

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

Жолудева Юлия Романовна

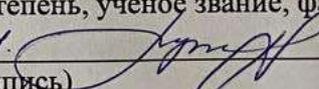
МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА
КОРРЕКЦИИ ВНИМАНИЯ У ОБУЧАЮЩИХСЯ МЛАДШЕГО
ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ
ЛЕГКОЙ СТЕПЕНИ.**

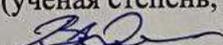
Направление подготовки 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
Магистерская программа Психолого-педагогическая коррекция нарушений
развития детей

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

и.о. заведующего кафедрой
канд. пед. наук, доцент Черенева Е.А.
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

10.12.21. 
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы
канд. психол. наук, доцент Верхотурова Н.Ю.
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

 10.12.2021
(дата, подпись)

Научный руководитель
канд. мед. наук, доцент Потылицина В.Ю.
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

 10.12.2021
(дата, подпись)

Обучающийся Жолудева Ю.Р.
(фамилия, инициалы)

 10.12.2021
(дата, подпись)

Красноярск 2021

Содержание

Введение	3
Глава 1: Теоретический анализ проблемы внимания.....	7
1.1. Проблема внимания в отечественной и зарубежной психологии	7
1.2. Формирование внимания в онтогенезе.....	13
1.3. Клинико-психолого-педагогические характеристики детей с легкой умственной отсталостью.....	22
Выводы по главе 1.....	40
Глава 2. Формирующий эксперимент и его анализ.....	42
2.1. Организация эксперимента.....	42
2.2. Результаты констатирующего эксперимента.....	44
Выводы по второй главе.	49
Глава 3. Психокоррекционные программа коррекции развития свойств внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью легкой степени.	50
3.1. Теоретико-методологические основы формирующего эксперимента.	50
3.2. Организация и содержание формирующего эксперимента.....	51
3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.	55
Выводы по третьей главе.	59
Заключение.....	60
Библиография.....	61
Приложения	69

Введение

Актуальность Любая сознательная деятельность, в том числе когнитивная, зависит от внимания. Ребенок нуждается во внимании, чтобы быть эффективным в своих действиях. Эта проблема имеет большое значение в специализированной психологии. Процесс обучения ребенка не может быть успешным, если у него имеются нарушения внимания. Внимание возникает в рамках психологических процессов и протекает одновременно с ними, отражая динамику протекания психологических процессов.

В психологии считается, что внимание — это ориентация и концентрация сознания человека на определенных объектах и в то же время отвлечение от других. Развитие ребенка рассматривается как один из аспектов умственного развития ребенка. Успех обучения ребенка может определяться особенностями когнитивных процессов, поэтому развитие когнитивных процессов у детей школьного возраста играет важную роль. Внимание является важным компонентом любой деятельности человека, требующей порядка и точности. В то же время внимание считается одним из важнейших показателей общей оценки уровня развития личности, по мнению Н.Ф. Добрынина.

Проблемы внимания изучались многими психологами, как отечественными, так и зарубежными. В. Вундт, Э. Титченер, У. Джемс, Т. Рибо, Н.Н. Ланге, Д. Бродбент, Г. Эббингауз, У. Найссер, Д. Норман, А. Трейсман, Д.И. Узнадзе, К. Черри, Д. Канеман, Н.Ф. Добрынин, Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Ю.Б. Гиппенрейтер, Г.Я. Гальперин. Также большое значение имеют исследования С.Л. Кабыльницкой, В.Я. Романова, Ю.Б. Дормашова, Ф.Н. Гоновой, А.В. Петровского, Р.С. Немова, Е.Д. Хомской и др. внесли огромный вклад в изучение этой темы.

Физиологические основы внимания были выяснены в работах И.П. Павлова, И.М. Сеченова и А.А. Уфтомского; Л.С. Выготский изучал

психологические механизмы внимания у нормальных детей и детей с нарушениями развития. В профессиональной психологии И.В. Белякова, С.Д. Забрамная, М.С. Певзнер, В.Г. Петрова и С.Ю. Кузнецова. Особенности внимания у детей с нарушениями развития рассматриваются в исследовании И.Л. Баскаковой, С.В. Липиня. В своих исследованиях эти авторы описывают особенности внимания детей с нарушениями интеллекта и описывают методы модификации внимания, которые могут быть полезны для обучения этих детей. Одной из самых сложных задач, когда речь заходит об образовании детей с умственными недостатками, является обучение вниманию. Одной из наиболее изученных тем в области психологии для студентов с умственными недостатками является внимание.

Тема нашего исследования актуальна, потому что она важна для работы учителя, потому что внимание вовлечено во все остальные умственные процессы, а при отсутствии тренированного внимания познавательная активность крайне затруднена. В дошкольном и раннем школьном возрасте для умственно отсталых детей важна тщательная учеба и психолого-педагогическая коррекция внимания. Одной из наиболее важных и сложных проблем в психологии являются проблемы внимания у умственно отсталых детей. Важность внимания в жизни человека очевидна, как и его решающая роль в выборе содержания сознательного опыта, памяти и обучения. Российская особая психология говорит, что дети интеллектуально способны к развитию, а это значит, что у них могут развиваться совершенно новые, более сложные умственные формирования. Есть ряд исследований, которые подтверждают это. Он не учитывает тот факт, что ребенок с умственной отсталостью развивается на ненормальной основе, что приводит к отставанию, чертам и отклонениям от нормального развития. Все свойства внимания страдают патологической аномалией в развитии ума в случае умственной отсталости. Учитель должен преодолеть недостатки, сохраняя умственные способности умственно отсталого ребенка, и в то же время найти способ исправить недостатки внимания.

Объект исследования – процессы внимания у младших школьников.

Предмет – особенности внимания у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости.

Цель– выявить особенности внимания у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости и составить психолого-педагогическую программу по развитию внимания.

Задачи:

1. Анализ теории по данной проблеме исследования
2. Выявление особенностей формирования внимания в процессе онтогенеза
3. Выявление особенностей свойств внимания у младших школьников с умственной отсталостью легкой степени.
4. Составление программы по развитию внимания у младших школьников с легкой степенью умственной отсталостью.

Гипотеза: для младших школьников с умственной отсталостью легкой степени характерно: низкий показатель переключаемости внимания, низкий показатель устойчивости внимания, низкий показатель концентрации внимания, низкий показатель объема внимания.

В качестве методической основы исследования послужили работы: Л.С. Выготский, А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, С. Л. Рубцовой, Л. Н. Самоукиной, Н.Ф. Добрынина, П.Я. Гальперина, Н.Н. Ланге,

Методы исследования: Теоретический и практический.

Полученные результаты и их новизна: данные могут быть использованы в работе педагога-психолога и других педагогов, а также на основе этих знаний могут быть даны рекомендации педагогам и родителям в работе с детьми.

Теоретическая значимость исследования: состоит в обобщении и углублении существующих научных представлений о внимании и его коррекции, исследования и коррекции свойств внимания у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости, психологов, а также

состоит в теоретическом обосновании научно-методологических основ психологической программы коррекции внимания у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости.

Практическая значимость: Материалы исследования, полученные в результате проведения экспериментального исследования будут использованы при проведении занятий с обучающимися КГБОУ «Дивногорская школа».

База исследования: КГБОУ «Дивногорская школа»

Структура работы: Работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка в котором 78 источников, 2 приложений, текст работы на 77 страниц и 6 иллюстраций.

Глава 1: Теоретический анализ проблемы внимания

1.1. Проблема внимания в отечественной и зарубежной психологии

Успех деятельности ученика зависит от внимания, как внутреннего, так и внешнего, а его конечный результат - результативность деятельности. Э. Титчнер, Ж.Мишель, И. Герберт и Т. Рибо - лишь некоторые из ведущих отечественных и зарубежных психологов, изучавших внимание на протяжении десятилетий.

С этим понятием связаны такие отечественные ученые как: Н.Ф. Добрынин, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонов, Р.С. Немов, Г.А. Урунтаева, Н.Н. Они сказали, что существует тесная связь между эмоциями и сознательным вниманием. По словам Н.Ф. Добрынина, внимание — это особая форма умственной деятельности, которая приводит к работе и поддержанию определенных активных процессов. С. Л. Рубинштейн утверждает, что внимание сосредоточено на объекте и что он включает в себя глубокую когерентную деятельность, направленную на объект[11].

Л.С. Выготский попытался написать историю развития внимания, а также Л.Н. Леонтьев и Л.С. Выготский. Он сказал, что история внимания - это история поведенческой организации, и ключ к генетическому пониманию внимания следует искать за пределами личности ребенка.

П.Я. Гальперин определяет внимания как функцию контроля и, что внимание является идеальной, когерентной и автоматической деятельностью контроля [4].

В литературе по этому вопросу содержится большое количество определений внимания, которые являются более или менее стабильными и общепринятыми. Однако есть и существенные различия. По этой причине В.

Вундт, один из важнейших представителей психологии, определяет внимание как "фиксированную точку зрения", как самое яркое поле нашего сознания. Эта ясность достигается, когда содержание переходит из сферы восприятия, то есть смутного и путаного восприятия, в сферу осознания, то есть ясного и отчетливого сознания. Здесь, конечно, акцент на субъективной природе опыта, его ясности и отчетливости, недостаточен. Вундт, с другой стороны, представляет себе восприятие как проявление определенной "психической деятельности". Согласно Вундту, причинность в психологии существенно отличается от причинности в физических явлениях. Согласно Вундту, закон эквивалентности причины и следствия и закон сохранения энергии не имеют ничего общего с психической деятельностью. В последнем случае происходит процесс творческого синтеза. То есть из только что начавшейся мысли развиваются все новые и новые, не эквивалентные предыдущим. В. Вундт писал: «Творческий синтез — это процесс, в котором производится духовная ценность и измеряется физическая энергия по отношению к стоимости механического труда». Эти два принципа не связаны с одними и теми же областями видения. Американский психолог Э.Б. Титченер определяет внимание как свойство чувств, которое является "ясностью восприятия". Большая или меньшая удовлетворенность ощущениями, по словам Титченера, является одним из фундаментальных свойств органов чувств наряду с такими качествами, как качество, интенсивность и продолжительность. Яркие ощущения доминируют над другими чувствами, выделяются и отличаются от других чувств. Легкие яркие ощущения подкупаются другими чувствами и фоном сознания.- пишет Э.Б. Титченер, который утверждает, что различия между чувствами обусловлены их нейронной предрасположенностью, а качество чувств - их нейронной дифференциацией. Хотя определение Э.Б. Титченера кажется диаметрально противоположным теории В. Вундта, у них есть некоторые сходства: Э.Б. Титченер подчеркивает биологическую природу внимания и, похоже, отрицает индивидуальную активность, а не особый принцип восприятия,

введенный Вундтом. Он также пишет о ясности так, как будто она является простым свойством чувств. Но это свойство, выражающее преобладание органов чувств в сознании, не столько их внешний характер, сколько их внутренний характер, который зависит от особенностей субъекта и его нервной системы. В моменты напряжения, конечно, важно подчеркнуть важность ясности или внимания. Однако Э.Б. Титченер не дает этому никакого объяснения[15].

Г. Мюллер считал, что недостаточно понимать внимание как свободный поток одного стимула и подавление всех других стимулов. Он считал, что стимул возвращается на периферию, то есть в органы чувств, и что стимул сохраняется и усиливается на этой периферии. Таким образом, внимание является «сенсорной поддержкой» органов чувств. Внимание было задумано Г. де Мюллером как своего рода аддитивный механизм. Но даже если прилагаются усилия для дополнения первоначальных ощущений, это не составляет сущности внимания. Это «сенсорное дополнение» будет поддерживать уже отобранные впечатления, так что, как и в случае с Эббингаузом, проблема сводится к процессу отбора или выбора впечатлений [27].

