внимательное письмо»	развитие произвольного внимания	10
	Игра «И снова чудище-ошибище»	развитие переключения и сосредоточенности внимания	8
	Игра «У меня всё ОК»	ритуал прощания, повышение самооценки, сокращение эмоциональной дистанции	5
ВСЕГО: 30 мин.			
3	Игра « Найди и коснись»	психогимнастика – пантомимика, снятие напряжения	5
	Игра « Запомни звуки»	развитие концентрации внимания, развитие слуховой памяти.	5

	Упражнение « Игра с волшебными пуговицами»	развитие произвольного внимания	10
	Упражнение « Газета»	Развитие коммуникативных навыков, преодоление тактильных барьеров	5
	Игра « Спасибо, до свидания!»	ритуал прощания, сокращение эмоциональной дистанции	5
ВСЕГО: 30 мин.			
4	Этюд « Тень»	психогимнастика – раскрепощение, развитие внимания	5
	Задание « Считаем до 50»	развитие распределения внимания	5
	Упражнение « Внимательное письмо»	развитие произвольного внимания	10
	Игра « Войди в круг – выйди из круга»	развитие эмпатии, совершенствование навыков межличностной коммуникации	5
	Игра « Похвалилка»	ритуал прощания, повышение самооценки, сокращение эмоциональной дистанции	5
5	Игра « Зеркало»	коммуникативная игра (пантомимика)– снятие эмоционального напряжения, развитие концентрации внимания	5
	Игра « Баскетбол с пеликанами»	развитие объёма внимания	5
	Упражнение « Внимательное письмо»	развитие произвольного внимания	10
	Игра « Кто лучше слышит?»	развитие переключения внимания	5
	Этюд « Передай счастье»	сокращение эмоциональной дистанции, рост уверенности в себе	5
ВСЕГО: 30 мин.			
6	Игра «« Черное и белое не берите, « да» и « нет» не говорите!»	развитие внимания, речи, повышение эмоционального контакта играющих детей	5
	Упражнение « Главный наблюдатель»	развитие концентрации внимания, сосредоточенности	8
	Игра « Кто получит награду за отвагу»	развитие переключаемости и устойчивости внимания	6
	Игра « Что- то тут не так...»	развитие объема внимания	6
	Игра « Слушай команду»	релаксация, снятие напряжения	5
ВСЕГО: 30 мин.			
1	Коррекционный блок		
	Игра « Что вокруг?»	создание благоприятного климата для работы, концентрация внимания на последующую	5

		деятельность	
	Игра « Притворись шпионом»	развитие объема и переключения внимания	7
	Игра « Помоги гному-непоседе»	развитие устойчивости и переключения внимания	7
	Игра « Шестерка»	развитие объема и переключения внимания	6
	Упражнение « Водопад»	завершение занятия, снятие напряжение, расслабление, развитие внутреннего ощущения комфорта.	5
ВСЕГО: 30 мин.			
2	Упражнение « Найди ошибку»	развитие произвольного внимания, сосредоточенности и концентрации на задании	5
	Упражнение « Внимательное письмо»	развитие произвольного внимания	5
	Игра « Что слышно»	развитие сосредоточенности внимания	5
	Упражнение « Найди спрятанный предмет»	развитие концентрации и устойчивости внимания	5
	Игра « Смена ритмов»	развитие переключения и сосредоточенности внимания	5
	Игра « Слепой танец»	расслабление, снятие излишнего мышечного напряжения.	5
ВСЕГО: 30 мин.			
3	Игра « Снежный ком»	формирование произвольного внимания, развитие скорости реакции	5
	Методика « Проставь значки»	развитие переключения и распределения внимания	6
	Игра « Разведчики»	развитие внимания, координации движений, создание комфортной обстановки	6
	Игра « Пишущая машинка»	развитие устойчивости внимания	8
	« Щепки на реке»	расслабление, снятие мышечного напряжения, формирование чувства доверия к группе.	5
ВСЕГО: 30 мин.			
4	Упражнение « Небылицы»	развитие произвольности внимания, концентрации на выполнение последующей деятельности	5
	Упражнение « Внимательное письмо»	развитие произвольного внимания	5
	Игра « Кто заметит Шерлока»	развитие объема и	5

	Холмса?»	переключаемости внимания	
	Игра « Срисовывание по клеточкам»	развитие концентрации и объема внимания, формирование умения следовать образцу, развитие мелкой моторики руки.	5
	Игра « Послушай и воспроизведи»	развитие переключения внимания	5
	Игра « Танцующие руки»	внутреннее расслабление, снятие напряжения, развитие умения работать в группе.	5
ВСЕГО: 30 мин.			
5	Игра « Не пропусти хлопок»	развитие активного внимания	6
	Упражнение « Корректор»	развитие концентрации и переключения внимания	5
	Упражнение « Квартет»	Формирование устойчивости, распределения внимания.	8
	Игра « Пустой угол»	развитие выдержки, способности к торможению и переключению	6
	Упражнение « Водопад»	завершение занятия, снятие напряжение, расслабление, развитие внутреннего ощущения комфорта.	5
ВСЕГО: 30 мин.			
6	Упражнение « Найди ошибку»	развитие произвольного внимания, сосредоточенности и концентрации на задании	5
	Упражнение « Внимательное письмо»	развитие произвольного внимания	5
	Игра « Где Я?»	развитие концентрации и сосредоточенности внимания, развитие чувства пространства.	5
	Упражнение « Интеллектуальные таблицы»	развитие переключения, объема и концентрации внимания	5
	Игра « Запрещенная буква»	развитие сосредоточенности и концентрации внимания	5
	Игра « Гусеница»	расслабление, снятие напряжения, развитие чувства доверия среди детей	5
ВСЕГО: 30 мин.			
7	Упражнение « Небылицы»	Развитие произвольности внимания, концентрации на выполнение последующей деятельности	5
	Упражнение « Диктант»	развитие концентрации внимания,	10

		сосредоточенности	
	Игра « Скажи наоборот»	развитие переключения внимания	5
	Игра « Пишущая машинка»	развитие устойчивости внимания	5
	Игра « Передай по кругу»	сплоченности детского коллектива, снятие эмоционального напряжения.	5
ВСЕГО: 30 мин.			
8	Упражнение « Повтори быстрее»	развитие концентрации, сосредоточенности внимания	5
	Упражнение « Внимательное письмо»	развитие произвольного внимания	5
	Игра « Запомни свое место в строю»	развитие распределения внимания	5
	Игра « Заметь все»	увеличение объема внимания	5
	Упражнение « Графический диктант»	развитие устойчивости внимания	5
	Игра « Паровозик»	повышение уверенности в себе, сплочение группы, произвольный контроль	5
ВСЕГО: 30 мин.			
9	Игра « Черное и белое не берите, « да» и « нет» не говорите!»	развитие внимания, речи, повышение эмоционального контакта играющих детей	5
	Упражнение « Путаницы»	развитие концентрации внимания	7
	Игра « Не спеши подражать»	развитие распределение внимания	5
	Игра « Запомни много команд»	развитие переключения внимания	8
	Игра «У кого больше любимок»	развитие сплоченности, доверия, снятие напряжения	5
ВСЕГО: 30 мин.			
10	Упражнение « Найди ошибку»	развитие произвольного внимания, сосредоточенности и концентрации на задании	5
	Упражнение « Внимательное письмо»	развитие произвольного внимания	5
	Игра « Поймай все мячи»	развитие распределения и переключения внимания	5
	Упражнение « Филворд»	развитие концентрации и устойчивости внимания	5
	Игра « Назови слово по буквам»	развитие устойчивости и переключения внимания	5
	Игра « Чудо- дерево»	завершение занятия, релаксация, развитие доверия в группе	5
ВСЕГО: 30 мин.			

11	Игра « Птица- рыба- зверь»	развитие произвольного внимания, саморегуляции	5
	Упражнение « Ищем буквы»	развитие концентрации и объема внимания	6
	Игра« Баскетбол с пеликанами»	развитие объема внимания, саморегуляции	6
	Игра « Муха»	развитие активности внимания, переключаемости внимания	8
	Игра « Релаксация»	снятие напряжения, релаксация	5
ВСЕГО: 30 мин.			
12	Игра « Чтоб никто не догадался»	развитие произвольного внимания, сосредоточенности, саморегуляции	5
	Упражнение « Внимательное письмо»	развитие произвольного внимания	5
	Игра « Кто получит награду за отвагу»	развитие переключения внимания	5
	Упражнение « Найди число»	развитие объема, концентрации внимания	5
	Игра « Повтори предыдущее слово»	развитие распределения внимания и мыслительной деятельности	5
	Упражнение « Внутренний смех»	снять напряжение и научиться « активно слушать», научиться различать разнообразные звуки в окружающей обстановке и в собственном теле.	5
ВСЕГО: 30 мин.			
13	Игра « Четыре стихии»	развитие переключаемости и объема внимания, координации слухового и двигательного анализаторов	5
	Упражнение « Списываем предложения»	развитие концентрации и устойчивости внимания	8
	Упражнение « Запутанные дорожки»	развитие устойчивости внимания	6
	Игра « Скрытая подсказка»	развитие концентрации внимания	6
	Игра « Поем вместе»	расслабление, развитие умения работать в группе, слушать себя и другого.	5
ВСЕГО: 30 мин.			
14	Игра « Канон»	психогимнастика – развитие слухового и двигательного анализаторов	5
	Упражнение « Диктант»	развитие концентрации внимания, сосредоточенности	10

	Игра «Замри- отомри»	развитие произвольного внимания, регуляции, контроля	5
	Игра «Шифровка»	развитие переключения внимания	5
	Игра «Ассоциации»	снятие напряжения, развитие наблюдательности, доверия	5
ВСЕГО: 30 мин.			
15	Упражнение «Одна буква»	развитие произвольного внимания, концентрации, сосредоточения	5
	Упражнение «Внимательное письмо»	развитие произвольного внимания	5
	Игра «Зеркало»	развитие двигательного внимания	5
	Упражнение «Заметь и поставь точки»	развитие объема внимания	5
	Упражнение «Что перепутал художник?»	развитие распределения внимания	5
	Игра «Дракон кусает свой хвост»	снятие напряженности, развитие умения взаимодействовать	5
ВСЕГО: 30 мин.			
16	Игра «Запутанные руки»	развитие переключаемости, устойчивости, сосредоточенности и объема внимания	5
	Упражнение «Диктант»	развитие концентрации внимания, сосредоточенности	10
	Игра «Сколько всего, и какие фигуры»	развитие распределения внимания	5
	Упражнение «Тихая эстафета»	развитие произвольного внимания, сосредоточенности	5
	Игра «Почесать спинку»	снять напряжение, повысить групповую сплоченность	5
ВСЕГО: 30 мин.			
17	Игра «О чем поведали буквы?»	Развитие концентрации, фонематического слуха и слухового внимания	5
	Упражнение «Внимательное письмо»	развитие произвольного внимания	5
	Игра «И снова чудические ошибки»	развитие переключения	5
	Упражнение «Точка, точка, запятая»	развитие объема внимания	5
	Задание «Охотники за словами»	развитие распределения внимания	5
	Игра «Путешествие на облаке»	релаксация, снятие напряжения	5
ВСЕГО: 30 мин.			

18	Игра « Звездный час»	развитие устойчивости внимания и сосредоточенности на последующую деятельность	5
	Задание « Найди ошибки»	развитие устойчивости внимания	8
	Игра « Заметь все»	развитие объёма внимания	6
	Игра « Слова- прыгуны»	развитие распределения, переключения внимания	6
	Игра « Изображение предметов»	снятие напряжения, воспитание наблюдательности, развитие воображения	5
ВСЕГО: 30 мин.			

В структуре занятий можно выделить следующие этапы:

1. Ритуал приветствия – прощания являются важным составляющим в построении коррекционной работы с группой. Способствует сплочению, настраивает на плодотворную работу. При реализации коррекционной программы мы использовали ритуал приветствия (комплименты, передай хорошее настроение).

2. Разминка. Основной задачей данного этапа является концентрация и сосредоточение внимания на выполнение различных заданий. Поэтому задания разминки достаточно легкие, способны вызвать интерес, быстроту реакции.

3. Основное содержание занятий. На данном этапе используются тексты, содержащие ошибки, бланковые задания, дидактические и подвижные игры, которые оказывают благоприятное воздействие на развитие свойств произвольного внимания.

4. Рефлексия занятия. Данный этап предполагал оценку занятия в двух аспектах: *эмоциональном* (понравилось – не понравилось, было хорошо – было плохо и почему), и *смысловом* (почему это важно, зачем мы это делали).

Внутри каждого занятия мы располагали задания так, чтобы более сложные задания чередовались с заданиями на физическую активность для небольшого отдыха. Более сложные задания выполнялись

в начале занятия, поскольку активность внимания у детей младшего школьного возраста с ЗПР наиболее высока первые 5–15 минут занятия.

Таким образом, комплексное воздействие, чередование различных видов деятельности, методов, приемов оказывает эффективное воздействие на развитие произвольного внимания у данного контингента школьников. Коррекционная работа также основана на идее взаимодействия пространственных представлений и произвольной регуляции деятельности.

§3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

По завершению психологической программы по коррекции свойств произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития нами был проведен вторичный констатирующий эксперимент. В исследовании приняли участие все испытуемые, отобранные нами для реализации констатирующего этапа исследования.

Для выявления эффективности реализуемой нами программы все учащиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития до момента начала формирующего эксперимента были разделены на экспериментальную (ЭГ) и контрольные группы (КГ). Оценка результатов эффективности психологической программы осуществлялась путем сравнения результатов исследования, полученным в ЭГ и КГ испытуемых до момента начала и после реализации формирующего эксперимента, а также по всей выборке в целом.

В экспериментальную группу вошли 10 учащихся 1 дополнительного класса и 10 учащихся 4 класса, продемонстрировавшие наиболее низкие показатели на этапе констатирующего эксперимента. Таким образом, с двумя экспериментальными группами 1

дополнительного класса и 4 класса осуществлялась коррекционная работа, с контрольными группами формирующий эксперимент не проводился.

Контрольный этап эксперимента осуществлялся с применением той же батареи методик, что и на констатирующем этапе исследования, в частности:

1. «Проба на внимание» П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой (1992) [75, с.30].
2. «Корректирующая проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант) (1895) [75, с.15].
3. «Красно-чёрная таблица» Н.М. Горбова (1996) [75, с.34].

Результаты, полученные при повторной диагностике, подверглись количественному и качественному анализу, а также осуществлялось их сравнение с данными, полученными на констатирующем этапе эксперимента.

Начало проведения повторного психодиагностического исследования также было связано с установлением эмоционального и доверительного контакта с учащимися. Беседа проводилась индивидуально. Дети хорошо шли на контакт и с удовольствием отвечали на вопросы.

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения объема внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР, в экспериментальных и контрольных группах, до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 11.

Подробные результаты изучения объёма внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике **«Проба на внимание»** П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой (1992) [75, с.30] в экспериментальной и контрольной группах после проведения формирующего эксперимента представлены в Приложении 9 (таблица 1 – 1 дополнительный класс; таблица 2 – 4 класс).

Согласно данным, представленным в таблице 11, положительная динамика присутствует во всех ЭГ, как в 1 дополнительном классе, так и в 4 классе. Анализируя результаты, следует отметить, что высокий результат выполнения задания, при повторном срезе в КГ испытуемых, не показал ни один учащийся.

Таблица 11. Сравнительные результаты изучения объёма внимания учащихся младшего школьного возраста по методике «Проба на внимание» П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой (1992) до и после формирующего эксперимента (%)

Возрастная группа Уровень	1 дополнительный				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Низкий	80	40	0	40	30	20	0	20
Ниже среднего	20	40	40	50	70	10	40	20
Средний	0	20	60	10	0	70	60	60
Высокий	0	0	0	0	0	0	0	0
Очень высокий	0	0	0	0	0	0	0	0

Как видно из таблицы 11, в 1 дополнительном классе, после проведения коррекции, низкий уровень объёма внимания не выявлен. У 4 (40%) школьников наблюдается уровень объёма внимания ниже среднего. Данный факт указывает на то, что развитие объёма внимания имеет положительную динамику у школьников, поскольку у учеников, которые имели до коррекции низкий уровень, он стал характеризоваться уровнем ниже среднего. Также имеются положительные динамические изменения в показателях среднего уровня объёма внимания. До коррекции в экспериментальной группе не было детей, имеющих данный

уровень. После проведения экспериментального воздействия у 6 (60%) школьников выявлен средний уровень объема внимания.

В 4 классе низкие показатели объема внимания не наблюдаются. Положительная динамика заключается в том, что до проведения психокоррекционной работы, количество учащихся с таким уровнем объема внимания составляло 3 (30%) человека. Наблюдается снижение количества детей, имеющих уровень объема внимания ниже среднего на 30% и увеличение количества детей со средним уровнем на 6 (60%) человек. Можно констатировать тот факт, что у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития качественно и количественно увеличилось значение параметра объема внимания. Они могут замечать большее количество предметов, явлений и событий, связывать их друг с другом, быстро и глубоко понимать целое.

Проведенное исследование объема внимания показало, что в контрольных группах положительная динамика не только не наблюдается, но и диагностируется ухудшение средних показателей на 10%. Это может свидетельствовать о том, что если своевременно не оказывать комплексную и системную психокоррекционную помощь, то различные свойства внимания не только не будут развиваться, но и будет отмечаться регресс.

Иллюстративно сравнительные результаты исследования объема внимания в экспериментальных группах учащихся младшего школьного возраста с ЗПР в 1 дополнительном классе и 4 классе до и после эксперимента представлены на гистограмме 6 (рис.6).

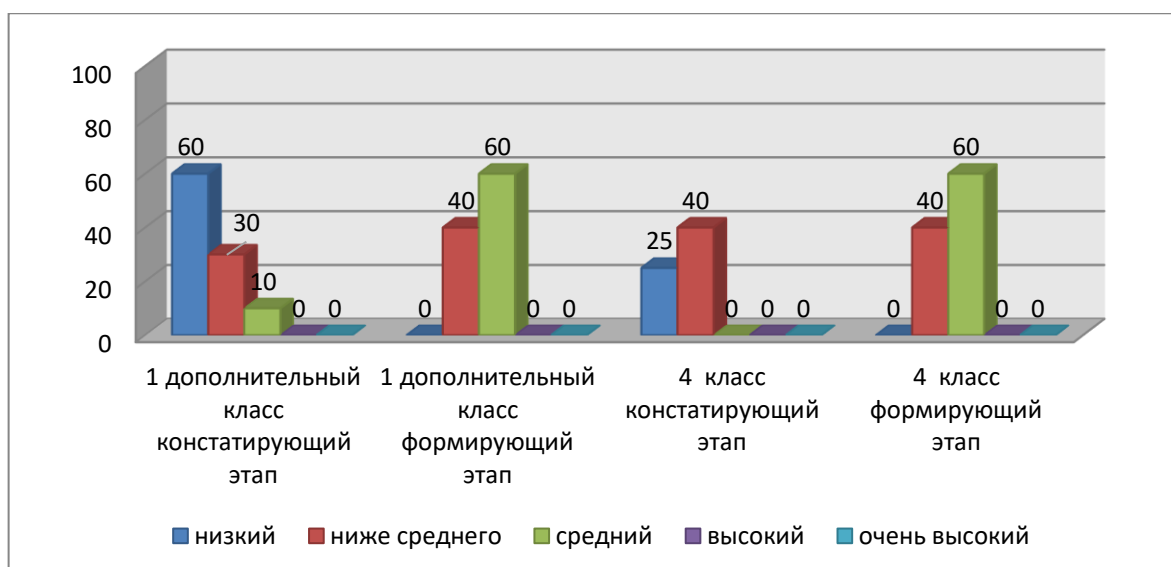


Рисунок 6. Гистограмма 6. Результаты изучения объёма внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Проба на внимание» П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой (1992) до и после формирующего эксперимента (ЭГ)

Обобщая результаты представленной гистограммы 6, следует отметить, что в 1 дополнительном классе, до проведения психологической программы коррекции, низкий уровень объёма внимания был выявлен у 80% младших школьников. После проведения формирующего эксперимента количество учеников с низким уровнем объёма внимания не выявлено. Выросли показатели уровня ниже среднего, в связи с тем, что у 4 человек улучшился объём внимания на один уровень. Средний уровень внимания имеет положительный сдвиг на 60%, потому что до проведения эксперимента средний уровень не диагностировался.

Как видно из рисунка 6, в 4 классе наибольший прирост показателей наблюдается по среднему уровню развития объёма внимания. Количество учеников, имеющих средний уровень, выросло до 6 (60%) человек, что на 60% больше, чем до проведения эксперимента. На положительную динамику указывает и снижение низких и ниже среднего показателей. Так, на 30% уменьшилось количество учеников,

имеющих низкий уровень развития объема внимания и на 30% с уровнем ниже среднего. В результате количество учеников с низким уровнем не выявлено.

Таким образом, реализация психокоррекционной работы способствовала увеличению объема внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР. Они научились быстрее и глубже понимать целое, у них увеличилась саморегуляция при выполнении внешних действий. Однако, для закрепления полученного результата и дальнейшего улучшения развития объема внимания, коррекционную работу с учащимися младшего школьного возраста с ЗПР следует продолжать.

При помощи методики «**Корректирующая проба**» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант) (1895) [75, с.15] мы получили данные об уровне *устойчивости, концентрации, переключения* произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР после проведения эксперимента.

Как и при проведении первичной диагностики, мы перед проведением тестирования просили ребенка на бланке показывать буквы, которые мы называли, чтобы убедиться в том, что ребенок знает алфавит. При выполнении задания детьми мы обращали внимание на характер ошибок и пропусков: пропуск букв, строк, зачеркивание лишнего. А также наблюдали за проявлением волевых качеств при выполнении задания, интереса, утомляемости, темпа деятельности.

В процессе наблюдения был выявлен тот факт, что ученикам 1 дополнительного класса давалось труднее удерживать внимание. Они чаще отвлекались, «перескакивали» с одного объекта на другой, не могли долгое время уделять внимание заданию и быстрее уставали.

Подробные результаты изучения устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР экспериментальной и контрольной групп по методике «**Корректирующая проба**» интерпретация теста Бурдона

(буквенный вариант) (1895) [75, с.15] после эксперимента представлены в Приложении 10 (таблица 1 – 1 дополнительный класс; таблица 2 – 4 класс).

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 12.

Таблица 12. Сравнительные результаты изучения устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Корректирующая проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант) (1895) до и после формирующего эксперимента (%)

Возрастная группа Уровень	1 дополнительный класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Очень низкий	60	0	0	10	20	10	0	10
Низкий	40	20	60	20	80	20	40	20
Средний	0	80	40	70	0	70	60	70
Высокий	0	0	0	0	0	0	0	0
Очень высокий	0	0	0	0	0	0	0	0

Согласно данным, представленным в таблице 12, высокий и очень высокий уровень устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР в 1 дополнительном классе и 4 классе не был выявлен. Это свидетельствует о том, что способность к целенаправленной психической деятельности полностью еще не сформирована.

В 1 дополнительном классе (ЭГ) положительная динамика заключается в изменении процентного распределения по очень низким и низким показателям. После проведения коррекционной работы очень низкий уровень развития устойчивости внимания не наблюдается. До коррекции у 6 (60 %) детей присутствовал данный уровень устойчивости

внимания. Наблюдается динамика по количеству учащихся, которые имеют низкий уровень развития устойчивости внимания. Так, после экспериментального воздействия количество детей с данным показателем составило 40% от общего количества учеников.

По сравнению с констатирующим этапом отмечается положительная динамика, т.к. ученики, имеющие до коррекции очень низкий уровень, теперь показали низкий уровень. Повышение среднего уровня устойчивости внимания у младших школьников с ЗПР в ЭГ также указывает на положительную динамику данного свойства. Следует отметить, что у 4 (40%) школьников выявлен нормальный уровень устойчивости. Это на 4 человека больше, чем при первичной диагностике.

В 4 классе также присутствует положительная динамика по очень низкому уровню устойчивости внимания. Очень низкий уровень данного свойства внимания не выявлен у школьников, по сравнению с констатирующим этапом исследования, где он был диагностирован у 2 (20%) человек. Уровень ниже среднего снизился на 40% (4 человека), а прирост среднего уровня составил 60% (6 человек).

Проведенное исследование устойчивости внимания показало, что в контрольных группах положительная динамика не только не наблюдается, но и диагностируется ухудшение средних показателей в контрольной группе 1 дополнительного класса. Это может свидетельствовать о том, что если своевременно не оказывать комплексную и системную психокоррекционную помощь, то различные свойства внимания не только не будут развиваться, но и будут отмечаться регресс.

Иллюстративно сравнительные результаты исследования устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР в экспериментальных группах до и после формирующего эксперимента представлены на гистограмме 7 (рис.7).