Когда мы обращаемся к российским психологам, то обнаруживаем, что они понимают предмет внимания по-разному, и, возможно, противоречиво.

Российский психолог П.Я. Гальперин первым предложил определение понятия «внимание». Основные положения его концепции можно изложить следующим образом

-Внимание — это один из моментов ориентировочно-поисковой деятельности, психическое действие, направленное на содержание таких явлений, как образы и мысли, доступных человеческой психике в данный момент.

- Внимание, благодаря своей функции, представляет собой контроль над этим содержанием. Человеческое поведение имеет направленный, перформативный и контролирующий компонент.

- Деятельность наблюдения или внимания отличается от действий, целью которых является производство конкретного продукта и не имеет конкретного независимого результата.

- Учитывая, что внимание является психически контролируемой деятельностью, любое данное аттенционное поведение, добровольное или нет, является результатом формирования нового психического поведения[36].

Можно сказать, что эти теории основаны на реальных фактах, установленных научными и экспериментальными методами, но, абсолютизируя одно явление, они игнорируют другие. Для того чтобы понять феномен внимания, его необходимо рассматривать в целом с точки зрения его характеристик. В настоящее время его обычно определяют следующим образом

Внимание характеризуется концентрацией сознания на реальном или идеальном объекте, что приводит к повышению сенсорной, интеллектуальной и двигательной активности.

В общепсихологическом смысле внимание — это концентрация внимания человека на определенном объекте и отстранение этого внимания от других объектов.

Основными функциями внимания являются:

Он активизирует необходимые психические и физиологические процессы и подавляет ненужные. Систематический выбор входной информации в качестве цели является основной функцией внимания. Удержание и хранение образов содержимого определенного объекта до тех пор, пока он не понадобится, пока человек не достигнет своей цели. Способность концентрировать внимание на одном объекте в течение длительного периода времени и активности.

Регулирование и контроль за ходом событий. Как мы видели выше, внимание отличается от других когнитивных процессов тем, что не имеет конкретного содержания, а возникает внутри этих процессов и неотделимо от

каждого из них. Внимание — это то, что характеризует динамику психических процессов [10].

Важное определение внимания: «умственная концентрация, которая требует мысленного сосредоточения на конкретном объекте, имеющем постоянное или ситуативное значение для человека, и повышает умственную, интеллектуальную или двигательную активность, находящейся на определенном уровне» [6].

Если рассматривать внимание как сложное психическое явление, то функции внимания можно разделить на несколько категорий. Суть внимания заключается в отборе важных, значимых и ненужных воздействий, соответствующих деятельности, и игнорировании (подавлении, устранении) других, неважных, случайных или конкурирующих воздействий. Помимо функции выбора, существует также функция поддержания (сохранения) определенной деятельности (образа, хранения содержания объекта в сознании) до тех пор, пока действие, когнитивная деятельность, не достигнет своей цели. Одной из важнейших функций внимания является координация и контроль за ходом деятельности.

Внимание проявляется не только в сенсорных процессах, но и в памяти, мышлении и моторных процессах. Сенсорное внимание связано с восприятием различных типов стимулов. Поэтому проводится различие между зрительным и слуховым сенсорным вниманием. Объектом интеллектуального внимания, в его высшей форме, является человеческая память и мышление. Почти все данные, характеризующие внимание, были получены в исследованиях, посвященных этому виду внимания [63].

Выделяют три основных вида внимания: непроизвольное, произвольное и послепроизвольное.

В психологической литературе для обозначения непроизвольного внимания используются различные синонимы. Некоторые исследования называют это пассивным вниманием, другие - эмоциональным. Эти два синонима помогают прояснить характеристики этого типа внимания. В

случае с пассивным вниманием подчеркивается, что непроизвольное внимание зависит от объекта, который его привлекает, и не требует усилий от человека, чтобы его произвести. Когда непроизвольное внимание описывается как аффективное внимание, акцент делается на связи между объектом внимания и эмоцией, интересом или потребностью. Опять же, нет никаких добровольных усилий для поддержания внимания. Объект внимания выделяется, потому что совпадает с тем, что заставляет человека действовать[2].

Хорошо известно, что стимулы могут изменить свое воздействие, чтобы привлечь внимание. Природа также заставляет вас обращать внимание на вещи, на которые вы не должны обращать внимания. Непроизвольное внимания — это то, что делают объекты, вызывающие сильные эмоции.

Интеллектуальные, эстетические и моральные эмоции еще более важны для непроизвольного внимания. Предмет, который удивляет, впечатляет или восхищает кого-то, надолго удержит его внимание[38].

Непосредственный интерес к происходящему, или интерес как избирательное отношение к миру, обычно связан с органами чувств и является одной из основных причин длительного непроизвольного внимания к объекту.

Синонимы произвольного внимания - интенсивное внимание или волевое внимание. Все три термина подчеркивают функциональную позицию человека, который концентрирует свое внимание на объекте. Осознанная концентрация внимания на объекте называется произвольным вниманием. Есть люди, которые фокусируются на том, что им нужно делать, а не на том, что их интересует. Такое внимание может быть связано с тем, что человек не уверен, что он собирается делать. Человек старается обращать внимание, когда он фокусируется на объекте. Источник внимания связан с работой. Когда вы ставите перед собой цель заниматься деятельностью, предполагающей концентрацию, вы получаете то внимание, которое ищете [17].

Сознательное внимание требует сознательного усилия, которое переживается как усилие и мобилизация для выполнения поставленной задачи. Требуется спонтанное усилие, чтобы сосредоточить внимание на объекте деятельности, чтобы избежать отвлечения или разочарования.

Таким образом, причина волевого внимания к любому объекту заключается в том, что это целенаправленная деятельность, очень практическая деятельность, за которую человек несет ответственность [43].

Легче уделять внимание умственной деятельности, если познание включает в себя практическую деятельность. Например, при чтении научной книги легче обратить внимание на содержание, если оно сопровождается диаграммами.

Одним из важнейших условий для поддержания концентрации является психическое состояние человека. Люди, которые устали, имеют очень низкую концентрацию. Многочисленные наблюдения и эксперименты показали, что в конце дня люди допускают больше ошибок на работе, чувствуют субъективную усталость и низкий уровень концентрации. Если вы становитесь эмоциональным по причинам, не связанным с работой (например, вас что-то переполняет, и вы устали), ваша спонтанная концентрация внимания значительно снижается [30].

1.2. Формирование внимания в онтогенезе.

Внимание понимается как концентрация умственной деятельности на каком-либо объекте без отвлечения на другие вещи. Таким образом, этот психический процесс является предпосылкой успеха любой деятельности, будь то внешняя или внутренняя, а его продукт — это качественное достижение. По сути, внимание действует как рефлекс ориентации «что это?», который имеет биологическую защитную функцию. Таким образом, человек идентифицирует стимул и определяет его положительное или отрицательное значение [34].

Внимание может быть внешним или внутренним. Первая включает в себя напряженную позу и сосредоточенный взгляд, а вторая - изменения в организме, такие как увеличение частоты сердечных сокращений и дыхания, а также выброс адреналина в кровь.

Традиционные формы внимания классифицируются в зависимости от наличия или отсутствия цели внимания и волевых усилий для достижения этой цели. Эта классификация включает непроизвольное, произвольное и постпроизвольное внимание. Непроизвольное внимание обусловлено характеристиками стимула, деятельностью с объектом, а также связано с интересами, потребностями и склонностями человека. Непроизвольное внимание относится к сознательно поставленной цели «уделить внимание» и волевым усилиям по ее поддержанию. Например, ребенок может продолжать делать домашнее задание, отвлекаясь на внешние факторы. Постпроизвольное возникает, когда цель деятельности меняется с результата на процесс, и волевые усилия для поддержания внимания больше не нужны.

На уровень развития внимания указывает формулировка его характеристик: концентрация, устойчивость, распределение и переключение. Концентрация определяется количеством времени, которое человек тратит на выполнение задачи. Стабильность измеряется количеством времени, которое человек тратит на объект, и количеством раз, когда он отвлекается от этого объекта. Переключение происходит, когда человек переходит от одного объекта или вида деятельности к другому. Переключение происходит, например, когда человек выполняет несколько действий одновременно, например, читает стихотворение, перемещаясь по комнате[12].

Внимание выполняет множество функций в жизни и деятельности человека. Он активизирует необходимые психические и физиологические процессы, тормозит те, которые в данный момент не требуются, систематически и объективно отбирает поступающую информацию в соответствии с реальными потребностями организма, позволяет

избирательно и устойчиво концентрироваться на конкретных объектах и видах деятельности.

Концентрация и избирательность когнитивных процессов связаны с вниманием. Внимание определяет точность и детальность восприятия, прочность и избирательность памяти, а также концентрацию и эффективность мышления.

Давайте теперь рассмотрим основные виды внимания, которые нам необходимы. Существует природное и социально обусловленное внимание, прямое и косвенное внимание, непроизвольное и добровольное внимание, сенсорное и интеллектуальное внимание.

Естественное внимание возникает у человека как врожденная способность избирательно реагировать на определенные внешние или внутренние стимулы, которые вносят новый элемент в информацию [22].

Социально обусловленное внимание формируется в течение жизни под влиянием обучения и воспитания.

В фокусе внимания не преобладает никакой другой объект, кроме того, который соответствует реальным интересам и потребностям человека.

Косвенное внимание контролируется с помощью специальных средств, таких как жесты и слова.

Непроизвольное внимание не требует волевых усилий, в то время как добровольное внимание обязательно требует волевой адаптации. Непроизвольное внимание не требует усилий, чтобы сосредоточиться и удерживать что-то в течение некоторого времени, в то время как добровольное внимание обладает всеми этими свойствами [65].

Наконец, мы можем провести различие между сенсорным и интеллектуальным вниманием. Первый связан в основном с эмоциями и избирательным действием органов чувств, а второй - с концентрацией и направлением мысли.

Первые реакции ребенка на раздражители можно заметить уже при рождении. Они пугаются внезапных звуков и пугаются яркого света. В

возрасте одного месяца у младенцев уже есть рефлекс направления «что это?». У животных этот рефлекс является чисто биологической функцией, но у детей он основан на когнитивном отношении к объекту, что позволяет им идентифицировать объект и его характеристики.

Рудиментарным проявлением внимания является реакция концентрации, при которой ребенок настраивает свой сканер для лучшего распознавания сигналов. На второй или третьей неделе жизни о слуховой концентрации может свидетельствовать молчание и прекращение движений при прослушивании громких звуков. В возрасте трех-четырех недель внимание взрослого при разговоре с ребенком обращается на его лицо и уши. Конечно, младенец не понимает, что вы говорите, но он слушает. Это создает основу для перехода к активному бодрствованию. В первый месяц жизни младенец начинает адаптироваться к новым, более интенсивным раздражителям, таким как светящиеся игрушки [55].

Самый большой стимул для ребенка — это стать взрослым. Например, двух-трехмесячный ребенок долго концентрируется на лице матери, а затем на предметах, которые появляются в его общении с ней. Важно подчеркнуть, что в возрасте младенца наиболее выраженная концентрация внимания достигается за счет стимулов, содержащихся в общении со взрослыми и в общественной деятельности.