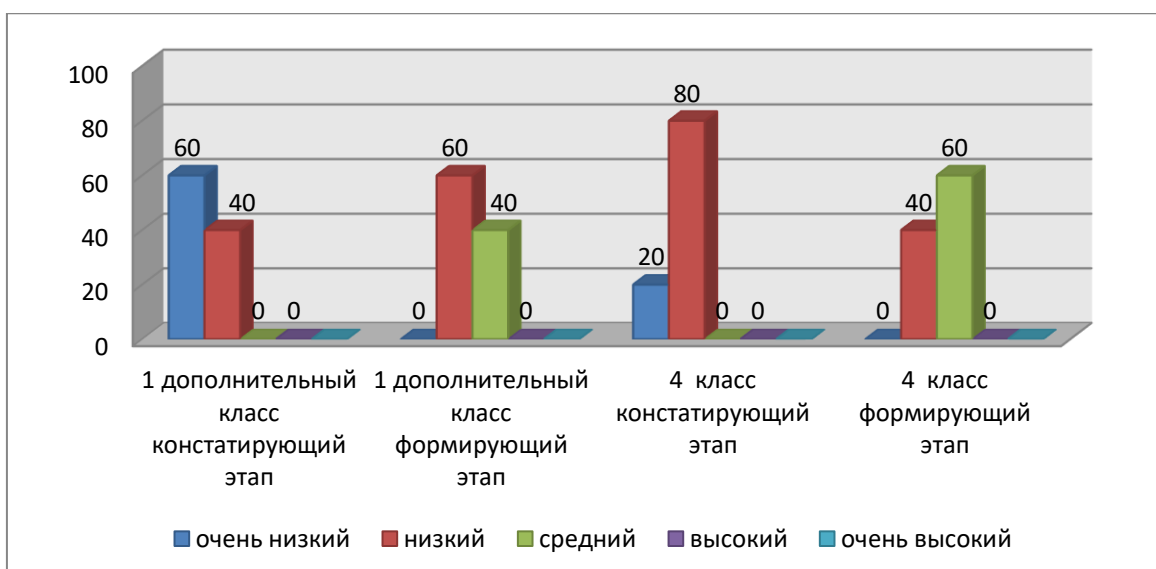


Рисунок 7. Гистограмма 7. Сравнительные результаты устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Корректирующая проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант) (1895) до и после формирующего эксперимента (ЭГ)

Представленные результаты на гистограмме 7, позволили нам отметить положительную динамику устойчивости внимания у учащихся младшего школьного возраста с ЗПР. Наиболее значимой является динамика среднего уровня. Наглядно видно, что в 1 дополнительном классе увеличилось количество детей со средним уровнем устойчивости внимания с 0% до 40% (4 школьника). В 4 классе количество учащихся со средним уровнем увеличилось с 0% до 60% (6 школьников). Таким образом, в первом случае динамика составила 40%, во втором случае – 60%.

Данный факт указывает на эффективность проведенных коррекционных мероприятий. У детей увеличилась длительность удержания внимания к одному и тому же предмету, продуктивность деятельности стала выше.

Обращает внимание тот факт, что в 4 классе прирост средних показателей выше. Это объясняется тем, что данные школьники старше и

лобные области уже более развиты. В связи с этим учащиеся обретают способность осуществлять простейшее планирование своих ближайших действий. Однако эта способность носит еще нестойкий характер, поскольку в силу функциональных нарушений у детей с ЗПР произвольная деятельность легко вытесняется интересными занятиями, непосредственно привлекающими учащихся. Большая динамика устойчивости внимания в 4 классе объясняется и проводимыми педагогами и психологами коррекционно– развивающих мероприятий по развитию свойств внимания с первого класса по третий.

Перейдем к сравнительному анализу развития переключения внимания до и после проведения эксперимента в экспериментальных и контрольных группах. Подробные результаты изучения переключаемости внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Корректирующая проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант) (1895) [75, с.15] после формирующего эксперимента представлены в Приложении 12 (таблица 1 – 1 дополнительный класс; таблица 2 – 4 класс).

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения переключаемости внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР до и после эксперимента в ЭГ и КГ, представлены в таблице 13.

Таблица 13. Сравнительные результаты изучения переключения внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Корректирующая проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант) (1895) до и после формирующего эксперимента (%)

Возрастная группа Уровень	1 дополнительный класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)

Очень низкий	80	40	0	40	30	10	0	10
Низкий	20	40	50	40	60	20	30	20
Средний	0	20	50	20	10	70	70	70
Высокий	0	0	0	0	0	0	0	0
Очень высокий	0	0	0	0	0	0	0	0

Из таблицы 13 видно, что в классах отсутствуют учащиеся, которые имеют высокую и очень высокую скорость переключения внимания. Это говорит о том, что среди обследованных учащихся нет детей с сильной и подвижной нервной системой.

После проведения коррекционной программы произошла положительная динамика по трем показателям: очень низкий, низкий и средний. В 1 дополнительном классе на 8 (80%) человек уменьшилось количество детей, имеющих очень низкий уровень развития переключения внимания. Увеличилось на 3 (30%) человека количество детей с низким уровнем, что закономерно, потому что дети, имеющие очень низкий уровень при повторном обследовании, показали более высокий уровень. Возросло на 5 (50%) человек количество школьников со средним уровнем развития скорости переключения внимания.

В 4 классе учащихся с очень низким уровнем внимания не выявлено. Низкий уровень после проведения эксперимента присутствует у 3 (30%) школьников, что на 30% ниже, чем на констатирующем этапе. Количество школьников, имеющих средний уровень, увеличилось с 1 до 7 человек. Прирост показателей составил 60%.

Проведенное исследование переключения внимания показало, что в контрольных группах положительная динамика не наблюдается.

Иллюстративно сравнительные результаты исследования переключения внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития в экспериментальных группах до и после эксперимента представлены на гистограмме 8 (рис.8).

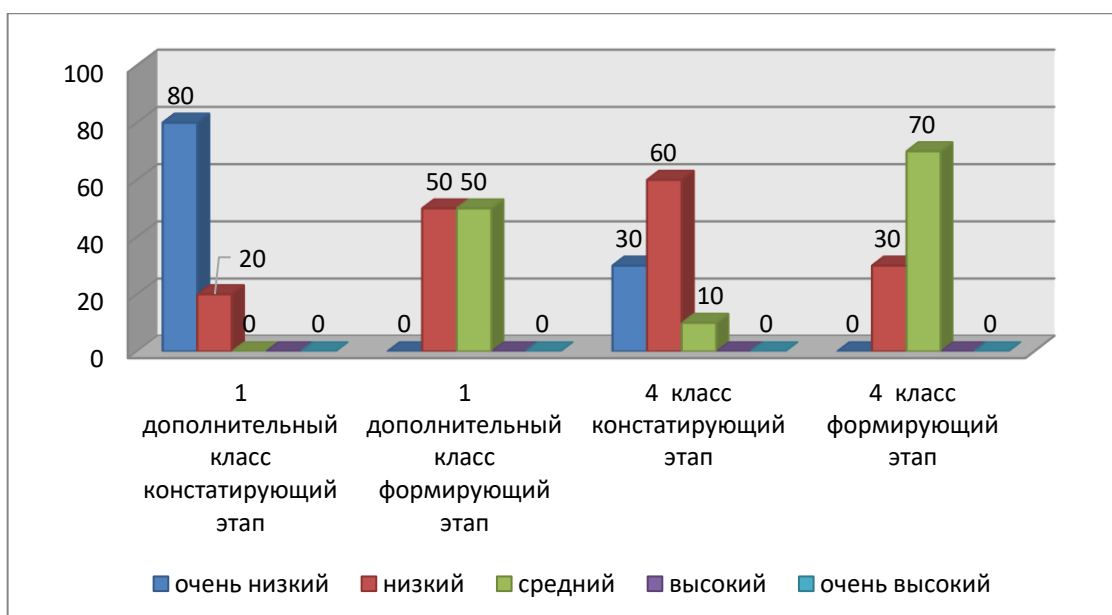


Рисунок 8. Гистограмма 8. Сравнительные результаты переключения внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Корректирующая проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант) (1895) до и после проведения эксперимента (ЭГ)

Как видно из рисунка 8, до эксперимента у младших школьников с задержкой психического развития в 1 дополнительном классе преобладал очень низкий уровень переключения внимания у 8 (80%) детей. Низкий уровень присутствовал у 2 (20%) человек, а средний уровень переключения внимания не был выявлен ни у одного испытуемого. После эксперимента очень низкий уровень учащиеся не показали, низкий уровень переключения внимания выявлен у 5 (50%) человек и средний – 5 (50%) детей.

В 4 классе после реализации психологической программы увеличилось количество учащихся со средним уровнем переключения внимания на 6 человек и составило 70% от всех участников ЭГ. Очень низкий уровень снизился на 30%, т.е. у 3 человек увеличились показатели переключения внимания. Количество школьников, имеющих низкий уровень, снизился на 30%, они при повторной диагностике показали средний уровень переключения внимания.

Полученные результаты указывают на положительную динамику в переключении внимания. Таким образом, у учащихся младшего школьного возраста с ЗПР, входящих в ЭГ, улучшилась динамическая характеристика внимания, которая определяет его способность быстро переходить от одного объекта к другому.

Перейдем к сравнительному анализу развития концентрации внимания в экспериментальных и контрольных группах до и после проведения эксперимента. Подробные результаты изучения концентрации внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «**Корректирующая проба**» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант) (1895) [75, с.15] после формирующего эксперимента представлены в Приложении 13 (таблица 1 – 1 дополнительный класс; таблица 2 – 4 класс). Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения концентрации внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР в экспериментальных и контрольных группах до и после эксперимента, представлены в таблице 14.

Таблица 14. Сравнительные результаты изучения концентрации внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Корректирующая проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант) (1895) до и после формирующего эксперимента (%)

Возрастная группа Уровень	1 дополнительный класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Очень низкий	0	0	0	0	0	0	0	0
Низкий	80	10	30	10	40	30	10	30
Средний	20	90	70	90	60	70	90	70
Высокий	0	0	0	0	0	0	0	0
Очень высокий	0	0	0	0	0	0	0	0

Из таблицы 14 видно, что после проведения психокоррекционной работы наблюдается динамика развития концентрации внимания у младших школьников с ЗПР в экспериментальных группах. В 1 дополнительном классе до реализации программы низкий уровень наблюдался у 8 (80%) школьников. После коррекционно–развивающего воздействия низкий уровень концентрации внимания наблюдается уже у 3 (30%) школьников. Средний уровень выявлен у 5 школьников, то есть на 50% увеличились показатели, указывающие на положительную динамику.

В 4 классе до эксперимента у 7 (35%) человек был выявлен низкий уровень, у 6 (60%) человек – средний уровень. После проведения коррекционной работы в классе снизился низкий уровень на 30 % и увеличилось количество школьников со средним уровнем концентрации внимания (9 человек – 90%).

Повторное исследование в контрольных группах не вывило динамических изменений в уровне концентрации внимания.

Иллюстративно сравнительные результаты исследования переключения внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР в экспериментальных группах до и после эксперимента представлены на гистограмме 9 (рис.9).

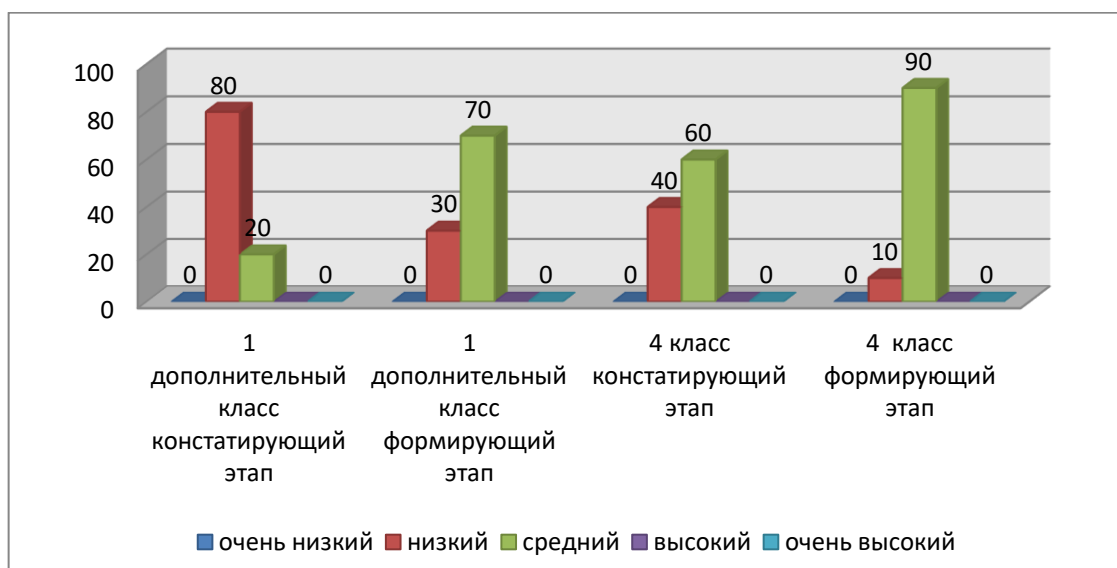


Рисунок 9. Гистограмма 9. Сравнительные результаты концентрации внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Корректирующая проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант) (1895) до и после проведения эксперимента (ЭГ)

Как видно из рисунка 9, концентрация внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР после проведенной коррекционной работы представлена средними показателями. На положительную динамику указывает то, что в двух группах произошло снижение низких значений. В 1 дополнительном классе на 50% (5 детей) уменьшилось количество детей с низкими показателями концентрации внимания и на 50% (5 человек) увеличилось количество детей со средними значениями. В 4 классе наблюдается снижение низких показателей на 30% и соответственно увеличение средних показателей тоже на 30%.

Высокие показатели и очень высокие показатели у школьников не выявлены. Это, объясняется тем, что мозговая активность младших школьников с ЗПР функционально снижена и мозг развивается медленнее и поэтому ему сложнее быстро перерабатывать информацию. Поэтому для коррекции концентрации внимания у младших школьников с ЗПР требуется больше времени, чем детям с нормативным уровнем развития.

Таким образом, после апробации психологической программы коррекции произошло увеличение степени интенсивности внимания, которое выражается в более устойчивом поглощении одним объектом или одной деятельностью и противостоянию посторонним раздражителям.

Перейдем к сравнительному анализу развития распределения внимания до и после проведения эксперимента в экспериментальных и контрольных группах. Подробные результаты изучения устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Красно-чёрная таблица» Н.М. Горбова (1996) [75, с.34] после

эксперимента представлены в Приложении 13 (таблица 1 – 1 дополнительный класс; таблица 2 – 4 класс).

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения распределения внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР до и после эксперимента в ЭГ и КГ, представлены в таблице 15.

Таблица 15. Сравнительные результаты изучения распределения внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР «Красно-чёрная таблица» Н.М. Горбова (1996) до и после эксперимента (%)

Возрастная группа Уровень	1 дополнительный класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Низкий	80	60	30	60	30	30	0	30
Средний	20	40	70	40	70	70	90	70
Высокий	0	0	0	0	0	0	0	0

Как видно из таблицы 15, высокий уровень распределения внимания не свойственен младшим школьникам с ЗПР. При первичном тестировании у младших школьников 1 дополнительного класса преобладал низкий уровень распределения внимания (8 человек – 80%). После коррекционно– развивающего воздействия в 1 дополнительном классе ведущим стал средний уровень развития данного свойства внимания. Он диагностирован у 7 (70 %) человек.

В 4 классе до коррекции у детей преобладал средний уровень развития произвольного внимания (7 человек – 70%). После проведения формирующего эксперимента ведущим остался средний уровень развития распределения внимания с увеличением количества школьников на 2 человека (20%) и составил 90 %. Низкий уровень не выявлен.

В контрольных группах не наблюдаются динамические изменения в показателях распределения внимания.

Иллюстративно сравнительные результаты исследования распределения внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР в экспериментальных группах до и после формирующего эксперимента представлены на гистограмме 10 (рис.10).

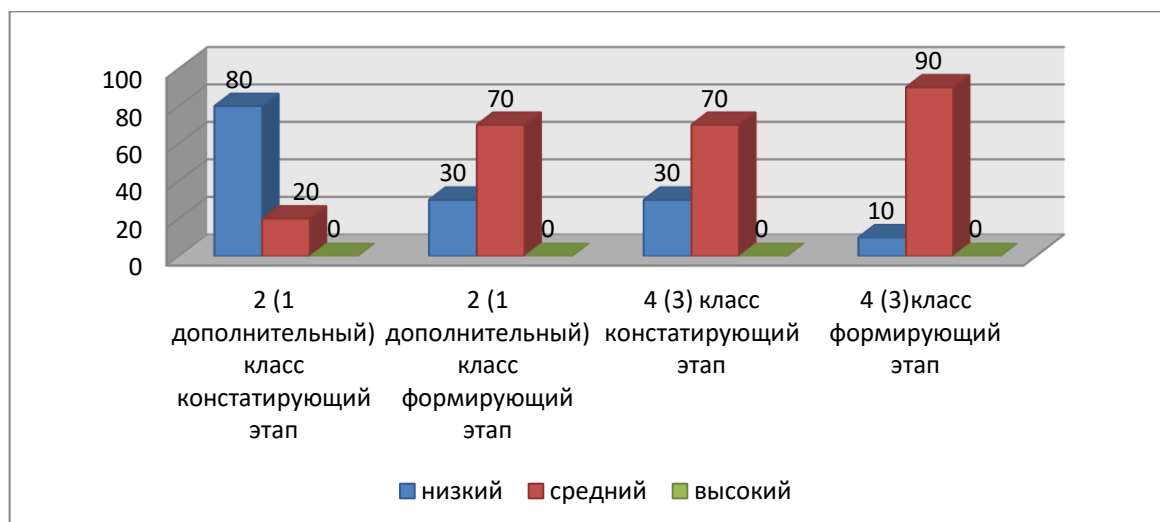


Рисунок 10. Гистограмма 10. Сравнительные результаты распределения внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Красно-чёрная таблица» Н.М. Горбова (1996) до и после проведения эксперимента (ЭГ)

Представленные на рисунке 10 результаты до и после экспериментального воздействия указывают на положительную динамику распределения внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР в ЭГ. После проведения психологической программы коррекции произвольного внимания наблюдается уменьшение количества детей с низким уровнем распределения внимания и увеличение школьников со средним уровнем в двух классах.

В 1 дополнительном классе прирост средних показателей составил 50% (5 человек), то есть количество учащихся со средним уровнем распределения внимания возросло с 20% (2 человека) до 70% (7 человек).

Низкий уровень выявлен у 30% школьников, что на 50% меньше первичных показателей, которые составляли 80% (8 человек).

В 4 классе количество школьников со средними показателями увеличилось с 70% (7 человек) до 90% (9 человек). Динамический сдвиг, таким образом, составил 20% (2 человека). Низкий уровень уменьшился на 20 % у школьников ЭГ.

Вышесказанное позволяет констатировать, что реализованная нами программа доказала свою эффективность в развитии распределения внимания. Дети стали следить за своим поведением, стали более усидчивыми при письме, рисовании, лепке, более внимательными при написании слов.

Таким образом, сравнение результатов исследования таких свойств произвольного внимания, как объёма, устойчивости концентрации, переключения, у учащихся экспериментальных и контрольных групп, свидетельствуют о положительном воздействии реализованной нами психологической программы по коррекции свойств произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Выводы по третьей главе:

1. Цели и направленность коррекции внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития определяются следующими принципами: деятельностный, принцип единства коррекции и диагностики, принцип учёта возрастных, психологических и индивидуальных особенностей развития, принцип учета зоны ближайшего развития, принцип коррекции снизу вверх.

2. Организация коррекционной работы с учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития должна базироваться на нейропсихологическом подходе о закономерностях развития и иерархическом строении мозговой организации высших психических функций.

3. В процессе коррекционных занятий можно использовать следующие методы: методы двигательной (моторной) коррекции или телесно-ориентированные, когнитивные, игровые методы, психогимнастику.

4. В целях коррекции произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития следует проводить работу по следующим блокам: работа с родителями, работа с учителями, работа с детьми.

5. В работе с ребёнком, имеющим нарушения внимания, важно наличие у него положительной мотивации. Обязательно нужна совместная работа воспитателей, учителей и психолога, построенная на эмоциональной заинтересованности. Необходимо проводить просветительскую работу с родителями.

6. Использование дидактических игр способствует развитию произвольного внимания у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Тщательно продуманная, основанная на результатах диагностики работа по развитию произвольного внимания позволяет достигать положительных результатов.

Заключение

Данные специальной и клинической психологии свидетельствуют, что одной из наиболее распространённых форм аномалий психики в раннем онтогенезе в настоящее время является именно задержка психического развития. А этот факт обуславливает повышенное внимание исследователей к данной проблеме.

Анализ психолого–педагогической литературы показал, что задержка психического развития влияет на работоспособность, умственную активность, произвольную сферу учащегося, возможности его самоуправления, особо актуальным для младших школьников становится своевременное изучение и коррекция такого психического явления, как внимание.

Целью исследования явилось изучение особенностей произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития; разработка и реализация программы психологической коррекции произвольного внимания у данного контингента школьников и определение ее эффективности.

Внимание – это избирательная направленность на тот или иной объект и сосредоточенность на нём, углубленность в направленную на объект познавательную деятельность. Основным видом внимания выступает непроизвольное внимание, возникающие без какого-либо намерения и усилий. Основными свойствами внимания выявлены: объём, переключение, распределение, концентрация и устойчивость внимания.

Изучению произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития посвящены работы ученых: Т.А. Власовой (1996), Л.Н. Блиновой (2002), В.В. Лебединского (1985), Е.А. Ветровой (2016) , А.А. Осиповой (2001).

В процессе исследования мы предположили, что эффективность коррекции нарушений произвольного внимания учащихся младшего

школьного возраста с задержкой психического развития может быть повышена при условии использования разработанной нами психологической программы по коррекции и развитию свойств внимания данного контингента школьников.

Для подтверждения гипотезы было организовано диагностическое исследование, направленное на выявление особенностей произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, в процессе которого были использованы следующие методики: «Проба на внимание» П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой (1992); «Корректирующая проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант) (1895); «Красно-чёрная таблица» Н.М. Горбова (1996).

На этапе констатирующего эксперимента нами была разработана и реализована анкета для учителей по выявлению уровня развития произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Анализ результатов анкеты показал, что у большинства учеников имеются трудности обучения. Нормативный уровень успеваемости был выявлен у 12 (30 %) учеников из общей выборки. Показатели развития уровня объема, концентрации, устойчивости, распределения внимания ниже возрастной нормы у половины испытуемых, принимавших участие в эксперименте.

В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К первым относится анализ общей и специальной психолого-педагогической и научно-методической литературы по проблеме исследования, ко вторым – изучение психолого-педагогической документации на ребенка, беседа, наблюдение, анкетирование учителей; экспериментальные методы – констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент. В процессе исследования использовали количественный и качественный анализ данных.

В основу комплектования экспериментальной выборки испытуемых нами были определены следующие критерии:

- 1). схожесть показателей возраста (возраст испытуемых 8–11 лет);
- 2). схожесть клинической картины нарушения (диагноз F80–«Задержка психического развития») по заключению ПМПК;
- 3). обучение в классах коррекционно-развивающего и интегрированного обучения.

В результате констатирующего эксперимента были выявлены следующие особенности произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития: у большинства испытуемых снижена устойчивость и концентрация, отмечаются трудности переключения и распределения, низкий уровень объема внимания, низкая скорость переработки информации, что несомненно мешает усвоению полученных знаний на уроках.

После полученных результатов констатирующего эксперимента нами был организован и проведен формирующий эксперимент, направленный на психологическую коррекцию и развитие свойств внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Учащиеся 1 дополнительного и 4 класса были разделены на экспериментальную (ЭГ) и контрольные группы (КГ). В экспериментальную группу вошли 10 учащихся 1 дополнительного класса и 10 учащихся 4 класса, продемонстрировавшие наиболее низкие показатели на этапе констатирующего эксперимента

В процессе формирующего эксперимента мы обозначили следующие направления психокоррекционной работы:

- увеличивать объём внимания;
- усиливать способность к переключению внимания;
- усиливать способность к распределению внимания;
- вырабатывать направленное и концентрированное внимание;
- развивать умение концентрировать сознание (деятельность) на определенном предмете при отвлечении от всего остального;

- вырабатывать устойчивое внимание;
- развивать умение удерживать внимание на определенном предмете или явлении;
- развивать умение выполнять задания быстро, не отвлекаясь на посторонние раздражители.

Эффективность внедрения и реализации психокоррекционных мероприятий, направленных на развитие свойств внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития показали положительную динамику.

Так, анализ результатов по методике «Проба на внимание» П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой (1992) свидетельствуют о снижении признаков нарушенного объема внимания. После проведения формирующего эксперимента количество учеников с низким уровнем объема внимания не выявлено. Выросли показатели уровня ниже среднего. Динамика среднего уровня внимания составила в двух ЭГ групп составил 60%.

Анализ результатов по методике «Корректурная проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант) (1895) выявлено, что увеличилось количество детей со средним уровнем устойчивости внимания и снизились показатели очень низкого уровня устойчивости внимания. Средние показатели увеличились в экспериментальной группе 1 дополнительного класса на 40%, в экспериментальной группе 4 класса на 60%.

Анализ результатов концентрации внимания по методике «Корректурная проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант) (1895) выявил увеличение средних показателей в двух экспериментальных группах. Так, в 1 дополнительном классе количество детей со средним уровнем развития данного свойства увеличилось на 50 %, в 4 классе 30 %.

Данные исследования переключения внимания по методике «Корректурная проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант) (1895) показали положительную динамику. После формирующего

эксперимента в 1 дополнительном классе показатели переключения внимания увеличились на 50 %, в 4 классе на 60%.

По методике «Красно-чёрная таблица» Н.М. Горбова (1996) получена также положительная динамика распределения внимания в экспериментальной группе. После проведения психологической программы коррекции наблюдается уменьшение количества детей с низким уровнем распределения внимания и увеличения школьников со средним уровнем во 1 дополнительном классе на 50%, в 4 классе на 20%.

Результаты исследования позволяют констатировать положительные изменения в сформированности основных свойств внимания у испытуемых.