Дальнейшее развитие внимания приводит к приобретению навыков хватания, которые позволяют ребенку удерживать предметы и манипулировать ими. Через шесть месяцев рефлекс «Что это такое?» сменяется рефлексом «Что я могу с этим сделать?». Теперь ребенок соотносится не только с объектом, но и с его атрибутами и действиями. Это приводит к быстрому развитию ориентировочно-исследовательской деятельности и появлению способности к познанию внешнего мира. В конце года, на основе манипуляций с предметами, распределение внимания подтверждается, когда ребенок манипулирует двумя предметами одновременно. Например, ребенок кладет шарики в коробку и

совершенствуется в переключении, переключая внимание с одного шарика на другой.

Мы остановимся на особенностях развития внимания у детей.

- Сначала реакция протекает как реакция концентрации.

- Концентрация изолирует характерные чувства, движения и слова человека от внешнего мира, а также предметы и действия, которые их сопровождают.

- Концентрация — это развитие когнитивного отношения к окружающей среде.

- Появление характеристик внимания способствует возникновению более сложного поведения и деятельности [7].

Развитие внимания в раннем детстве

В раннем детстве внимание развивается во время прогулок, занятий с предметами и освоения языка. Самостоятельные прогулки знакомят ребенка с широким кругом предметов и расширяют его интересы. Передвижение в пространстве открывает перед ребенком новые возможности и позволяет ему выбирать объекты, на которых он сосредоточит свое внимание.

Понимая назначение и функции объектов и улучшая свое поведение по отношению к ним, мы можем сфокусировать свое внимание на большем количестве аспектов и свойств объектов, с одной стороны, и улучшить распределение и переключение, которые являются характеристиками самого внимания, с другой [9].

По мере овладения языком дети способны воспринимать слова и предложения, а также предметы. Если инструкция взрослого коротка и относится к знакомому действию или предмету, например, «пойди возьми мяч» или «пойди возьми ложку», ребенок откликнется. Дети способны выслушивать короткие просьбы до конца и действовать в соответствии с ними.

Когда дети учатся говорить, их внимание к словам и их значению возрастает. Выразительная речь и мимика взрослых позволяют им слушать короткие стихи, рассказы и песни без визуальной поддержки [19].

Развитие речи включает в себя элемент сознательного внимания. Он проводится под руководством взрослого. Речь действует как средство организации внимания.

Хотя они способны заниматься интересным делом в течение 8-10 минут, им очень трудно сменить вид деятельности или переключить внимание. Дети часто настолько поглощены своей работой, что не слушают, что говорят взрослые. Например, во время рисования они могут не заметить, что уронили банку с краской, или не отреагировать на указание взрослого поднять банку с краской. Внимание детей, с другой стороны, гораздо менее фиксировано и устойчиво на каком-либо объекте или виде деятельности. Кажется, что он скользит по поверхности, не проникая глубоко. В результате ребенок быстро отказывается от задания. Ребенок, увлеченный игрой с куклой, видит машину одноклассника, и кукла забывается. Концентрацию можно также проявить, улавливая небольшие, но удивительные особенности объекта. А когда новизна уходит, Популярность объекта падает, а внимание повышается. То, как развивается внимание у маленьких детей — это то, что нас интересует [67].

- Увеличивается круг объектов, которые дети замечают, их характеристики и движения.

- Дети будут сосредоточены на выполнении простых инструкций взрослых, прослушивании литературы и внимании к языку и речи.

- Под влиянием языка дети начинают создавать условия для развития спонтанного внимания.

- Внимание детей расфокусировано и неустойчиво, его трудно изменить и распределить, а объем его невелик.

Развитие устойчивости внимания у детей дошкольного возраста

В дошкольном возрасте происходят изменения во всех видах и характеристиках внимания. Количество таких изменений растет. Малыш уже способен действовать с двумя или тремя предметами. Поскольку многие действия ребенка становятся автоматическими, вероятность того, что внимание изменится, возрастает. Внимание становится более постоянным. Это позволяет ребенку выполнять определенные задания под руководством наставника, даже если они не представляют для него интереса. Если ребенок знает, что он должен выполнить задание, он не сможет его выполнить, даже если есть более привлекательная перспектива. Развитие когнитивных процессов необходимо для поддержания постоянного внимания и фиксации на объекте. Можно наблюдать за рыбой в аквариуме и наблюдать, где она спит, или когда хомяк ест ее пищу. Продолжительность внимания зависит от характера активного раздражителя: для детей 4-7 лет звук игры может отвлечь ребенка надолго, а звук колокольчика - еще дольше. В дошкольном возрасте время отвлечения на различные стимулы уменьшается, т.е. устойчивое внимание увеличивается. Наибольшее сокращение времени отвлечения наблюдалось у детей в возрасте от 5,5 до 6,5 лет.

Развитие внимания детей связано с изменениями в системе их жизнедеятельности по мере освоения ими новых видов деятельности (игра, труд, производство) В возрасте четырех-пяти лет они начинают ощущать влияние взрослых на их поведение. Детей в детских садах учат быть осторожными, внимательно слушать и внимательно смотреть на своих воспитателей. Ребенок должен контролировать свое внимание, отвечая на просьбу взрослого. Развитие спонтанного внимания тесно связано с овладением методами контроля внимания. Вначале это внешние средства, директивные жесты и слова взрослых. Во второй половине дошкольного детства эти средства становятся языком ребенка, и он приобретает способность к планированию. По дороге в зоопарк ребенок говорит: «Сначала я хочу увидеть обезьян, потом крокодилов». Ребенок внимательно смотрит на объект своего интереса и четко определяет цель своего

«видения». Важно понять смысл деятельности, которую необходимо предпринять, а также цель деятельности, чтобы развить осознанное внимание. Это развитие внимания также связано с развитием норм и правил поведения. Ребенок не может участвовать в игре другого ребенка, потому что он этого хочет. Сейчас он отвечает за продовольствие. Сначала ребенок должен помочь взрослому накрыть стол, а затем сосредоточиться на выполнении поставленной задачи. Ему больше не нужно держать свое внимание, глядя на аккуратно расставленные тарелки, когда он погружается в подачу, он с удовольствием ест на плохо расставленных тарелках, и ему больше не нужно прилагать усилия, чтобы удерживать свое внимание [35].

Таким образом, развитие постпроизвольного внимания происходит через формирование спонтанного внимания и связано с привычкой прилагать спонтанные усилия для достижения целей. Мы попытались охарактеризовать развитие внимания в дошкольном возрасте.

- Повышенная концентрация, объем и стабильность
- Элемент самостоятельности в управлении вниманием основан на развитии лингвистических и познавательных интересов.
- Внимание является косвенным.
- Появляется элемент, который заставляет вас обратить внимание.

Развитие внимания у детей младшего школьного возраста

Школьное образование является основным занятием детей с семи лет. Эти действия приводят к изменениям в психических процессах. Изменяющийся уровень концентрации детей предъявляет повышенные требования к образовательной деятельности. Не случайно, что неподготовленность детей дошкольного возраста к обучению объясняется их неспособностью сосредоточиться на содержании, требованиях к учителям и собственном поведении. Именно по этой причине учителей больше всего критикуют. Внимание, необходимое для успеха в классе и дома, развито лишь частично в школе и дома. Развивает его учебная деятельность студентов в низших классах [33].

Объем внимания первоклассников характеризуется многими вещами, а они еще очень маленькие: невозможно, чтобы первоклассники одновременно рассматривали картинки и слушали, как учитель объясняет жизнь и творчество художника. Сталкиваясь с задачами сложного содержания (письменные арифметические задачи), дети быстро совершают знакомые движения, но вскоре забывают числа, которые они обрабатывали, и действия, которые привели к правильному ответу (М.Н. Волокитина, Ф.Н. Гоноболин) [56].

Ученики 1-3 классов не обращают особого внимания на то, что важно в истории, картинке или тексте. В истории о бабочках, которые улетают от желтых и красных зверей, студенты переходят от анализа простых чисел к анализу цветов и видов бабочек и начинают помнить, когда и где они их поймали. В рассказе о героическом поступке ученики 7 и 8 классов меньше интересовались его упорством или предпочтительным способом возвращения на работу и больше интересовались именем мальчика, который нашел его в лесу, и мальчика, который пошел за ним. Внимание к деталям рассказа (событиям) является результатом последовательного осознания сложных явлений и ситуаций, маленькие дети, которые еще не обладают способностью анализировать, выделять важные и видеть существенные связи в наблюдаемом целом, относятся к этому типу детей. Эта неспособность увидеть суть еще больше усугубляется, когда учителя неоднократно или специально подчеркивают целые элементы. Такой элемент становится акцентированной частью сложного стимула, привлекающего внимание учащихся.

Кроме того, дети младшего возраста все еще сохраняют сильные эмоции, которые мешают им понять выполняемую работу и рассказ учителя. В этой группе внимание уделяется отдельным персонажам, которые не занимают видного места в рассказе или картине, где показаны индивидуальные действия персонажей, такие как удар, бегство или прятание, а иногда и внешние черты, такие как прическа героя или белая лента, с

которой висит меч. Дети запоминают правила чаще и глубже, опираясь на примеры, приводимые учителем в классе, чем на сам предмет[47] .

Дефицит внимания у этих школьников связан с повышенной нейронной активностью, характерной для детского возраста, и усугубляется, когда они плохо подготовлены к школьной работе.

Некоторые учителя считают отсутствие концентрации внимания и неспособность заниматься такими видами деятельности, как смотреть на доску, слушать, как одноклассники отвечают на вопросы. Это правда, что обучение требует концентрации, но многие новые студенты очень слабы в этой области. Она трудно развивается и может легко исчезнуть. Один не исчезнет быстро, но другой исчезнет. Концентрация ребенка остается очень слабой, он переходит от одного предмета к другому, не может долго оставаться на одном месте, отвлекается при малейшем внешнем воздействии [9].

1.3. Клинико-психолого-педагогические характеристики детей с легкой умственной отсталостью

Умственная отсталость — это состояние общей умственной отсталости, характеризующееся в основном нарушениями способности к общему интеллекту, то есть когнитивных, языковых, моторных и социальных навыков. Умственная отсталость может сопровождаться любым другим психическим или физическим расстройством, и весь спектр психических расстройств может встречаться в три-четыре раза чаще у людей с умственной отсталостью, чем в общей популяции. Приспособляемость людей с задержкой психического развития очень часто ограничена, но при правильных медицинских, психологических и образовательных подходах и поддержке эти дети могут очень хорошо адаптироваться [23].

Умственная отсталость в основном влияет на когнитивные функции, такие как внимание, память, речь и мышление. Однако существуют также

эмоциональные, аффективные и двигательные расстройства. Но в основе любой степени умственной отсталости, конечно же, лежит сбой в развитии мышления. Дети с задержкой психического развития прежде всего неспособны к абстракции и обобщению. Поэтому их мышление твердое, а не пластиковое или бетонное.

В России теоретические суждения Л.С. Выготского до сих пор используются в практике дефектологии и низкопробной ортопедии. Эти суждения основаны на идее, что ранняя коррекция воспитания может активизировать "компенсаторные" механизмы организма.

Причины такого нарушения многочисленны и разнообразны. Они обычно делятся на экзогенные и эндогенные. Они могут влиять на развивающийся плод, во время рождения и в первые месяцы (или годы) жизни.

В настоящее время существует современная классификация умственной отсталости в зависимости от степени ее тяжести.

- Легкая
- Умеренный
- Тяжелая
- Глубокий

При легкой умственной отсталости, у них может не быть никаких особых физических ограничений. Дети с легкой умственной отсталостью могут обучаться даже по модифицированной программе. Они могут легко освоить навыки самостоятельной работы. Они могут нормально общаться со своими сверстниками и окружающими их людьми и понимать моральные и этические нормы общества. Они могут научиться простым ремеслам и пройти обучение в специализированных профессиональных школах. Они явно могут преуспеть в ограниченной области специализации [23].