Проведенное исследование свойств произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития показало, что в контрольных группах (КГ) положительная динамика не только не наблюдается, но и диагностируется ухудшение средних показателей.

Таким образом, результаты реализации программы «Психологической коррекции произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития» свидетельствуют о положительной динамике в развитии основных свойств внимания.

Результаты исследования подтверждают выдвинутую нами гипотезу, заключающуюся в том, что эффективность коррекции нарушений произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития может быть повышена при условии использования разработанной нами психологической программы по коррекции и развитию свойств внимания у данного контингента школьников.

Список литературы

1. Абасалиева А.З. Особенности внимания детей с задержкой психического развития // Теория и практика современной науки. 2017. с. 915-922.
2. Абкович А.Я. Некоторые подходы к психологическому изучению внимания в России и за рубежом / А.Я. Абкович // Педагогика и психология образования. - 2015. - № 1. - С. 13-19.
3. Абрамова, Г.С. Практикум по возрастной психологии. - М.: Академия, 1999. - 320 с.
4. Алмазова О.В. Педагогическая технология коррекции нарушенного внимания младших школьников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза / О.В. Алмазова. Дисс..на соискание ученой степени кандидата наук. Екатеринбург. 1997. 222 с.
5. Ананьев, Б.Г. Воспитание внимания школьника / Б.Г. Ананьев. – 2-е издание. – М.: АПН РСФСР, 1946. – с. 50.
6. Арскиева З.А., Ажиев М.В. Проблемы развития произвольного внимания у детей дошкольного и младшего школьного возраста // Современные методы и технологии обучения: детский сад-школа-ВУЗ. 2014. с. 24-29.
7. Артемьева Т.П., Карпова Г.А. Педагогическая диагностика учащихся с задержкой психического развития: учебное пособие. Санкт-Петербург: Екатеринбург, 2014. с. 153.
8. Афанасьева А.В. Развитие произвольного внимания младших школьников в образовательном процессе // Теория и практика современной науки. 2015. с.151-160.
9. Ахутина Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т. В. Ахутина, Н. М. Пылаева. – СПб: Питер, 2008. – 117 с.
10. Бабкина Н.В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в общеобразовательной школе [Текст]/Н.В. Бабкина// Дефектология. 2006. № 4. С. 38-45.

11. Балабанова Д.П. Развитие произвольного внимания у детей младшего школьного возраста // XIV межвузовская научно-практическая конференция молодых учёных и студентов г. Волжского, 2008. с. 148-149.
12. Блинова Л.Н. Диагностики и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития. Москва: Владос, 2012. 455 с.
13. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте. Психологическое исследование / Л.И. Божович. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 426 с.
14. Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко. - Москва: Норма, 2013. – 439 с.
15. Борискова М.И. К вопросу о развитии внимания детей младшего школьного возраста / М.И. Борискова, Н.Ю. Максимова // Гуманитарные научные исследования. 2015. № 1. Ч. 2. С. 47-50.
16. Борисова М.А. Особенности внимания у детей с нарушением слуха и задержкой психического развития (ЗПР) // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации. Материалы VI Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. В 2-х частях. Под редакцией О.Б. Ганпанцуровой. 2017. С. 194-196.
17. Быханова Т.П. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ЗПР в начальной школе // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы. Материалы II всероссийской (заочной) научно-практической конференции. Под ред. М.В. Сурниной. 2017. С. 102-104.
18. Веракса Н.Е. Детская психология / Н.Е. Веракса, А.Н. Веракса. - Москва: ООО «Издательство Юрайт», 2015. – 297 с.
19. Ветрова Е.А., Борисова Е.А. Произвольное внимание младших школьников с задержкой психического развития // Постулат. 2016. №11. с. 153-165.

20. Власова Т.А. Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М.: 1973. С.47-56.
21. Власова Т.А., Лебединская Т.С. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития. М.: Дефектология, 1996. 83 с.
22. Винокурова О.В., Пастушкова Е.В. Особенности развития произвольного внимания в младшем школьном возрасте // Психология и педагогика: актуальные проблемы и тенденции развития. 2016. с. 192 – 196.
23. Возрастные особенности психического развития детей / Под ред. И.В. Дубровиной, М.И. Лисиной. - Москва: Академия, 2013. - 278 с.
24. Волкова, Т.Н. Развитие памяти и внимания / Т.Н. Волкова. - М.: Просвещение, 2006. - 123 с.
25. Волченков, Э.И. О взаимосвязи внимания, восприятия и памяти в структуре основных психических процессов / Э.И. Волченков // Сервис plus. - 2016. - № 2. - С. 133-136.
26. Выготский Л.С. Игра и ее роль в психологии развития ребенка // Психология развития ребенка / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, 2004. – 220 с.
27. Выготский Л.С. Педагогическая психология / Лев Выготский под ред. В.В. Давыдова – М.: АСТ Астрель Хранитель, 2008. 671с.
28. Выготский, Л.С. Психология и педагогика внимания / Лев Семёнович Выготский // Психология внимания: хрестоматия / ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. - М.: ЧеРо, 2001. - с. 53-76.
29. Выготский, Л.С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте / Лев Семёнович Выготский // Психология внимания: хрестоматия / ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. - М.: ЧеРо, 2001. - с. 467-506.
30. Габдулина Л.И. Подходы к исследованию внимания в отечественной и зарубежной психологии: Учебное пособие. Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2017.50 с.
31. Гаврина С.Е. Развиваем внимание / С.Е. Гаврина, Н.Л. Кутявина. - Москва: Академия развития, 2016. – 241с.

32. Газман, О.С. В школу с игрой: книга для учителя / О.С. Газман, Н.Е. Харитоновна. - М.: Просвещение, 1991. - 96 с.
33. Гальперин, П.Я. К проблеме внимания / П.Я. Гальперин // Психология внимания: хрестоматия / ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. - М.: ЧеРо, 2001. - с. 534-542.
34. Гальперин, П.Я. Экспериментальное формирование внимания / П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльницкая. - Москва // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия: учебное пособие / Сост. И.В. Дубровина, Анна Михайловна Прихожан, В.В. Зацепин. - М.: Академия, 1999. - с. 149-155.
35. Гамезо М.В. Младший школьник психодиагностика и коррекция развития. М.: 1995. 251 с.
36. Гиппенрейтер Ю.Б. Деятельность и внимание // А.Н. Леонтьев и современная психология / Под ред. А.В. Запорожца и др. М.: Издво МГУ, 1983. 211 с.
37. Гоноболин Ф.Н. Внимание и его воспитание / Ф.Н. Гоноблин. Москва: Педагогика, 1972. – 184 с. - Режим доступа: <http://bibl.tikva.ru/base/B2/B2Chapter8-4.php>
38. Губанова Н.Ф. Развитие познавательных процессов у младших школьников с нормой и с ЗПР//Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации. Под редакцией Т. Ю. Макашиной, О. Б. Широких. 2017. С. 253-257.
39. Добрынин, Н.Ф. О новых исследованиях внимания / Н.Ф. Добрынин // Вопросы психологии: девятнадцатый год издания / Ред. А.А. Смирнов, О.А. Конопкин. - 1973. - №3 май-июнь 1973. - с. 121-129.
40. Добрынин, Н.Ф. О теории и воспитании внимания / Н.Ф. Добрынин. - Москва // Психология внимания: хрестоматия / ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. – Издание 2-е, переработанное и дополненное. – М.: Астрель, 2008. - с. 361-372.
41. Долгова В.И., Барышникова Е.В., Соломатова К.А. Особенности внимания младших школьников с задержкой психического развития //

- Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2016. Т.44. с.122-128.
42. Дробинская А.О. Ребенок с задержкой психического развития. Понять, чтобы помочь / А.О. Дробинская. - М.: Академия, 2005. – 150 с.
43. Дубровина, М.В. Индивидуальные особенности школьников / М.В. Дубровина. - М.: Просвещение, 2002. - 365 с.
44. Ерусева О.В. Роль внимания в развитии познавательных процессов / О.В. Ерусева // Научные исследования в образовании. - 2016. - № 1. - С. 271-274.
45. Запорожец А.В. Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста / А.В. Запорожец, Т.А. Маркова. - М.: Просвещение, 1998. Режим доступа: <http://www.refsru.com/referat-7973-16.html>
46. Запорожец, А.В. Развитие восприятия и деятельности / А.В. Запорожец // Психология ощущений и восприятия / Ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Любимов, М.Б. Михалевская. - Издание 2-е, исправленное и дополненное. - Москва: ЧеРо, 1999. - 478 с.
47. Золотая, И.Г. Применение дидактических игр на уроках математики для развития внимания / И.Г. Золотая // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. 2017. №1. С. 60-63.
48. Зябкина Е.А., А.А.Сергадеева Особенности произвольного внимания у младших школьников с задержкой психического развития // Педагогика и психология: перспективы развития. Сборник материалов III Международной научно-практической конференции. Редколлегия: О.Н. Широков [и др.]. 2017. С. 214-216.
49. Ибавова Г.А. Развитие произвольного внимания у детей младшего школьного возраста посредством игровых технологий // Академия педагогических идей новация. Серия: студенческий научный вестник. 2017. с. 37 – 45.
50. Канеман Д. Внимание и усилие / Под ред. А.Н. Гусева. - Москва: Смысл, 2086. – 192 с. – Режим доступа: <http://publishing.smysl.ru/annot/162.htm>

51. Кисова В.В. Клинико-психологические особенности детей с задержкой психического развития как основа коррекционно-развивающей работы в специализированных образовательных учреждениях / В.В. Кисова // Известия Самарского научного центра РАН. 2014. №2. С. 348-352.
52. Конева Л.В. Свойства внимания как функции контроля поведения человека / Л.В. Конева, В.В. Плотников // Вестник новых медицинских технологий. - 2015. - № 3. - С. 41-44.
53. Коновалова О.В. Классификация дидактических игр как теоретическая основа их выбора и практического применения / О.В. Коновалова // Педагогика: традиции и инновации: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Челябинск, 06.2014г.). – Челябинск: Два комсомольца, 2014. С. 35-36.
54. Коррекционная педагогика в начальном образовании : учебное пособие для СПО / Г.Ф. Кумарина, Ю.Н. Вьюнкова / под. ред. Г.Ф. Кумариной. 2-е изд. Москва: Юрайт, 2018. 285с.
55. Костромина С.Н. Учиться на пятерки по русскому языку. Как? / С.Н. Костромина – 3 изд., испр. и доп. – М.: АСТ, СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2008. 224с.
56. Краткий психологический словарь / под ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. Москва: Академия, 2017. 432с.
57. Крупник И.В. Влияние свойств внимания на успеваемость младших школьников / И.В. Крупник // Концепт. 2015. № 1. С. 223-225.
58. Ланге Н.Н. Внимание / Н.Н. Ланге // Хрестоматия по вниманию / ред. А.Н. Леонтьев, А.А. Пузырей, В.Я. Романов. – Москва: Издательство Московского университета, 1976. – 569 с.
59. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. Учебное пособие. – М.: Академия, 2006. – 234 с.
60. Леонтьев, А.Н. Умственное развитие ребенка как процесс усвоения человеческого опыта / А.Н. Леонтьев // Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка: учебное пособие / ред. Г.В. Бурменская. -2 издание, расширенное. - Москва: МПСИ, 2005. – С. 82-91.

61. Лурия А.Р. Внимание и память / А.Р. Лурия. - Москва: Педагогика, 2001. – 315 с. - Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/4217713/page:4/>
62. Лурия, А.Р. Произвольное внимание и его развитие. Лекции по общей психологии.- М., 1964. – 241 с.
63. Люблинская, А.А. Учителю о психологии младшего школьника. - М.: Просвещение, 1977. – 224 с.
64. Ляудис Н.В. Внимание в процессе развития / В.Н. Ляудис. - Москва: М., 1976. - 145 с. - Режим доступа: <https://studfiles.net/preview/6014827/page:80/>
65. Маклаков, А.Г. Общая психология: учебник для вузов. - СПб.: Питер, 2006. - 583 с.
66. Маллаев Д.М., Омарова П.О. Методика педагогической поддержки процесса социализации младших школьников с задержкой психического развития // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. 2017. №1. с. 28 – 37.
67. Маршалкин А.П. Современные подходы к диагностике различных форм задержки психического развития / А.П. Маршалкин, Е.А. Порошина // Специальное образование. 2017. №1. С. 45-47.
68. Мачинская Р.И. Формирование нейрофизиологических механизмов произвольного избирательного внимания у детей младшего школьного возраста: автореф. дис. на соискание учёной степени докт. биол. наук: спец. 03.00.13. «Физиология». Москва 2001. 47 с.
69. Мишечкина Н.А. Применение дидактических игр в обучении математике / Н.А. Мишечкина // Молодой ученый. 2018. №1. С. 115-118.
70. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. Москва: Академия, 2012. 656 с.
71. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. Москва: Юрайт, 2014. 464 с.
72. Осипова, А.А. Диагностика и коррекция внимания: стимульный материал / А.А. Осипова, Л.И. Малашинская. – Москва: Сфера. – 2000. 104 с.

73. Перова М.Н. Дидактические игры и упражнения по математике / М.Н. Перова. – М.: Педагогика, 1996. Режим доступа: <https://www.twirpx.com/file/830958/>
74. Психология внимания. Хрестоматия / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. - Москва: ЧеРо, 2001. – 858 с. – Режим доступа: <https://refdb.ru/look/1125854.html>
75. Психологический практикум «Внимание»: Учеб.-метод. пос. / Сост.: Л.И. Дементий, Н.В. Лейфрид / Под общ.ред. Л.И. Дементий. Омск: ОмГУ, 2003. 164с.
76. Рибо, Т. Психология внимания // Хрестоматия по вниманию / Под ред. А.Н.Леонтьева, В.Я.Романова. – М.: Педагогика, 1976, 66-102 с.
77. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии: учебное пособие / С.Л. Рубинштейн. - СПб: Питер, 2007. - 713 с.
78. Сабанин П.В. Роль произвольного внимания в умственной деятельности младшего школьника / П.В. Сабанин // Наука. Мысль: электронный периодический журнал. 2014. №7. С. 20-23.
79. Староверова М.С. Инклюзивное образование. Настольная книга педагога, работающего с детьми с ОВЗ: Методическое пособие / С.С. Староверова. - М.: Гуманитарный изд. Центр ВЛАДОС, 2012. – 138 с.
80. Титченер, Э.Б. Внимание / Э.Б. Титченер // Психология внимания: хрестоматия / ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. - М.: ЧеРо, 2001. - с. 182 - 212.
81. Томашова Е.В. Возрастные особенности свойств внимания младших школьников / Е.В. Томашова // Личность в меняющемся мире: здоровье, адаптация, развитие. 2015. Спецвыпуск ч. 2. С. 329-331.
82. Ушинский, К.Д. Воспитание внимания / К.Д. Ушинский. – Москва // Возрастная и педагогическая психология: хрестоматия: учебное пособие / Сост. И.В. Дубровина, Анна Михайловна Прихожан, В.В. Зацепин. – Москва: Академия, 1999. - с. 123-131.

83. Филиппова Ю.С. Дети с задержкой психического развития в начальных классах общеобразовательной школы / Ю.С. Филиппова, Т.Б. Тимофеева // Austrian Journal of Humanities and Social Sciences. 2014. №11-12. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/deti-s-zaderzhkoy-psihicheskogo-razvitiya-v-nachalnyh-klassah-obsheobrazovatelnoy-shkoly>
84. Философский энциклопедический словарь. - М.: Советская энциклопедия. Гл. редакция: Л.Ф.Ильичев, П.Н.Федосеев, С.М.Ковалев, В.Г.Панов, 1983. – 840 с.
85. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М.: Педагогика 2009. Режим доступа: <https://www.twirpx.com/file/450731/>
86. Ясюкова Л.А. Диагностика и компенсация минимальных мозговых дисфункций. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. Методическое руководство. — СПб.: «ИМАТОН», 2007. - 104с.

Таблица 1. Состав испытуемых 1 дополнительного класса, принимавших участие в экспериментальном исследовании

№	И.Ф. учащегося	Класс	Возраст	Заключение ПМПК
1.	Кирилл Б.	1 «Г»	9 лет	ЗПР
2.	Доминика Г.	1 «В»	9 лет	ЗПР
3.	Елизавета Г.	1 «Г»	9 лет	ЗПР
4.	Мария Г.	1 «В»	8 лет	ЗПР
5.	Матвей Г.	1 «В»	9 лет	ЗПР
6.	Дмитрий Д.	1 «В»	9 лет	ЗПР
7.	Евгений Ж.	1 «В»	8 лет	ЗПР
8.	Константин К.	1 «Г»	8 лет	ЗПР
9.	Анастасия К.	1 «В»	8 лет	ЗПР
10.	Ксения К.	1 «В»	9 лет	ЗПР
11	Алёна К.	1 «Г»	9 лет	ЗПР
12	Иван О.	1 «Г»	8 лет	ЗПР
13	Кристина П.	1 «Г»	9 лет	ЗПР
14	Арина П.	1 «Г»	8 лет	ЗПР
15	Валентина Р.	1 «Г»	9 лет	ЗПР
16	Михаил С.	1 «В»	8 лет	ЗПР
17	Софья С.	1 «В»	8 лет	ЗПР
17	Анатолий Т.	1 «Г»	9 лет	ЗПР
19	Николай Ш.	1«Г»	8 лет	ЗПР
20	Тимур Щ.	1 «В»	8 лет	ЗПР

**Таблица 2. Состав испытуемых 4 класса, принимавших участие
в экспериментальном исследовании**

№	И.Ф. учащегося	Класс	Возраст	Заключение ПМПК
1.	Кирилл А.	4 «Г»	11 лет	ЗПР
2.	Диана А.	4 «В»	11 лет	ЗПР
3.	Елизавета Б.	4 «Г»	11 лет	ЗПР
4.	Мария Б.	4 «В»	10 лет	ЗПР
5.	Марина Б.	4 «В»	11 лет	ЗПР
6.	Дмитрий В.	4 «В»	11 лет	ЗПР
7.	Евгений Ж.	4 «В»	10 лет	ЗПР
8.	Кристина К.	4 «Г»	11 лет	ЗПР
9.	Анастасия Л.	4 «В»	10 лет	ЗПР
10.	Ксения Л.	4 «В»	11 лет	ЗПР
11	Алексей К.	4 «Г»	11 лет	ЗПР
12	Ирина О.	4 «Г»	10 лет	ЗПР
13	Кристина П.	4 «Г»	11 лет	ЗПР
14	Артём П.	4 «Г»	10 лет	ЗПР
15	Иван Р.	4 «Г»	11 лет	ЗПР
16	Милена С.	4 «В»	10 лет	ЗПР
17	София Т.	4 «В»	11 лет	ЗПР
17	Андрей Т.	4 «Г»	10 лет	ЗПР
19	Диана Ш.	4 «Г»	11 лет	ЗПР
20	Ксения Я.	4 «В»	11 лет	ЗПР

Схема ознакомительной беседы с ребёнком

I. Вопросы, непосредственно относящиеся к ребёнку и его семье.

- 1) Как тебя зовут?
- 2) Сколько тебе лет?
- 3) Сколько лет тебе будет через три года?
- 4) Когда у тебя день рождения?
- 5) С кем ты живешь?
- 6) Как зовут твою маму?
- 7) Как зовут твоего папу?
- 8) Сколько в вашей семье человек?
- 9) Где и кем работают твои мама и папа?

II. Вопросы, касающиеся интересов, игр ребенка.

- 1) Чем ты любишь заниматься (читать, играть, смотреть передачи по телевидению и т. п.)?
- 2) В какие игры ты любишь играть?
- 3) Какие игрушки у тебя есть дома?
- 4) Какая игрушка (игра) самая любимая?
- 5) С кем ты любишь играть?
- 6) Какие передачи ты любишь смотреть по телевидению?
- 7) Помогаешь ли ты дома по хозяйству?
- 8) Что ты умеешь делать?
- 9) Нравится ли тебе учиться в школе?

**Анкета для учителей по выявлению уровня развития произвольного
внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой
психического развития**

ФИО ребёнка _____ Возраст _____ Класс _____
Диагноз _____

1. Имеются ли, по Вашему мнению, трудности в обучении у ребёнка?

- | | |
|-----------|------------|
| А. Часто | В. Редко |
| Б. Иногда | Г. Никогда |

2. Каковы, по Вашему мнению, причины имеющихся затруднений у ребенка?

- | | |
|---------------------------------------|--|
| А. Не может спокойно сидеть на месте | В. Не реагирует на запреты и ограничения |
| Б. Отвлекается на посторонние стимулы | Г. Много и громко говорит |

3. Может ли ребёнок одновременно фиксировать внимание на нескольких объектах?

- | | |
|-----------|------------|
| А. Часто | В. Редко |
| Б. Иногда | Г. Никогда |

4. Способен ли ребёнок выдерживать учебные нагрузки в течение урока?

- | | |
|-----------|------------|
| А. Часто | В. Редко |
| Б. Иногда | Г. Никогда |

5. Всегда ли ребёнок слушает учителя, следит за доской, записывает в тетрадь?

- | | |
|-----------|------------|
| А. Часто | В. Редко |
| Б. Иногда | Г. Никогда |

6. Всегда ли ребёнок увлечён учебной деятельностью?

- | | |
|-----------|------------|
| А. Часто | В. Редко |
| Б. Иногда | Г. Никогда |

**7. Сразу ли ребёнок переключается на задание/предмет после выполнения
предыдущей работы?**

- | | |
|-----------------------------------|-------------------------|
| А. Нет трудностей переключения | В. Сложно переключается |
| Б. Испытывает некоторые трудности | Г. Не переключается |

8. Может ли ребёнок осуществлять действия в уме (например, решать задачи)?

- | | |
|-----------|------------|
| А. Часто | В. Редко |
| Б. Иногда | Г. Никогда |

9. Занимается ли ребёнок с той же активностью и продуктивностью в конце урока?

- А. Часто
Б. Иногда
В. Редко
Г. Никогда

10. Нуждается ли ребёнок в многократном повторении инструкции?

- А. Часто
Б. Иногда
В. Редко
Г. Никогда

11. Сосредотачивает ли ребёнок внимание на работе, которая ему не интересна?

- А. Часто
Б. Иногда
В. Редко
Г. Никогда

12. Сложно ли ребёнку переходить от одной операции к другой?

- А. Часто
Б. Иногда
В. Редко
Г. Никогда

13. Как Вы думаете, следует ли осуществлять систематическую коррекцию внимания у обучающихся младшего школьного возраста?

- А. Безусловно, следует
Б. Отчасти, следует
В. Иногда, следует
Г. Не следует

14. Какие мероприятия реализуются в вашей школе по коррекции внимания (напишите)

15. Если коррекция осуществляется, то определите, когда это происходит?

- А. Во время уроков
Б. Во внеучебное время
В. На дополнительных занятиях
Г. Дома с родителями

16. Взаимодействуете ли Вы с родителями ребёнка, с целью обучения методам и приемам развития внимания?

- А. Часто
Б. Иногда
В. Редко
Г. Никогда

Большое спасибо за участие в анкетировании!

Таблица1. Критерии сформированности произвольного внимания у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития и методика исследования

Критерии	Характеристика	Методика исследования
Концентрация	- умеет выделять объект и концентрировать на нем внимание.	«Корректирующая проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант)
Устойчивость	- умеет длительное время сосредотачиваться на каком-либо объекте или действии.	«Корректирующая проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант)
Переключение	- умеет быстро переключаться с одного объекта на другой	«Корректирующая проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант)
Распределение	- умеет одновременно следить за несколькими предметами или за выполнением различных действий.	«Красно-чёрная таблица» Н.М. Горбова
Объём	- умеет воспринимать несколько объектов одновременно.	«Проба на внимание» П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой.

Таблица 1. Результаты изучения объёма внимания учащихся младшего школьного возраста (1 доп класс) с ЗПР по методике «Проба на внимание» П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой (1992) [75, с.30]

№	И.Ф. учащегося	0–2 б. (очень высокий)	3–4 б. (высокий)	5–6 б. (средний)	7–8 б. (ниже среднего)	9–10 б. (низкий)
1.	Кирилл Б.			+		
2.	Доминика Г.				+	
3.	Елизавета Г.					+
4.	Мария Г.					+
5.	Матвей Г.					+
6.	Дмитрий Д.				+	
7.	Евгений Ж.					+
8.	Константин К.					+
9.	Анастасия К.					+
10.	Ксения К.					+
11	Алёна К.			+		
12	Иван О.				+	
13	Кристина П.					+
14	Арина П.					+
15	Валентина Р.					+
16	Михаил С.				+	
17	Софья С.					+
17	Анатолий Т.					+
19	Николай Ш.				+	
20	Тимур Щ.				+	
	Итого (чел.):	0	0	2	6	12

Таблица 2. Результаты изучения объёма внимания учащихся младшего школьного возраста (4 класс) с ЗПР по методике «Проба на внимание» П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой (1992) [75, с.30]

№	И.Ф. учащегося	0–2 б. (очень высокий)	3–4 б. (высокий)	5–6 б. (средний)	7–8 б. (ниже среднего)	9–10 б. (низкий)
1.	Кирилл А.				+	
2.	Диана А.					+
3.	Елизавета Б.				+	
4.	Мария Б.				+	
5.	Марина Б.					+
6.	Дмитрий В.			+		
7.	Евгений Ж.			+		
8.	Кристина К.			+		
9.	Анастасия Л.			+		
10.	Ксения Л.			+		
11	Алексей К.					+
12	Ирина О.				+	
13	Кристина П.					+
14	Артём П.			+		
15	Иван Р.			+		
16	Милена С.				+	
17	София Т.					+
17	Андрей Т.				+	
19	Диана Ш.				+	
20	Ксения Я.				+	
	Итого (чел.):	0	0	7	8	5