Уровень развития внимания, памяти, языка и мышления у них ниже, чем у нормально развивающихся детей. Они также хуже ориентируются во времени и пространстве (понятия «близко», «далеко», «справа» и «слева») и

не могут запомнить названия месяцев, дней недели, а иногда даже частей суток. Они моложе и незрелее, у них меньше возможностей для самостоятельной деятельности и жизни в целом. Они часто нуждаются в организованной поддержке и руководстве. Детям с легкой умственной отсталостью часто бывает трудно совмещать экономические и социальные задачи по мере взросления [51].

Умеренная умственная отсталость. Это дети с более серьезными психическими отклонениями. Они не очень интересуются окружающим миром. Их способность к обучению намного ниже среднего. Они понимают речь. Они реагируют на похвалу и порицание. Они принимают помощь взрослых в социальной деятельности, но не во всех случаях. Из-за своей умственной отсталости они нуждаются в постоянном присмотре. Они редко способны выполнять действия самостоятельно, а если и способны, то только в очень ограниченной степени после повторных инструкций и наглядных и практических примеров.

Их речь часто грамматически неправильна и неразборчива. Их словарный запас прост, на уровне повседневного языка. Они часто чувствуют себя отчужденными от взрослых. Они способны играть и общаться с детьми.

Сложные командные игры, однако, часто ускользают от них. Они редко способны играть какую-либо роль. Их внимание неравномерно. Их воображение слабое [11].

Благодаря специально подобранным образовательным программам они обучаются простым приемам работы и делают покупки на дому. Они не подходят для самостоятельного проживания. Рудиментарные навыки, такие как чтение, письмо и счет до 100, преподаются редко. Объем кратковременной памяти составляет не более 5 единиц. Механическая память является нормой, а простые слова из четырех букв можно произносить по буквам.

Дети с выраженными когнитивными нарушениями с тяжелой умственной отсталостью. Внешне они отличаются от своих нормально

развивающихся сверстников (мимика лица менее выражена). Дети с задержкой психического развития часто имеют в анамнезе физические заболевания, такие как зрительные, слуховые или висцеральные расстройства. Во многих случаях дефекты опорно-двигательного аппарата. В результате их походка неустойчива, а координация движений, особенно скоординированных, нарушена.

Их преподают в школах, но по очень специфической программе. Они могут понимать обращенные к ним слова, но часто оценивают их по интонации и выражению лица. Им приходится много повторять, чтобы овладеть простым навыком. У них слабо развита пространственная ориентация и отсутствует временная ориентация. Рудиментарные движения можно повторять, и их легко имитировать. Но их внимание очень неустойчиво. Они реагируют эмоционально, но скорее инстинктивно, чем осознанно [13].

Умеренная и тяжелая умственная отсталость традиционно считается измененной олигофренией.

При умственной отсталости тяжелой степени часто наблюдаются физические заболевания, физическое развитие субнормальное, а умственное развитие очень относительное, но не полностью отрицательное. Затрагиваются эмоциональная и аффективная сферы. Речь не получила достаточного признания. Также наблюдается слабая реакция на раздражители окружающей среды.

Это группа детей, которых до недавнего времени эксперты считали «необучаемыми». Все дети имеют право учиться, и многие родители пользуются этим правом. Существует также вопрос о том, чему эти дети могут научиться. Трудно говорить об обучении традиционным способом, когда есть высокая степень умственной отсталости, и это ошибка, потому что это дети с серьезными нарушениями. Это дети без языка и неспособные манипулировать самыми простыми мыслями. Неуместно сравнивать их со стандартами развития, но традиционно они достигают того же уровня, что и

двух- и трехлетние дети. Но, опять же, даже у детей с тяжелой формой ДР наблюдаются индивидуальные нейропсихологические различия. Некоторые из них более консервативны, чем другие, а некоторые не способны даже на такие базовые эмоциональные реакции, как улыбка.

Наиболее распространенной классификацией умственно отсталых детей в нашей стране является классификация М.С Певзнера, который выделяет пять форм.

- В неосложненных состояниях ребенок характеризуется балансом основных нейронных процессов. Отклонения в когнитивной деятельности не сопровождаются серьезными нарушениями у пациента. Эмоциональная и условная области относительно нетронуты. Ребенок способен работать над предложениями, но только если задание ему понятно и доступно. Поведение ребенка не имеет значительных отклонений в обычных ситуациях.

- В случае умственной отсталости, которая характеризуется эмоциональной и аффективной нестабильностью, такой как возбуждение и апатия, внутреннее расстройство ребенка проявляется в изменениях поведения и плохой успеваемости в школе. У детей с интеллектуально-аналитическими нарушениями диффузные поражения коры сопровождаются глубокими поражениями одной или нескольких систем мозга. У этих детей также наблюдаются очаговые нарушения речи, слуха, зрения и опорно-двигательного аппарата.

- В случаях умственной отсталости с психопатологическим поведением ребенок характеризуется сильными эмоциональными и волевыми нарушениями. Личностное начало развито слабо, снижена критичность к себе и другим, на первый план выходят неконтролируемые импульсы. Ребенок склонен к необоснованной привязанности.

- В случае умственной отсталости с тяжелой недостаточностью лобной доли когнитивные нарушения сочетаются с изменениями личности в лобной доле с тяжелыми двигательными нарушениями. Эти дети ленивы, инертны и беспомощны. Их язык избыточен, бессодержателен и

подражателен. Дети думают слабо, без умственного возбуждения, без цели и активности.

- Дети с задержкой психического развития характеризуются стойким нарушением всех видов психической деятельности. Расстройство ярко проявляется в снижении активности когнитивных процессов, особенно логического и вербального мышления. И здесь имеет место не только отклонение от нормы, но и глубокая специфика самовыражения и когнитивной сферы в целом. Поэтому ребенок с задержкой психического развития - это не то же самое, что ребенок с нормальным развитием. Они различаются по своим основным проявлениям [56].

Для построения психолого-педагогического сопровождения детей с легкой умственной отсталостью необходимо опираться на отстаиваемую Л.С. Выготским точку зрения о том, что единство схемы развития аномальных и нормальных детей и создание социальных условий для их обучения и воспитания имеют решающее значение для их успешной "ассимиляции" в культуре. Система коррекционных мероприятий в специально организованном образовательном процессе основывается на сохранных сторонах психики учащихся с нарушениями интеллекта, учитывает зону ближайшего развития и функционирует в соответствии с этими условиями. Таким образом, педагогические условия, созданные в образовательных учреждениях для учащихся с интеллектуальными нарушениями, проблема сопровождения ребенка в учебном процессе связана с проблемой социализации ученика которая связана с развитием когнитивной сферы и соответствующих его возрасту навыков и деятельности.

В случае умственной отсталости наблюдаются нерегулярные изменения в различных аспектах психической деятельности ребенка.

Психическая структура детей с задержкой психического развития очень сложна. Первичные дефекты приводят к появлению множества других вторичных и третичных дефектов. Когнитивные и личностные расстройства у детей с общей умственной отсталостью проявляются в виде широкого

спектра симптомов. Когнитивные и поведенческие дефициты бессознательно привлекают внимание окружающих. Однако у этих детей есть как положительные стороны, так и недостатки, и их присутствие способствует их развитию. Дети с синдромом отмены могут развиваться медленно, атипично, со многими отклонениями, а иногда очень резко. Однако это постепенный процесс, который приводит к качественным изменениям в умственной деятельности детей [68].

Для дошкольников с задержкой психического развития характерен сниженный интерес к окружающим ближайшим предметам.

Восторженные дети хватают все, что видят, не задумываясь, правильно это или нет. Но ими движет не интерес, а их природная импульсивность. Сам предмет не нужен, поэтому его быстро выбрасывают.

Дети, чьим поведением дорожат, ведут себя более адекватно. Им нравится брать в руки красочный предмет или что-то новое и наблюдать за ним некоторое время. Однако они не задают взрослым вопросов и не пытаются самостоятельно узнать что-то новое.

Особенности познавательной деятельности детей с нарушениями интеллекта отражаются и на характеристиках их внимания, которое характеризуется узким объемом, низкой устойчивостью, трудностью распределения и медленным переключением. Наблюдается заметное снижение волевого внимания, которое сопровождается ослаблением волевого напряжения для преодоления трудностей и отражается в неустойчивости внимания. Даже в процессе обучения может быть трудно сфокусировать внимание на объекте или типе задания. Однако, если задача выполнима и интересна для учащегося, он или она сможет поддерживать внимание в течение некоторого времени. Внимание и его поддержание могут быть значительно улучшены под влиянием специально разработанного обучения и тренировок, что свидетельствует о положительной тенденции, но в большинстве случаев эти показатели не соответствуют возрастным критериям [4].

Группу детей с органическими повреждениями церебрального кортекса диффузного характера называют «умственно отсталыми детьми». Морфологические изменения могут повлиять на структуру и функцию шейного кортекса ребенка. Возможно, что кортекс шейки матки может сопровождаться другими, более выраженными, а иногда и затрагивающими, другими, более выраженными. В результате у ребенка могут быть более или менее выраженные отклонения, которые проявляются во всех видах психической деятельности и особенно выражены в когнитивных функциях. Большинство детей с задержкой психического развития являются олигофренами, от греческого *oligos* (маленький) + *phren* (ум). У этой категории детей повреждение мозговой системы (обычно более сложных и поздних структур), вызывающее умственную отсталость, происходит на ранних этапах развития, то есть внутриутробно, при рождении или в первые 18 месяцев жизни, до формирования языка.

Тяжесть расстройства зависит в основном от тяжести нанесенного ребенку повреждения, его первичной локализации и времени начала. Чем раньше ребенок столкнулся с расстройством, тем тяжелее последствия. Например, у детей, переживших расстройство внутриутробно, наблюдается наиболее тяжелая степень абстиненции. Это вполне объяснимо. Ведь в этом случае период нормального развития мозга ребенка сводится к минимуму [17].

В случае умственной отсталости органические нарушения головного мозга носят остаточный (стойкий) и непрогрессирующий (не ухудшающийся) характер, что позволяет сделать оптимистический прогноз развития ребенка, так как патологические процессы, возникшие в центральной нервной системе после нарушения, прекращаются, и ребенок становится практически здоровым. Он обладает позитивным потенциалом и реализует его при благоприятных условиях. Другими словами, ребенок способен развиваться умственно, но он аномален, потому что его биологическая основа патологична.

Дети с нарушениями интеллекта составляют основной контингент воспитанников специальных детских садов для детей с ОПД, а также школ дополнительного образования и школ-интернатов. Эти учреждения обычно наиболее изучены с психолого-педагогической точки зрения, так как там проводятся исследования.

Мы знаем, что понятие «сдерживание» не принято во многих странах. Однако мы считаем, что необходимо отделить относительно перспективную группу детей с умственной отсталостью от тех, кто получит гораздо меньше пользы от помещения в специальное учебное заведение, чтобы облегчить их социальную и профессиональную адаптацию и интеграцию в окружающую среду [3].

К детям с умственной отсталостью не относятся дети с прогрессирующими или ухудшающимися заболеваниями, вызванными наследственными нарушениями обмена веществ. Такие дети имеют слабую психику и постепенно деградируют. Если они не получают необходимой медицинской помощи, то с возрастом умственная отсталость усиливается.