Иллюстративный материал к методике «Корректурная проба»
интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант) (1895) [75, с.15]

Корректурная проба

СХАВСХЕВИХНАИСНХВХВКСНАИСВХВХЕНАИСНЕВХАК
ВНХИВСНАВСАВСНАЕКЕАХВКЕСВСНАИСАИСНАВХНВК
НХИСХВХЕКВХРВХЕИСНЕИНАИЕНКХККХЕКВКИСВХИ
ХАКВНСКАИСВЕКВХНАИСНХЕКХИСНАКСКВХКВНАВСН
ИСНАИХАЕХКИСНАИКХЕХЕИСНАХКЕКХВИСННАИХВИКХ
СНАИСВНКХВАИСНАХЕКЕХСНАКСВЕЕВЕАИСНАСНКИВ
КХКЕКНВИСНКХВЕХСНАИСКЕСИКНАЕСНКХКВИХКАКС
АИСНАЕХКВЕНВКХЕАИСНКАИКНВЕВНКВХАВЕИВИСНА
КАХВЕИВНАХИЕНАИКВИЕАКЕИВАКСВЕИКСНАВАХЕСВ
НКЕСНКСВХИЕСВХКНКВСКВЕВКНИЕСАВИЕХЕВНАИЕН
КЕИВКАИСНАСНАИСХАКВННАКСХАИЕНАСНАИСВКХЕВ
ЕВХКХСНЕИСНАИСНКВКХВЕКЕКВНАИСННАИСНКЕКВКХ
АВСНАХКАСЕСНАИСЕСХКВАИСНАСАВКХСНЕИСХИХЕК
ВИКВЕНАИЕНЕКХАВИХНВИХКВЕХНВИСНВСАЕХИСНАИ
НКЕХВИВНАЕИСНВИАЕВАЕНХВХВИСНАЕИЕКАИВЕКЕХ
КЕИСНЕСАЕИХВКЕВЕИСНАЕАИСНКВЕХИКХНКЕАИСНА
САКАЕКХЕВСКХЕКХНАИСНКВЕВЕСНАИСЕКХЕКНАИСН
ИСНЕИСНВИЕХКВЕХИВНАКИСХАИЕВКЕКВИЕХЕИСНАИ
ВХВКСИСНАИАИЕНАКСХКИВХНИКИСНАИВЕСНАКНЕХС
СНАИКВЕХКВКЕСВКСНХИАСНАКСХКХВХЕАЕСКСЕАИК
ИСНАЕХКЕКЕИХНВХАКЕИСНАИКХВСХНВИЕХАЕСВЕ
СНАИСАКВСНХАЕСХАИСНАЕНКИСХКЕХВХВЕКНЕИЕНА
ЕХКЕКНАИВКВКХЕХИСНАИХКАХЕНАИЕНИКВКСИСНАИ
ЕХВКВИЕХАИЕХЕКВСНЕИСНВНЕВИСНАЕАХНХКСНАХС
ИСНАИЕИНЕВИСНАИВЕВХСИСВАИЕВХЕИХСКЕИЕКХКИН
КЕВХВАЕСНАСНКИСХЕАЕХКВЕХЕАИСНАСАИСЕВЕКЕ
ХВЕКХСНКИСЕХАЕКСНАИИЕХСЕХСНАИСВНЕКХСНАИС
АВЕНАХИАКХВЕИВЕАИКВАВИХНАХКСВХЕХИВХАИСКА
ВНСИЕАХСНАНАЕСНВКСНХАЕВИКАИКНКНАВСНЕКВХК
СИАЕСВКХЕКСНАКСХВХКВСНХКСВЕХКАСНАИСКСХКЕ
НАИСНХАВКЕКВХЕИИСНАИНХАСНЕХКСХЕВКХЕИХНАИ
КЕВХСНВИХНКВХЕКНСИЕНХАИВЕНАИХНХКВХЕНАИСН
ВКЕВХАИСХАХКВНВАИЕНСХВКХЕАИСНАВХСВКАХСНА

Таблица 1. Нормативные данные уровня развития устойчивости, концентрации и переключения внимания учащихся младшего школьного возраста по методике «Корректирующая проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант) (1895) [75, с.15]

Уровень развития переключаемости внимания	%	Уровень развития устойчивости и концентрации внимания	Баллы
Очень высокий	0-20%	Очень высокий	0-2
Высокий	21-40%	Высокий	3-4
Средний	41-60%	Средний	5-6
Низкий	61-80%	Низкий	7-8
Очень низкая	81-100%	Очень низкий	9-10

Таблица 2. Результаты изучения устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста (1 доп класс) с ЗПР по методике «Корректурная проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант) (1895) [75, с.15]

№	И.Ф. учащегося	0–2 б. (очень высокий)	3–4 б. (высокий)	5–6 б. (средний)	7–8 б. (низкий)	9–10 б. (очень низкий)
1.	Кирилл Б.			+		
2.	Доминика Г.					+
3.	Елизавета Г.				+	
4.	Мария Г.				+	
5.	Матвей Г.				+	
6.	Дмитрий Д.				+	
7.	Евгений Ж.				+	
8.	Константин К.					+
9.	Анастасия К.			+		
10.	Ксения К.				+	
11	Алёна К.				+	
12	Иван О.					+
13	Кристина П.					+
14	Арина П.				+	
15	Валентина Р.				+	
16	Михаил С.				+	
17	Софья С.					+
17	Анатолий Т.				+	
19	Николай Ш.				+	
20	Тимур Щ.					+
	Итого (чел.):	0	0	2	12	6

Таблица 3. Результаты изучения устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста (4 класс) с ЗПР по методике «Корректирующая проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант)(1895) [75, с.15]

№	И.Ф. учащегося	0–2 б. (очень высокий)	3–4 б. (высокий)	5–6 б. (средний)	7–8 б. (низкий)	9–10 б. (очень низкий)
1.	Кирилл А.					+
2.	Диана А.			+		
3.	Елизавета Б.				+	
4.	Мария Б.				+	
5.	Марина Б.				+	
6.	Дмитрий В.				+	
7.	Евгений Ж.				+	
8.	Кристина К.				+	
9.	Анастасия Л.				+	
10.	Ксения Л.			+		
11	Алексей К.			+		
12	Ирина О.			+		
13	Кристина П.				+	
14	Артём П.					+
15	Иван Р.				+	
16	Милена С.			+		
17	София Т.				+	
17	Андрей Т.			+		
19	Диана Ш.			+		
20	Ксения Я.					+
	Итого (чел.):	0	0	7	10	3

Таблица 4. Результаты изучения концентрации внимания учащихся младшего школьного возраста (1 доп класс) с ЗПР по методике «Корректирующая проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант) (1895) [75, с.15]

№	И.Ф. учащегося	0–2 б. (очень высокий)	3–4 б. (высокий)	5–6 б. (средний)	7–8 б. (низкий)	9–10 б. (очень низкий)
1.	Кирилл Б.			+		
2.	Доминика Г.				+	
3.	Елизавета Г.			+		
4.	Мария Г.				+	
5.	Матвей Г.				+	
6.	Дмитрий Д.				+	
7.	Евгений Ж.				+	
8.	Константин К.				+	
9.	Анастасия К.			+		
10.	Ксения К.			+		
11	Алёна К.			+		
12	Иван О.				+	
13	Кристина П.				+	
14	Арина П.			+		
15	Валентина Р.			+		
16	Михаил С.				+	
17	Софья С.				+	
17	Анатолий Т.			+		
19	Николай Ш.			+		
20	Тимур Щ.			+		
	Итого (чел.):	0	0	10	10	0

Таблица 5. Результаты изучения концентрации внимания учащихся младшего школьного возраста (4 класс) с ЗПР по методике «Корректурная проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант)(1895) [75, с.15]

№	И.Ф. учащегося	0–2 б. (очень высокий)	3–4 б. (высокий)	5–6 б. (средний)	7–8 б. (низкий)	9–10 б. (очень низкий)
1.	Кирилл А.				+	
2.	Диана А.			+		
3.	Елизавета Б.				+	
4.	Мария Б.				+	
5.	Марина Б.				+	
6.	Дмитрий В.				+	
7.	Евгений Ж.				+	
8.	Кристина К.			+		
9.	Анастасия Л.			+		
10.	Ксения Л.				+	
11	Алексей К.				+	
12	Ирина О.				+	
13	Кристина П.			+		
14	Артём П.			+		
15	Иван Р.				+	
16	Милена С.				+	
17	София Т.				+	
17	Андрей Т.			+		
19	Диана Ш.				+	
20	Ксения Я.			+		
	Итого (чел.):	0	0	7	13	0

Таблица 6. Результаты изучения переключения внимания учащихся младшего школьного возраста (1 доп класс) с ЗПР по методике «Корректурная проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант)(1895) [75, с.15]

№	И.Ф. учащегося	0–2 б. (очень высокий)	3–4 б. (высокий)	5–6 б. (средний)	7–8 б. (низкий)	9–10 б. (очень низкий)
1.	Кирилл Б.			+		
2.	Доминика Г.				+	
3.	Елизавета Г.				+	
4.	Мария Г.					+
5.	Матвей Г.					+
6.	Дмитрий Д.					+
7.	Евгений Ж.				+	
8.	Константин К.					+
9.	Анастасия К.					+
10.	Ксения К.			+		
11	Алёна К.				+	
12	Иван О.				+	
13	Кристина П.					+
14	Арина П.					+
15	Валентина Р.					+
16	Михаил С.					+
17	Софья С.				+	
17	Анатолий Т.					+
19	Николай Ш.					+
20	Тимур Щ.					+
	Итого (чел.):	0	0	2	6	12

Таблица 7. Результаты изучения переключения внимания учащихся младшего школьного возраста (4 класс) с ЗПР по методике «Корректурная проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант)(1895) [75, с.15]

№	И.Ф. учащегося	0–2 б. (очень высокий)	3–4 б. (высокий)	5–6 б. (средний)	7–8 б. (низкий)	9–10 б. (очень низкий)
1.	Кирилл А.					+
2.	Диана А.					+
3.	Елизавета Б.					+
4.	Мария Б.				+	
5.	Марина Б.			+		
6.	Дмитрий В.			+		
7.	Евгений Ж.			+		
8.	Кристина К.					+
9.	Анастасия Л.				+	
10.	Ксения Л.				+	
11	Алексей К.				+	
12	Ирина О.			+		
13	Кристина П.			+		
14	Артём П.				+	
15	Иван Р.				+	
16	Милена С.			+		
17	София Т.				+	
17	Андрей Т.				+	
19	Диана Ш.			+		
20	Ксения Я.			+		
	Итого (чел.):	0	0	8	8	4

**Таблица 1. Нормативные данные уровня развития распределения
внимания учащихся младшего школьного возраста по методике
«Красно-чёрная таблица» Н.М. Горбов (1996) [75, с.34]**

Уровень развития распределения внимания	%	Уровень развития распределения внимания	Баллы
Очень высокий	0-20%	Очень высокий	0-2
Высокий	21-40%	Высокий	3-4
Средний	41-60%	Средний	5-6
Низкий	61-80%	Низкий	7-8
Очень низкая	81-100%	Очень низкий	9-10

Таблица 2. Результаты изучения распределения внимания учащихся младшего школьного возраста (1 доп класс) с ЗПР по методике «Красно-чёрная таблица» Н.М. Горбов (1996) [75, с.34]

№	И.Ф. учащегося	0–2 б. (очень высокий)	3–4 б. (высокий)	5–6 б. (средний)	7–8 б. (низкий)	9–10 б. (очень низкий)
1.	Кирилл Б.			+		
2.	Доминика Г.			+		
3.	Елизавета Г.				+	
4.	Мария Г.				+	
5.	Матвей Г.				+	
6.	Дмитрий Д.				+	
7.	Евгений Ж.				+	
8.	Константин К.				+	
9.	Анастасия К.				+	
10.	Ксения К.				+	
11	Алёна К.			+		
12	Иван О.				+	
13	Кристина П.				+	
14	Арина П.				+	
15	Валентина Р.			+		
16	Михаил С.			+		
17	Софья С.				+	
17	Анатолий Т.				+	
19	Николай Ш.			+		
20	Тимур Щ.				+	
	Итого (чел.):	0	0	6	14	0

Таблица 3. Результаты изучения распределения внимания учащихся младшего школьного возраста (4 класс) с ЗПР по методике «Красно-чёрная таблица» Н.М. Горбов (1996) [75, с.34]