В особых случаях детское слабоумие может сопровождаться стойким психическим заболеванием, таким как эпилепсия или шизофрения, и в этом случае воспитание, обучение и, конечно, прогноз значительно усложняются. Развитие этих детей в плане когнитивной деятельности и личностных симптомов, а также их успешная интеграция в социальную среду сильно зависят от течения болезни. Обострение болезни часто непредсказуемо, и усилия учителя могут оказаться бесплодными.

Следует отметить, что в последние годы произошли некоторые изменения в представлении об умственной отсталости как особой аномалии в развитии ребенка. До недавнего времени говорили, что наличие у ребенка диффузных органических поражений центральной нервной системы является первичным и обязательным условием, приписывающим умственную отсталость.

В настоящее время установлено, что минимальная дисфункция мозга характерна для детей с задержкой психического развития, и это главное отличие этих детей от детей с задержкой психического развития. Их состояние характеризуется иным, более благоприятным прогнозом, который основан на наличии относительно высокого потенциала развития, связанного с социальной и профессиональной адаптацией, что создает основу для прогресса в познавательной деятельности на индивидуальном уровне.

С другой стороны, существуют случаи умственной отсталости, биологические причины которых (болезнь или травма) не распознаны или не могут быть определены на современном уровне диагностики. Поэтому медицинские показатели являются важными, но не единственными.

Следует отметить, что в последние годы умственная отсталость проявляется в очень специфических и сложных формах. В последнее время резко возросло число детей с задержкой психического развития, которые имеют ряд дополнительных нарушений развития, таких как потеря слуха и зрения, остаточные симптомы церебрального паралича, серьезные языковые задержки и наличие психических заболеваний [1].

С другой стороны, на фоне недостаточного общего уровня познавательной деятельности и языка, а также эмоционально-волевых отклонений типа умственной отсталости у некоторых детей проявляются относительно устойчивые способности, такие как музыкальный слух, чувство ритма, способность воспроизводить формы и цвета предметов, умение подражать другим. - Эмоционально-волевые аномалии типа умственной отсталости обнаруживаются на фоне недостаточной познавательной активности и общего уровня языка. У некоторых детей хорошая вербальная память. Не понимая полностью услышанного, они могут с относительной точностью запоминать фрагменты предложений, произнесенных другими людьми, и более или менее успешно использовать их в качестве знаков речи [67].

Неожиданный характер личности ребенка привел в замешательство некоторых педагогов и психологов, заставив их заподозрить, что ребенок умственно отсталый, и дав родителям ложную надежду на будущий успех.

Существует множество различных причин умственной отсталости у детей. Обычно их делят на экзогенные и эндогенные причины.

Внешние воздействия могут быть во время развития в утробе матери, при рождении и в первые месяцы жизни. Существует ряд внешних факторов, которые могут повлиять на развитие ребенка. Существует множество инфекций, которые могут вызвать боль в организме беременных женщин. Употребление алкоголя беременными женщинами может привести к отравлению. Это может повлиять на развитие плода. Заражение плода различными паразитами в организме матери может быть вызвано сильным недоеданием во время беременности, что может привести к метаболическим нарушениям в организме и тканях, а также структурным изменениям. Токсоплазмоз вызывается паразитами и является одним из самых распространенных заболеваний. Такие животные, как собаки, кошки, цыплята, голуби и крупный рогатый скот, могут быть переносчиками токсоплазмоза, как и такие животные, как крысы, рабицы и дровосеки. Нередки случаи, когда беременная женщина рождает ребенка с болезнями, передаваемыми половым путем. Повреждения плода могут привести к умственной отсталости. Психическая задержка может быть вызвана травмой или давлением на голову ребенка, когда она проходит через родовой канал. Умственная отсталость может быть результатом длительной асфиксии во время родов. В 75% случаев наблюдается врожденная умственная отсталость [67].

Среди внутренних причин умственной отсталости выделяют генетические факторы, которые особенно проявляются в хромосомных аномалиях. Обычно при делении половой клетки в дочернюю клетку попадает 23 хромосомы, но при оплодотворении яйцеклетки в дочернюю клетку попадает стабильное число хромосом - 46. В некоторых случаях

расхождение хромосом отсутствует. Например, при синдроме Дауна 21-я пара не расходится, что означает, что вся клетка будет иметь 47 хромосом вместо нормальных 46.

Другой эндогенной причиной является нарушение белкового и углеводного обмена в организме. Например, фенилкетонурия, нарушение белкового обмена, вызванное подавлением синтеза, фермента, который превращает фенилаланин в тирозин, является наиболее распространенным заболеванием этого типа. Галактоземия и другие нарушения не являются редкостью.

Нарушения могут быть вызваны целым рядом детских заболеваний, таких как воспалительные заболевания головного мозга и менингоэнцефалит. Случаи умственной отсталости в последние годы участились из-за ряда факторов, в том числе резкого повышения уровня радиации в районе проживания семьи, неблагоприятных экологических условий и злоупотребления алкоголем или наркотиками матерью. Трудные условия, в которых живет семья, также играют свою роль. В этом случае дети не получают достаточного питания для физического и умственного развития в первые годы жизни [45].

В настоящее время используется Международная классификация умственной отсталости, согласно которой дети делятся на четыре группы в зависимости от тяжести их инвалидности: легкая, умеренная, тяжелая и тяжелая умственная отсталость.

Первые три группы детей проходят подготовку и обучение по различным видам образовательных программ. После специального обучения многие из них социально адаптируются и трудоустраиваются. Прогноз для такого развития событий относительно благоприятный. Дети из четвертой группы помещаются в дома, находящиеся в ведении Министерства труда и социального обеспечения, где они обучаются основным навыкам, таким как уход за собой и соответствующее поведение. Некоторые представители группы умственно отсталых живут дома и получают образование.

Наиболее изученными и перспективными с точки зрения развития и социальной интеграции являются дети-олигофрены с легкой и умеренной умственной отсталостью. В дальнейшем мы будем использовать термин «дети с задержкой психического развития» для обозначения детей из двух вышеупомянутых клинических групп. Следует отметить, что между этими группами детей существуют значительные различия, поэтому необходимо было классифицировать их в соответствии с их характеристиками.

Из классификаций олигофрении, основанных на клинических и этиологических принципах, в нашей стране наиболее распространена классификация рассеянного склероза. По мнению Певзнера, существует пять форм.

При неосложненной умственной отсталости ребенок характеризуется сбалансированными нервными процессами. Отклонения в когнитивной деятельности не сопровождаются значительным ухудшением состояния пациента. Эмоциональная и волевая сферы существенно не изменились. Ребенок может заниматься осмысленной деятельностью, когда задача ясна и находится в пределах досягаемости. В рутинных ситуациях резких отклонений в поведении не наблюдается.

В случае умственной отсталости, которая характеризуется дисбалансом нейронных процессов, в которых преобладает возбуждение или торможение, внутреннее расстройство ребенка проявляется в изменениях поведения и плохой успеваемости в школе.

У детей с умственной отсталостью и аналитическими нарушениями наблюдается сочетание диффузного повреждения коры и глубоких поражений в одной или нескольких системах мозга. Кроме того, у них наблюдаются очаговые нарушения языка, слуха, зрения и опорно-двигательного аппарата. Языковые нарушения оказывают особенно негативное влияние на развитие детей с задержкой психического развития.

В случаях умственной отсталости с психопатологическим поведением ребенок характеризуется значительными нарушениями в эмоционально-

свободной сфере. Личностный элемент развит слабо, ребенок менее критичен к себе и другим, возникают неконтролируемые импульсы. Ребенок склонен к необоснованной привязанности [12].

В случае умственной отсталости с тяжелой недостаточностью лобной доли когнитивные нарушения сочетаются с изменениями личности в лобной доле с тяжелыми двигательными нарушениями. Эти дети ленивы, инертны и беспомощны. Их язык избыточен, бессодержателен и подражателен. Дети думают слабо, без умственного возбуждения, без цели и активности.

Для детей с нарушениями интеллекта характерно стойкое расстройство психической деятельности, которое проявляется в сфере познавательных процессов, особенно в логическом и вербальном мышлении. Они демонстрируют не только отклонение от нормы, но и глубокие особенности, как в личностном самовыражении, так и в когнитивной сфере. Таким образом, дети с задержкой психического развития совсем не похожи на детей с нормальным развитием. Они различаются по своим фундаментальным проявлениям [54].

Умственная отсталость не означает, что все стороны психической деятельности ребенка одинаково слабы. Наблюдения и эксперименты свидетельствуют о том, что некоторые психические процессы нарушаются сильнее, в то время как другие остаются относительно нетронутыми. Это в определенной степени объясняет индивидуальные различия между детьми, которые отражаются как на познавательной деятельности, так и на личности.

Дети с умственной отсталостью могут развиваться, но это очень отличается от всех детей с прогрессирующей умственной отсталостью. Развитие детей с абстинентным синдромом происходит медленно и нетипично, со многими отклонениями от нормы, иногда очень неожиданными, но, тем не менее, это прогрессивный процесс, который приводит к качественным изменениям в психической деятельности и личностной атмосфере детей [19].

Психическая структура детей с задержкой психического развития очень сложна. Первичные аномалии порождают ряд вторичных и третичных аномалий. Нарушения познавательной деятельности и личности детей с задержкой психического развития поразительным образом раскрывают их разнообразие. Когнитивные и поведенческие дефициты бессознательно привлекают внимание окружающих. Однако у этих детей есть как положительные стороны, так и недостатки, и их присутствие является поддерживающим фактором в процессе развития [60].

Установление совпадения основных закономерностей нормального и аномального развития, выделенных Л.С. Выготским, позволяет предположить, что общая концепция нормального детского развития может быть использована для интерпретации развития умственно отсталых детей. Наблюдается развитие умственно отсталых детей. Существуют факторы, влияющие на развитие нормальных и умственно отсталых детей. Умственная отсталость может определяться биологическими и социальными факторами. Время появления дефекта, качество конструкции и серьезность дефекта являются одними из биологических факторов. Эти факторы необходимо принимать во внимание при осуществлении мер в области образования.

Социальные факторы относятся к окружению ребенка: семье, в которой он живет, взрослым и детям, с которыми он общается и проводит время, и, конечно, школе. Показанная Л.С. Выготским согласованность основных закономерностей нормального и аномального развития позволяет предположить, что общая концепция нормального детского развития может быть использована для объяснения развития умственно отсталых детей. Это позволяет говорить об особенностях факторов, влияющих на развитие нормальных и умственно отсталых детей [14].

Возникновение умственной отсталости определяется биологическими и социальными факторами.

Биологические факторы включают тяжесть дефекта, качественную специфичность структуры и время начала дефекта. Эти и другие факторы

необходимо учитывать при разработке конкретных образовательных вмешательств.

Социальные факторы относятся к среде, в которой живет ребенок: семья, в которой он живет, взрослые и дети, с которыми он проводит время, и, конечно, школа.

Особенно важно обеспечить соответствующее образование и руководство, которое адаптировано к развитию ребенка, уделяет особое внимание его индивидуальности, соответствует его способностям и основано на зоне ближайшего развития ребенка. Именно это в наибольшей степени стимулирует общее развитие ребенка [70].

Важность образования, обучения и воспитания умственно отсталого ребенка обусловлена тем, что его способность справляться с окружающей средой, получать, понимать, хранить и перерабатывать информацию значительно ниже нормы, то есть он осваивает различные аспекты познавательной деятельности. Эмоциональные и аффективные симптомы, такие как снижение активности и сужение круга интересов у умственно отсталых детей, также имеют определенное значение.

Специальное образование и воспитание необходимы для того, чтобы ребенок с шизофренией мог добиться успехов в общем развитии, приобрести знания, навыки и умения, систематизировать и применять их. Оставаться в общеобразовательной средней школе часто не в лучших интересах ребенка и в некоторых случаях может иметь серьезные последствия, приводя к постоянным и серьезным негативным изменениям в личности ребенка.

Специальное образование для общего развития умственно отсталых детей включает в себя, прежде всего, тренировку высших психических процессов, особенно мышления. Эта важная направленность исправительной деятельности обоснована теоретически. Хотя все симптомы детей-олигофренов своеобразны, дефект мышления, который приводит к замедленному и сложному восприятию окружающего мира, особенно бросается в глаза. В то же время было показано, что олигофреническое

мышление, несомненно, развито. Обучение мыслительной деятельности способствует общему развитию детей с нарушениями интеллекта, создавая тем самым реальную основу для социальной и профессиональной адаптации выпускников школ дополнительного образования. Еще одним очень важным аспектом коррекционного обучения является улучшение эмоционально-аффективной атмосферы ученика. Эта атмосфера играет важную роль в приобретении знаний, навыков и умений, в установлении контактов со сверстниками, в социальной адаптации ребенка в школе и вне ее. Выготского, изменения в отношениях между интеллектом и эмоциями составляют основу развития ребенка. Выготский, рассматривая проблему взаимодействия организма и среды, выдвинул понятие «социальная ситуация развития» и подчеркнул мысль о том, что влияние среды на ребенка определяется не только ее природой, но и личностными особенностями субъекта.

Двигательные навыки также серьезно нарушены и требуют постоянного внимания и ухода.

В связи с возможностью положительной динамики в психическом развитии детей с низким интеллектом необходимо вспомнить взгляды Л.С. Выготского о двух зонах детского развития (актуальное развитие и околоактуальное развитие). Л.С. Выготский говорил, что "сфера фактического развития характеризуется заданиями, которые ребенок уже может выполнять самостоятельно. Эта область указывает на способность усваивать конкретные знания, навыки и умения. В определенный момент жизни человека он дает информацию о состоянии когнитивной активности. Его важность заключается в том, что он есть. Зона непосредственного развития определяется как задачи, которые ребенок не может выполнить самостоятельно, но которые он может выполнить с помощью взрослого.

Выявление зоны ближайшего развития необходимо потому, что оно помогает определить, какие задания будут даваться ребенку в ближайшем будущем, то есть какого прогресса можно от него ожидать [40].

У детей дошкольного возраста с задержкой психического развития очень ограничены зоны эффективного развития. У них очень мало навыков и знаний. Ближайшая зона развития гораздо более узкая и ограниченная, чем у детей с нормальным развитием. Но он есть, и можно сказать, что даже дети с низким уровнем интеллекта могут добиться успехов. Прогресс небольшой, но его можно достичь при определенных условиях. Основная задача логопеда и языкового терапевта - поддержать реализацию зоны ближайшего развития ребенка.

Школьное обучение детей с нарушениями интеллекта неравномерно распределено по возрастным группам. Исследования показали, что за заметным повышением когнитивной активности следуют годы подготовки и концентрации возможностей для дальнейших позитивных изменений. Наибольший прогресс достигается в первые два года обучения, в четвертом и пятом классах, а также в конце школы[61].

Выводы по главе 1.

Существует множество определений внимания, которые стали более или менее стабильными и общепринятыми. Тем не менее, их изменчивость очень велика. Например, один из представителей психологии, Вильгельм Вундт, определял внимание как "точку фиксации", как самое яркое поле нашего сознания.

Умственная отсталость — это состояние общей умственной отсталости, характеризующееся прежде всего нарушением тех способностей, которые обеспечивают общий уровень интеллекта, т.е. когнитивных, речевых, моторных и социальных навыков. Олигофрения может сопровождаться любым другим психическим или соматическим расстройством; и весь спектр психических расстройств может присутствовать у умственно отсталых людей в 3-4 раза чаще, чем в общей популяции. Адаптивное поведение при умственной отсталости обычно нарушено, но при соответствующих медицинских, психологических и образовательных подходах и поддержке эти дети достаточно хорошо адаптируются.

Дефицит внимания у детей с задержкой психического развития обнаруживается относительно быстро, когда они выполняют задание, даже несложное. Их внимание неустойчиво, объем его невелик, а все формы волевого внимания, как правило, развиты слабо.

По мнению А.Н. Граболова, слабость волевого внимания заключается в отсутствии признака, на который направлен. По мнению А.Н. Граболова, слабость волевого внимания определяет признак отсутствия целенаправленного внимания, который проявляется в стремлении несчастного психопата избегать трудностей вместо того, чтобы пытаться их преодолеть. Слабость волевого внимания объясняет скудную тенденцию

часто менять объект внимания, перенося его с целого на часть, с содержания на форму, на другой признак.

Следует также отметить специфику спонтанного внимания при мутизме. Многие авторы (А.Н. Грабаров, О.Е. Фрейоров и др.) указывали, что она не соответствует внешним признакам. В частности, А.Н. Грабаров пишет об имитации аттенционных выражений детьми с нарушениями интеллекта: "Создается впечатление, что ребенок думает о задании, что выражение позы говорит об этом, но в этот момент внимание сосредоточено на позе и ее выражении, а не на задании.

Глава 2. Формирующий эксперимент и его анализ.

2.1. Организация эксперимента.

Для начала реализации программы, нужно провести эксперимент. Таким образом мы сможем понимать особенности внимания у младших школьников с умственной отсталостью легкой степени.

Реализация нашей программы проходила на младших школьниках с умственной отсталостью легкой степени.

Базой исследования являются обучающиеся КГБОУ «Дивногорская школа». В данном образовательном учреждении все обучающиеся имеют умственную отсталость легкой степени, умеренной степени и тяжелой. Обучающиеся с тяжелой умственной и некоторые обучающиеся с умеренной степенью умственной отсталостью обучаются на дому. Все обучающиеся имеют выписки ПМПК, на основании которых и зачислены в школу. Большинство обучающихся приступают к обучению в школе в 7 лет, при зачислении в школу им рекомендованы занятия со всеми специалистами школы: учитель-логопед, учитель-дефектолог, педагог-психолог.

В программе приняли участие 14 человек в возрасте от 7-10 (1-4 класс) лет с умственной отсталостью легкой степени. Из 14 человек 2 человека имеют инвалидность по сопутствующим заболеваниям. Все обучающиеся между собой знакомы

Обучающиеся находятся в школе с 8 часов утра до 17:00. Их день расписан по расписанию. Занятия в рамках программы будут проводиться во второй половине дня. Занятия будут групповыми, а эксперимент будет проводиться индивидуально, чтобы мы могли точно говорить о точности полученных данных.

Для проведения нашего эксперимента был создан диагностический протокол. В протоколе были даны данные о обучающемся и его результаты

диагностики по трем методикам: «Корректирующая проба», разработанная Б. Бурдоном, «Шифровка», разработанная Д. Векслера, Тест Поппельрейтера.

Данные этих методик помогут нам определить такие свойства внимания как: концентрация и устойчивость зрительного внимания, распределение внимания, переключение внимания. Опишем все используемые методики ниже.

Методика "Корректирующая проба" (Тест Бурдона) позволяет диагностировать концентрацию внимания, устойчивость внимания, переключаемость внимания. К данной методике разработан стандартный бланк, он прикреплен в приложение. В данном бланке напечатаны в случайном порядке буквы из русского алфавита, их около 2000, в каждой строчке 50 букв.

Инструкция к тесту: на бланке с буквами вычеркните все буквы «В», просматривая слева направо каждый ряд по порядку. Каждую минуту по моей команде «Черта» ставьте вертикальную черту на том месте, где вы закончили просматривать знаки. На работу дается 5 минут. Старайтесь не отвлекаться.

Методика «Шифровка» позволяет оценить следующие свойства внимания: способность ребенка концентрироваться на выполнении задания (устойчивость внимания) и умение переходить от одного задания к другому. О слабости концентрации внимания говорят пропуски фигур и большое количество ошибок. О степени переключения внимания свидетельствует количество заполненных фигур, то есть скорость обработки определенного объема информации. К этой методике идет два бланка, один для детей меньше 8 лет, а второй старше 8 лет. На листе бумаги с которым работает ребенок, изображены различные фигуры, расположенные в несколько рядов. Над фигурами изображен пример - набор фигур, представленных на листе, внутри которых изображены дополнительные элементы. Экспериментатор обращает внимание ребенка на «ключ» и предлагает воспроизвести его на пяти первых фигурах. На выполнение задание дается три минуты.

В тест Поппельрейтера направлен на оценку распределения внимания. Ребенку предлагают узнать все изображения наложенных друг на друга контуров реальных объектов и дать каждому из объектов свое название. На листе приводятся две наиболее известные классические «фигуры Поппельрейтера»: ведро, топор, ножницы, кисточка, грабли и чайник, вилка, бутылка, миска, граненый стакан.

Наше исследование проводилось со всеми индивидуально. Так мы могли контролировать выполнение заданий и понимание инструкций со стороны учеников. Во время эксперимента все данные обучающихся были внесены в протокол (Приложение А.)

При проведении нашего эксперимента мы соблюдали следующие условия: было спокойное тихое помещение в нейтральной цветовой гамме, без лишних игрушек и плакатов, тишина во время исследования, на столе у обучающегося находились стимульный материал, предметы канцелярии и таймер для экспериментатора.

2.2. Результаты констатирующего эксперимента.

Для реализации нашей программы был проведен констатирующий эксперимент. Описание полученных нами данных по каждой методике представлены ниже.

При обработке данных по методике «Корректирующая проба» мы использовали следующие формулы:

Концентрация внимания оценивается по формуле:

$$K = 2C / П, \text{ где}$$

С – число строк таблицы, просмотренных испытуемым,

П – количество ошибок (пропусков или ошибочных зачеркиваний лишних знаков).

Ошибкой считается пропуск тех букв, которые должны быть зачеркнуты, а также неправильное зачеркивание.

Расшифровка показателей:

Чем больше получившаяся цифра, тем выше концентрация. Этот показатель не имеет установленных числовых значений, так как зависит от конкретного стимульного материала. Но в любом случае К не должно быть больше половины показателя С (такой результат означает, что испытуемый обладает очень низкой концентрацией и нуждается в специальной помощи психолога).

Устойчивость внимания оценивается по изменению скорости просмотра на протяжении всего задания.

Результаты подсчитываются для каждых 60 секунд по формуле:

$$A = S / t, \text{ где}$$

A – темп выполнения,

S – количество букв в просмотренной части корректурной таблицы,

t – время выполнения.

По результатам выполнения методики за каждый интервал может быть построена «кривая истощаемости», отражающая, устойчивость внимания и работоспособность в динамике.

Расшифровка полученных результатов: 0-2- очень высокая устойчивость, 3-4 – высокая устойчивость, 5-6 средняя устойчивость, 7-8- низкая, 8-9- очень низкая.

На рисунке 1 изображены результаты всех обучающихся по методике Бурдона «Корректурная проба».



Рисунок 1- Результаты по методики «Коррекотурная проба»

Анализируя полученные нами данные, мы можем сделать вывод о том, что из 14 респондентов: нет ни у кого среднего уровня устойчивости внимания. Очень низкий показатель устойчивости внимания у 8 обучающихся, а у оставшихся 6 обучающихся на низком уровне.

При обработке полученных результатов по субтесту «Шифровка» мы считали показатели за 2 минуты у обучающихся, получали первичный балл, а затем переводили его с помощью специальной таблицы, которая представлена автором к данной методики.