№	И.Ф. учащегося	0–2 б. (очень высокий)	3–4 б. (высокий)	5–6 б. (средний)	7–8 б. (низкий)	9–10 б. (очень низкий)
1.	Кирилл А.			+		
2.	Диана А.			+		
3.	Елизавета Б.			+		
4.	Мария Б.				+	
5.	Марина Б.				+	
6.	Дмитрий В.			+		
7.	Евгений Ж.			+		
8.	Кристина К.			+		
9.	Анастасия Л.			+		
10.	Ксения Л.				+	
11	Алексей К.			+		
12	Ирина О.				+	
13	Кристина П.				+	
14	Артём П.			+		
15	Иван Р.			+		
16	Милена С.				+	
17	София Т.				+	
17	Андрей Т.			+		
19	Диана Ш.				+	
20	Ксения Я.			+		
	Итого (чел.):	0	0	12	8	0

Таблица 1. Результаты изучения объёма внимания учащихся младшего школьного возраста (1 дополнительный класс) в ЭГ и КГ с ЗПР по методике «Проба на внимание» П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой (1992) [75, с.30] после формирующего эксперимента

Экспериментальная группа						
№ п/п	И. Ф. обучающего	16-19 баллов (высокий)	12-15 баллов (выше среднего)	8-11 баллов (средний)	4-7 баллов (ниже среднего)	0-3 балла (низкий)
1	Кирилл Б.				+	
2	Доминика Г.				+	
3	Евгений Ж.			+		
4	Константин К.				+	
5	Анастасия К.				+	
6	Ксения К.			+		
7	Алёна К.			+		
8	Иван О.			+		
9	Арина П.			+		
10	Валентина Р.			+		
Контрольная группа						
№ п/п	И. Ф. обучающего	16-19 баллов (высокий)	12-15 баллов (выше среднего)	8-11 баллов (средний)	4-7 баллов (ниже среднего)	0-3 балла (низкий)
1	Елизавета Г.				+	
2	Мария Г.					+
3	Матвей Г.					+
4	Дмитрий Д.					+
5	Кристина П.			+		
6	Михаил С.					+
7	Софья С.				+	
8	Анатолий Т.				+	
9	Николай Ш.				+	
10	Тимур Щ.				+	

Таблица 2. Результаты изучения объёма внимания учащихся младшего школьного возраста (4 класс) в ЭГ и КГ с ЗПР по методике «Проба на внимание» П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой (1992) [75, с.30] после формирующего эксперимента

Экспериментальная группа						
№ п/п	И. Ф. обучающего	16-19 баллов (высокий)	12-15 баллов (выше среднего)	8-11 баллов (средний)	4-7 баллов (ниже среднего)	0-3 балла (низкий)
1	Кирилл А.			+		
2	Диана А.			+		
3	Елизавета Б.			+		
4	Мария Б.				+	
5	Марина Б.				+	
6	Ксения Л.				+	
7	Алексей К.			+		
8	Ирина О.			+		
9	Кристина П.			+		
10	Артём П.				+	
Контрольная группа						
№ п/п	И. Ф. обучающего	16-19 баллов (высокий)	12-15 баллов (выше среднего)	8-11 баллов (средний)	4-7 баллов (ниже среднего)	0-3 балла (низкий)
1	Дмитрий В.			+		
2	Евгений Ж.			+		
3	Кристина К.			+		
4	Анастасия Л.			+		
5	Иван Р.			+		
6	Милена С.			+		
7	София Т.				+	
8	Андрей Т.				+	
9	Диана Ш.					+
10	Ксения Я.					+

Таблица 1. Результаты изучения устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР (1 дополнительный класс) в ЭГ и КГ по методике «Корректирующая проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант)(1895) [75, с.15] после формирующего эксперимента

Экспериментальная группа						
№ п/п	И. Ф. обучающего	0-2 баллов (очень высокий)	3-4 баллов (высокий)	5-6 баллов (средний)	7-8 баллов (низкий)	9-10-баллов (очень низкий)
1	Кирилл Б.			+		
2	Доминика Г.			+		
3	Евгений Ж.				+	
4	Константин К.				+	
5	Анастасия К.			+		
6	Ксения К.					
7	Алёна К.				+	
8	Иван О.				+	
9	Арина П.				+	
10	Валентина Р.			+		
Контрольная группа						
№ п/п	И. Ф. обучающего	0-2 баллов (очень высокий)	3-4 баллов (высокий)	5-6 баллов (средний)	7-8 баллов (низкий)	9-10-баллов (очень низкий)
1	Елизавета Г.			+		
2	Мария Г.				+	
3	Матвей Г.				+	
4	Дмитрий Д.				+	
5	Кристина П.			+		
6	Михаил С.				+	
7	Софья С.					+
8	Анатолий Т.				+	
9	Николай Ш.				+	
10	Тимур Щ.				+	

Таблица 2. Результаты изучения устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР (4 класс) в ЭГ и КГ по методике «Корректурная проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант)(1895) [75, с.15] после формирующего эксперимента

Экспериментальная группа						
№ п/п	И. Ф. обучающего	0-2 баллов (очень высокий)	3-4 баллов (высокий)	5-6 баллов (средний)	7-8 баллов (низкий)	9-10-баллов (очень низкий)
1	Кирилл А.			+		
2	Диана А.			+		
3	Елизавета Б.			+		
4	Мария Б.				+	
5	Марина Б.				+	
6	Ксения Л.			+		
7	Алексей К.			+		
8	Ирина О.			+		
9	Кристина П.				+	
10	Артём П.				+	
Контрольная группа						
№ п/п	И. Ф. обучающего	0-2 баллов (очень высокий)	3-4 баллов (высокий)	5-6 баллов (средний)	7-8 баллов (низкий)	9-10-баллов (очень низкий)
1	Дмитрий В.			+		
2	Евгений Ж.			+		
3	Кристина К.			+		
4	Анастасия Л.			+		
5	Иван Р.			+		
6	Милена С.				+	
7	София Т.				+	
8	Андрей Т.			+		
9	Диана Ш.			+		
10	Ксения Я.					+

Таблица 1. Результаты изучения концентрации внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР (1 дополнительный класс) в ЭГ и КГ по методике «Корректирующая проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант)(1895) [75, с.15] после формирующего эксперимента

Экспериментальная группа						
№ п/п	И. Ф. обучающего	0-2 баллов (очень высокий)	3-4 баллов (высокий)	5-6 баллов (средний)	7-8 баллов (низкий)	9-10-баллов (очень низкий)
1	Кирилл Б.			+		
2	Доминика Г.			+		
3	Евгений Ж.			+		
4	Константин К.			+		
5	Анастасия К.			+		
6	Ксения К.				+	
7	Алёна К.			+		
8	Иван О.				+	
9	Арина П.				+	
10	Валентина Р.			+		
Контрольная группа						
№ п/п	И. Ф. обучающего	0-2 баллов (очень высокий)	3-4 баллов (высокий)	5-6 баллов (средний)	7-8 баллов (низкий)	9-10-баллов (очень низкий)
1	Елизавета Г.			+		
2	Мария Г.			+		
3	Матвей Г.			+		
4	Дмитрий Д.			+		
5	Кристина П.			+		
6	Михаил С.			+		
7	Софья С.			+		
8	Анатолий Т.			+		
9	Николай Ш.			+		
10	Тимур Щ.				+	

Таблица 2. Результаты изучения концентрации внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР (4 класс) в ЭГ и КГ по методике «Корректирующая проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант)(1895) [75, с.15] после формирующего эксперимента

Экспериментальная группа						
№ п/п	И. Ф. обучающего	0-2 баллов (очень высокий)	3-4 баллов (высокий)	5-6 баллов (средний)	7-8 баллов (низкий)	9-10-баллов (очень низкий)
1	Кирилл А.			+		
2	Диана А.			+		
3	Елизавета Б.			+		
4	Мария Б.			+		
5	Марина Б.			+		
6	Ксения Л.			+		
7	Алексей К.			+		
8	Ирина О.			+		
9	Кристина П.			+		
10	Артём П.				+	
Контрольная группа						
№ п/п	И. Ф. обучающего	0-2 баллов (очень высокий)	3-4 баллов (высокий)	5-6 баллов (средний)	7-8 баллов (низкий)	9-10-баллов (очень низкий)
1	Дмитрий В.			+		
2	Евгений Ж.			+		
3	Кристина К.			+		
4	Анастасия Л.			+		
5	Иван Р.			+		
6	Милена С.			+		
7	София Т.				+	
8	Андрей Т.			+		
9	Диана Ш.				+	
10	Ксения Я.				+	

Таблица 1. Результаты изучения переключения внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР (1 дополнительный класс) в ЭГ и КГ по методике «Корректирующая проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант)(1895) [75, с.15] после формирующего эксперимента

Экспериментальная группа						
№ п/п	И. Ф. обучающего	0-2 баллов (очень высокий)	3-4 баллов (высокий)	5-6 баллов (средний)	7-8 баллов (низкий)	9-10-баллов (очень низкий)
1	Кирилл Б.			+		
2	Доминика Г.				+	
3	Евгений Ж.				+	
4	Константин К.				+	
5	Анастасия К.				+	
6	Ксения К.			+		
7	Алёна К.				+	
8	Иван О.			+		
9	Арина П.			+		
10	Валентина Р.			+		
Контрольная группа						
№ п/п	И. Ф. обучающего	0-2 баллов (очень высокий)	3-4 баллов (высокий)	5-6 баллов (средний)	7-8 баллов (низкий)	9-10-баллов (очень низкий)
1	Елизавета Г.			+		
2	Мария Г.					+
3	Матвей Г.					+
4	Дмитрий Д.					+
5	Кристина П.			+		
6	Михаил С.					+
7	Софья С.				+	
8	Анатолий Т.				+	
9	Николай Ш.				+	
10	Тимур Щ.				+	

Таблица 2. Результаты изучения переключения внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР (4 класс) в ЭГ и КГ по методике «Корректурная проба» интерпретация теста Бурдона (буквенный вариант)(1895) [75, с.15] после формирующего эксперимента

Экспериментальная группа						
№ п/п	И. Ф. обучающего	0-2 баллов (очень высокий)	3-4 баллов (высокий)	5-6 баллов (средний)	7-8 баллов (низкий)	9-10-баллов (очень низкий)
1	Кирилл А.			+		
2	Диана А.			+		
3	Елизавета Б.			+		
4	Мария Б.				+	
5	Марина Б.				+	
6	Ксения Л.			+		
7	Алексей К.			+		
8	Ирина О.			+		
9	Кристина П.				+	
10	Артём П.			+		
Контрольная группа						
№ п/п	И. Ф. обучающего	0-2 баллов (очень высокий)	3-4 баллов (высокий)	5-6 баллов (средний)	7-8 баллов (низкий)	9-10-баллов (очень низкий)
1	Дмитрий В.					
2	Евгений Ж.			+		
3	Кристина К.			+		
4	Анастасия Л.			+		
5	Иван Р.			+		
6	Милена С.			+		
7	София Т.				+	
8	Андрей Т.			+		
9	Диана Ш.				+	
10	Ксения Я.					+

Таблица 1. Результаты изучения распределения внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР (1 дополнительный класс) в ЭГ и КГ по методике «Красно-чёрная таблица» Н.М. Горбов (1996) [75, с.34] после формирующего эксперимента

№ п/п	Экспериментальная группа			
	И. Ф. обучающего	3-4 баллов (высокий)	5-6 баллов (средний)	7-8 баллов (низкий)
1	Кирилл Б.		+	
2	Доминика Г.			+
3	Евгений Ж.			+
4	Константин К.			+
5	Анастасия К.		+	
6	Ксения К.		+	
7	Алёна К.		+	
8	Иван О.		+	
9	Арина П.		+	
10	Валентина Р.		+	
№ п/п	Контрольная группа			
	И. Ф. обучающего	3-4 баллов (высокий)	5-6 баллов (средний)	7-8 баллов (низкий)
1	Елизавета Г.		+	
2	Мария Г.			+
3	Матвей Г.			+
4	Дмитрий Д.		+	
5	Кристина П.		+	
6	Михаил С.			+
7	Софья С.		+	
8	Анатолий Т.			+
9	Николай Ш.			+
10	Тимур Щ.			+

Таблица 2. Результаты изучения распределения внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР (4 класс) в ЭГ и КГ по методике «Красно-чёрная таблица» Н.М. Горбов (1996) [75, с.34] после формирующего эксперимента

№ п/п	И. Ф. обучающего	3-4 баллов (высокий)	5-6 баллов (средний)	7-8 баллов (низкий)
1	Кирилл А.		+	
2	Диана А.		+	
3	Елизавета Б.		+	
4	Мария Б.			+
5	Марина Б.		+	
6	Ксения Л.		+	
7	Алексей К.		+	
8	Ирина О.		+	
9	Кристина П.		+	
10	Артём П.		+	
№ п/п	Контрольная группа			
	И. Ф. обучающего	3-4 баллов (высокий)	5-6 баллов (средний)	7-8 баллов (низкий)
1	Дмитрий В.		+	
2	Евгений Ж.		+	
3	Кристина К.		+	
4	Анастасия Л.		+	
5	Иван Р.		+	
6	Милена С.		+	
7	София Т.			+
8	Андрей Т.		+	
9	Диана Ш.			+
10	Ксения Я.			+