Полученные нами данные представлены на рис.2. «Результаты по методике «Шифровка»»



Рисунок 2 -Результаты по методике «Шифровка»

При нормальном уровне развития показателей переключения и распределения внимания у обучающихся не будет балла ниже 8. Полученные нами данные свидетельствуют о том, у наших обучающихся данные ниже 8 балла. Рассмотрим рисунок подробнее: у 1 человека по данной методике -4 балла, у 3 человек – 5 баллов, у 6 человек – 6 баллов, у 4 человек 7 баллов. Хочется обратить внимание, что более высокие показатели у более старших обучающихся в нашей выборке. С ними работа педагога-психолога велась дольше, в том числе были занятия направленные и на развитие свойств внимания.

При анализе полученных данных по методике «Тест Поппельрейтера» мы получили следующие данные, которые представлены ниже в рисунке 3.

Полученные нами данные мы сравниваем с представленными критериями к методике: высокий уровень – ребенок правильно назвал все 12 предметов, средний уровень – ребенок правильно назвал 7-9 предметов, низкий уровень – ребенок правильно назвал 4-6 предметов;



Рисунок 3 – Результаты теста Поппельрейтера

На рисунке 3 показано, что по результатам методики «Тест Поппельрейтера», у одного обучающегося средний уровень распределения внимания, а у остальных 13 человек уровень распределения внимания низкий.

Таким образом, подводя итог вышесказанному можно сделать вывод о том, что такие процессы внимания как: концентрация и устойчивость зрительного внимания, распределение внимания, переключение внимания у обучающихся с легкой степенью нарушения интеллекта развиваются ниже возрастной нормы. У всех обучающихся, которые приняли участие в нашем эксперименте все показатели снижены, что возможно корректировать с помощью грамотной психолого-педагогической программы развития.

Выводы по второй главе.

1. Была подобрана база для исследования и выборка для исследования и реализации программы- КГБОУ «Дивногорская школа», обучающиеся с 1-4 класс с легкой степенью умственной отсталостью.

2. Были подобраны методики для исследования: Корректурная проба разработанная Б. Бурдоном, «Шифровка» разработанная Д. Векслера, «Тест Поппельрейтера».

3. Был создан протокол для исследования, который представлен в Приложении.

4. Был проведен эксперимент. С каждым обучающимся индивидуально, чтобы обучающиеся верно поняли инструкцию к каждой методике и условия были подходящими.

5. Был проведен анализ по методике: Корректурная проба, разработанная Б. Бурдоном, в ходе анализа мы выявили, что у обучающихся показатель устойчивости внимания у большинства обучающихся очень низкий.

6. Был проведен анализ по методике «Шифровка», где мы выявили, что у всех обучающихся показатель переключения и распределения внимания ниже возрастной нормы.

7. Был проведен анализ результатов методики «Тест Поппельрейтера», у большинства обучающихся уровень распределения внимания -низкий.

8. Для коррекции свойств внимание в следующей главе будет разработана психолого-педагогическая программа развития свойств внимания для обучающихся КГБОУ «Дивногорская школа» с 1-4 класс с умственной отсталостью легкой степени.

Глава 3. Психокоррекционные программа коррекции развития свойств внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью легкой степени.

3.1. Теоретико-методологические основы формирующего эксперимента.

Формирующий эксперимент состоит из нескольких этапов. На первом этапе используются методы наблюдения и опроса, чтобы определить, существует ли дефицит какого-либо из свойств внимания и, если да, то в какой форме он проявляется. Другими словами, проводится психологическая диагностика психического развития внимания. На основе полученных данных мы разрабатываем психолого-педагогическую программу развития внимания, основанную на теоретических представлениях о природе и активных силах развития этой стороны психики.

Второй этап - активное формирование исследуемой черты, внимания, в процессе реализации программы. Наша программа отличается от обычного учебного процесса своей ориентацией и направленностью именно на нашу группу студентов.

На последнем этапе и в ходе самого исследования проводятся диагностические или повторные эксперименты, в результате которых мы контролируем ход и эффективность нашей программы развития.

Чтобы убедиться в эффективности нашей программы развития внимания у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью, мы проводим еще один эксперимент в конце программы развития, чтобы определить, что наша программа действительно работает.

Результаты проведенного констатирующего эксперимента показали, что у учащихся с легкой умственной отсталостью наблюдается дефицит в развитии внимания, в таких его характеристиках, как концентрация внимания, устойчивость зрительного внимания, распределение внимания, переключение внимания, что, несомненно, не только затрудняет процесс

обучения, но и препятствует адаптации детей с умственной отсталостью в обычной жизни.

В процессе обучения ученики испытывают трудности с запоминанием учебного материала. Трудности в усвоении уроков сопровождаются трудностями в концентрации внимания на требуемом задании, а быстрое переключение способствует тому, что любая помеха во время урока, занятия или эксперимента отвлекает младшего школьника. Мы считаем, что полученные нами показатели можно увеличить. С этой целью и создана программа коррекции развития свойств внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью легкой степени.

Программа будет реализована в течении половины учебного года. В случае успешной ее реализации, содержание программы можно увеличить ее содержание и длительность для проведения.

3.2. Организация и содержание формирующего эксперимента

Цель программы: Коррекция внимания у младших школьников с нарушением интеллекта легкой степени.

Задачи программы: 1. Научить вырабатывать концентрацию внимания и его устойчивость, увеличить объём внимания, усилить способность к распределению и переключению внимания.

2. Развить волевую сферу обучающегося.

3. Формировать социальные и коммуникативные навыки, необходимые для взаимодействия с одноклассниками и педагогами.

4. Формировать устойчивую учебную мотивацию, устойчивую самооценку через ситуации успеха обучающегося.

Методы и приемы, используемые в программе: В работе по программе используются методы: беседы, дискуссии, функциональные и дыхательные

упражнения, коммуникативные игры, просмотр презентаций, видеороликов, социальные ситуации, игры драматизации

Педагогические технологии:

- Информационно-коммуникативные технологии (просмотр мультфильмов)
- Здоровьесберегающая технологии (динамические паузы)
- Игровые технологии (сюжетно- ролевые игры. коммуникативные игры. развивающие игры)
- Дистанционные занятия

Данная программа разработана на 17 часов коррекционных занятий, эксперимент на начало программы и ее конец не включен в это количество занятий. Работа по программе проводится 1 раз в неделю по 30 минут. Занятия групповые во второй половине дня, эксперимент (диагностика) проводится индивидуально с каждым обучающимся по протоколу исследования.

В случае перехода учебной организации в дистанционный режим задания выдаются педагогом психологом на индивидуальном рабочем листе печатном варианте, возможна передача рабочего листа в электронном виде с последующей печатью, пример которого представлен в Приложении Б. Данное задание обучающийся выполняет самостоятельно, родитель может объяснить ребенку лишь инструкцию к заданию. Кроме этого, можно рассмотреть проведения online занятия через видеосвязь с соблюдением всей структуры занятия, но по времени занятие будет длиться меньше, чтобы избежать перегрузки обучающегося.

Предполагаемые результаты усвоения программы: показатели концентрации внимания, устойчивость, объём внимания, количественные показатели распределению и переключению внимания увеличатся; для обучающегося количество доступных видов задания увеличится, обучающиеся смогут работать комфортно в группе, независимо от возраста учащихся. Проявлять самостоятельность в разных видах детской

деятельности, оценивает деятельность и поступки не только свои, но и своих сверстников; взаимодействовать со сверстниками и взрослыми через совместную игровую или учебную деятельность; уметь задавать вопросы, проявляет не только любопытство, но и любознательность; выполнять действия по инструкции педагога.

В рамках занятия по данной программе мы будем придерживаться следующей структуры: ритуал приветствия (1-2 минуты), разминка (5 минут), основное содержание в соответствии с календарно-тематическим планом (16-18), релаксация (5 минут), ритуал прощания (1-2 минуты).

Работа по программе включает в себя следующие этапы:

1. Диагностический этап: Корректирующая проба, разработанная Б. Бурдоном, «Шифровка», разработанная Д. Векслера, Тест Поппельрейтера.

2. Коррекционно-развивающая работа включает:

На данном этапе будут проводиться занятия по темам, указанным календарно-тематическом планировании. Работа будет проводиться в группах. На коррекционных занятиях будут включаться такие темы как: знакомство с правилами работы на званиях, развития устойчивости внимания, развития объема внимания, развитие распределения внимания, развитие концентрации внимания.

3. Оценочно-проективный этап: анализ результатов проведенной работы и проектирование дальнейшей коррекционной деятельности. Сопоставление прогнозируемого и полученного результатов. Определение результативности коррекционного воздействия, будет отслеживаться через протоколы исследования на начала работы в рамках программы и в конце работы в данной программы.

На всех этапах работы в рамках данной программы предполагается ознакомление родителей или законных представителей с результатами их ребенка и консультации с родителями, законными представителями и педагогами сопровождающих данную группу обучающихся.

Календарно-тематическое планирование в рамках реализации данной программы представлено ниже. Таблица 1. «Календарно-тематическое планирование для обучающихся с 1-2 класса» и таблица 2 «Календарно-тематическое планирование для обучающихся с 3-4 класса»

Разное тематическое планирование обуславливается возрастом обучающихся. Кроме этого, задания или рабочие листы для 3-4 класса будут сложнее.

Таблица 1- Календарно-тематическое планирование для обучающихся с 1-2 класса

№	Тема занятия	Количество часов
1.	Знакомство	1
2.	Формирование и развитие умения следовать образцу	1
3.	Развития умения навыка внимательно слушать	2
4.	Развитие наблюдательности	2
5.	Развитие переключение внимания и его объема	2
6.	Развитие концентрации внимания	2
7.	Развитие произвольного внимания	2
8.	Развитие переключения внимания и распределения внимания	2
9.	Итоговое занятие	1
Итого		17 часов.

Таблица 2- «Календарно-тематическое планирование для обучающихся с 3-4 класса»

№	Тема занятия	Количество часов
1.	Знакомство. Формирование и развитие умения следовать образцу	1
2.	Развития умения навыка внимательно слушать	2
3.	Развитие наблюдательности	2
4.	Развитие переключение внимания и его объема	2
5.	Развитие концентрации внимания	2
6.	Развитие произвольного внимания	2
7.	Развитие переключения внимания и распределения внимания	2
8.	Итоговое занятие	1
Итого		17 часов.

После реализации нашей программы на обучающихся школы КГБОУ «Дивногорская школа» с 1 по 4 класс с младшими школьниками с умственной отсталостью легкой степени. Нами было проведено повторное исследование, чтобы мы смогли сделать вывод о результативности нашей программы.

3.3. Контрольный эксперимент и его анализ.

Для проведения контрольного эксперимента мы использовали тот же протокол исследования, что и ранее в констатирующем эксперименте: :

Корректирующая проба разработанная Б. Бурдоном, «Шифровка» разработанная Д. Векслера, Тест Поппельрейтера.

По результатам методики «Корректирующая проба» мы получили следующие результаты, которые представлены на графике 4 «Сравнение полученных результатов по методики «Корректирующая проба»»

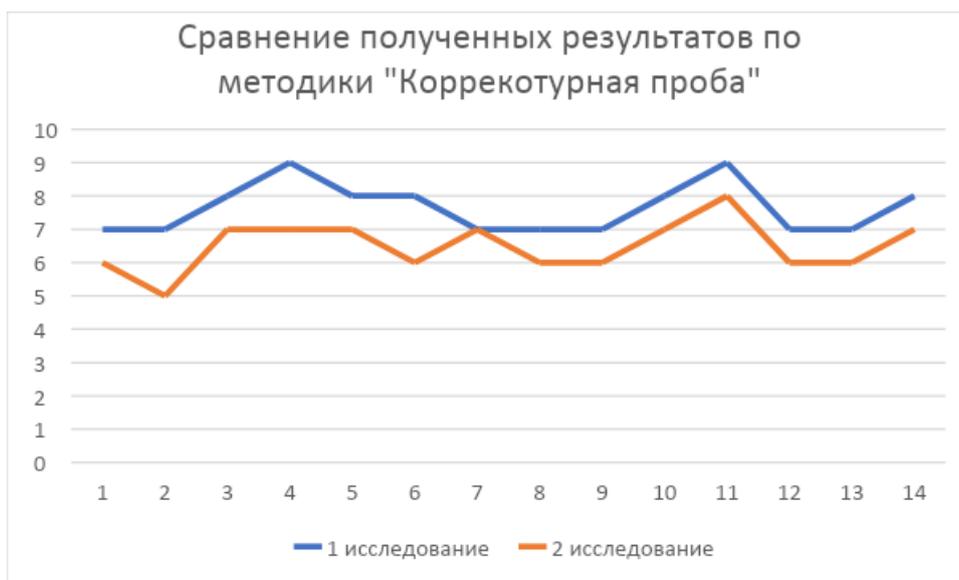


Рисунок 4- Сравнение полученных результатов по методики "Корректирующая проба"

На данной гистограмме видно, что после реализации программы показатели всех обучающихся уменьшились на 1-2 балла. Из 14 обучающихся только у одного ученика уровень устойчивости внимания очень низкий. У шести обучающихся уровень устойчивости низкий, средний уровень у 6 обучающихся- средней. Ранее ни у кого не было среднего уровня. Хочется отметить, что показатель увеличился на 1 балл, т.е. ранее эти обучающиеся имели нижнюю границу возрастной нормы.

Анализ полученных результатов по методики «Шифровка» показаны на графике 5 «Сравнение полученных результатов по методики «Шифровка»».



Рисунок 5- Сравнение полученных результатов по методике "Шифровка".

Анализируя и сравнивая полученные результаты, мы можем сделать вывод о том, что показатели увеличились не у всех. У одного ученика показатель равен 8 баллам, это уровень нормы. Важно отметить, что показатели выросли на 1-2 балла. Это видно на бланках обучающихся, где увеличилось количество просматриваемых изображений, либо сократилось количество ошибок.

По результатам методики «Тест Поппельрейтера» мы получаем следующие данные, которые изображены ниже на графике 6, где предоставлено сравнение показателей обучающихся на начало реализации программы и конец работы в программе.

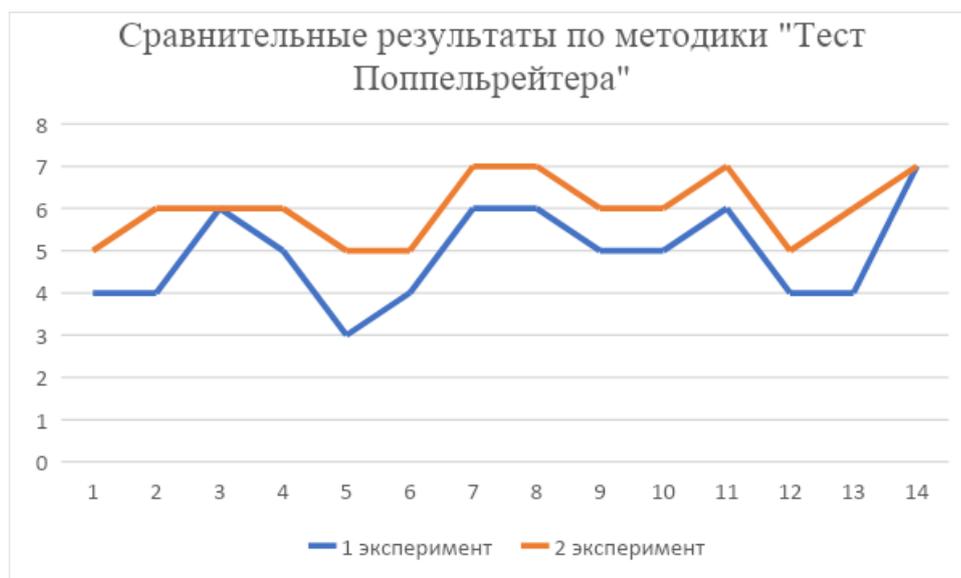


Рисунок 6 - Сравнительные результаты по методики "Тест
Поппельрейтера".

Рассмотрев подробно рисунок 6 можно увидеть, что показатель во втором эксперименте стал выше у всех обучающихся, только у одного ученика балл на начала работы в программе и в конце работы в программе остался таким же. Таким образом у обучающихся уровень распределения внимания у 10 обучающихся остался низким, но показатель вырос, а у остальных 4 уровень распределения внимания стал средним.

Подводя итог сравнению двух экспериментов хочется отметить, что наблюдается результативность нашей программы. В следующем учебном году возможна ее реализация данной программы на других обучающихся данного образовательного учреждения.

Выводы по третьей главе.

В ходе работы с данной главой мы сделали следующие:

1. Была составлена психолого-педагогическая программа для младших школьников с легкой степенью умственной отсталостью, которые являются обучающимися КГБОУ «Дивногорская школа».
2. Данная программа была ориентирована на две группы: 1-2 класс и 3-4 класс.
3. По окончании реализации данной программы был проведен эксперимент.
4. Проведенный нами эксперимент был проанализирован.
5. Сравнение двух показателей (показатель на начало работы по программе и по ее окончании) помогло нам понять о результативности разработанной нами программы.
6. Данная программа является эффективной.
7. Во время занятий по данной программе все обучающиеся были заинтересованы в работе.

Заключение

Развитие внимания является одним из залогов успешной учебной деятельности и развития познавательной сферы детей. Произвольное внимание сопровождает и способствует становлению таких личностных качеств, как дисциплинированность, внимательность, целенаправленность и самостоятельность. Поскольку произвольное внимание детей младшего школьного возраста обладает рядом нарушений, которые препятствуют формированию у них целенаправленности поведения, деятельности и снижают их работоспособность, специальному психологу необходимо проводить работу по формированию и развитию данного вида внимания [42].

Цель– выявить особенности внимания у младших школьников с легкой степенью умственной отсталости и психолого-педагогическую программу по развитию внимания.

Задачи:

1. Теоретический анализ проблемы исследования
2. Выявить особенности формирования внимания в онтогенезе
3. Выявить особенности внимания у младших школьников с умственной отсталостью легкой степени.
4. Составить программу развития по развитию внимания у младших школьников с легкой степенью умственной отсталость

Цель была достигнута, задачи решены.

Программа была реализована на базе КГБОУ «Дивногорская школа». Эффективность программы описана выше. Данную программу можно реализовывать и на других обучающихся с легкой степенью умственной отсталостью.

Таким образом, можно сказать, что цель выпускной квалификационной Работы была достигнута. Гипотеза исследования была подтверждена.

Библиография

1. Айзенберг, Б.И. Распределение внимания в мыслительной деятельности учащихся массовой и вспомогательной школе / Б.И. Айзенберг. - М.: Просвещение, 1986. - 201 с. 2.
2. Аксенова, А.К. Дидактические игры на уроках русского языка в 1-4 классах вспомогательной школы: Кн. для учителя / А.К. Аксенова, Э.В.Якубовская. - М.: Просвещение, 1987. - 176 с. .
3. Акимова, М.К., Психологическая коррекция умственного развития школьников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.К. Акимова, В.Т. Козлова. - М.: Академия, 2000. - 160 с. .
4. Аксенова, А.К. Дидактические игры на уроках русского языка в 1-4 классах вспомогательной школы: Кн. для учителя / А.К. Аксенова, Э.В.Якубовская. - М.: Просвещение, 1987. - 176 с. .
5. Алферов, А.Д. Психология развития школьника: Учеб. пособие по психологии / А.Д. Алферов. - Ростов на Дону: Феникс, 2000. - 384 с. .
6. Антипов, В.И. Внеклассные занятия по труду во вспомогательной школе / А.Д. Антипов - М.: Просвещение, 1971. - 88с. .
 - а. Ануфриева, А.Ф., Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения / А.Ф. Ануфриева, С.Н. Костромина. - М.: Ось-89, 1998. - 224 с. .
7. Алферов, А.Д. Психология развития школьника: Учеб. пособие по психологии / А.Д. Алферов. - Ростов на Дону: Феникс, 2000. - 384 с.
8. Ануфриева, А. Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения / А. Ф. Ануфриева, С. Н. Костромина. – М. : Ось-89, 1998. – 224 с.
9. Баскакова, И.Л. Внимание школьников-олигофренов: Учеб. пособие / И.Л. Баскакова. - Изд-во МГПИ, 1982. - 70 с.

10. Баскакова, И.Л. Внимание школьников-олигофренов: Учеб. пособие / И.Л. Баскакова. - Изд-во МГПИ, 1982. - 70 с. .
11. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учеб. пособие / Л.Н. Блинова - М: НЦ ЭНАС, 2001. - 136 с. .
12. Венгер, А. Л. Психологическое обследование младших школьников [Текст] / А. Л. Венгер, А. Г. Цукерман. – М. : Просвещение, 1992. – 298 с.
13. Виноградова, А. Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. 2111 «Дефектология» / А. Д. Виноградова, Е. И. Липецкая, Ю. Т. Матасов. – М. : Просвещение, 1985. – 144 с.
14. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Сост. И.В. Дубровина, А.М. Прихожан, В.В. Зацепин. - М.: Академия, 1999. - 320 с. .
15. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 3. Проблемы развития психики / Л.С. Выготский - М.: Педагогика, 1983. - 368 с. .
16. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6-ти т. Т. 5. // Основы дефектологии / Под ред. Т.А. Власовой. - М.: Педагогика, 1983. - 368 с
17. Выготский, Л.С. Вклад отечественных ученых в изучение проблемы развития внимания в целом и развития внимания у детей дошкольного возраста / Л.С. Выготский. М.: Просвещение, с.
18. Выготский, Л. С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте / Л. С. Выготский // Хрестоматия по вниманию / Л. С. Выготский / сост. А. Н. Леонтьева, А. А. Пузыря. – М. : МГУ, 1976. – С. 186. .
19. Гальперин, П.Я. Лекции по психологии. Учебное пособие для студентов вузов / П.Я. Гальперин - М.: Высшая школа, 2002. - 400 с. .
Гальперин, П.Я.. Экспериментальное формирование внимания / П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльницкая - М.: Изд-во МГУ, 1974. - 101 с. .

20. Гальперин, П. Я Экспериментальное формирование внимания / П. Я Гальперин, С. Л. Кобыльницкая. – М.: Просвещение, 1989. – 398 с.
21. Гатанова, Н. В. Развиваю внимание / Н. В. Гатанова. – СПб. : Питер, 2000. – 198 с. 14. Гоноболин, Ф. Н. Внимание и его воспитание / Ф. Н. Гоноболин. – М. : Мысль, 1972. – 246 с.
22. Гонеев, А.Д. и др. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Сластенина В.А. - 2-е изд., перераб. - М.: Академия, 2002. - 272 с. .
23. Григорович, Л.А. Педагогика и психология: Учеб. пособие / Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. - М.: Гардарики, 2001. - 480 с.
24. Григорьева, Л.П. Психофизиология развития внимания у детей в норме и со сложными сенсорными нарушениями (часть I) / Л.П. Григорьева // // Дефектология. - 2002. - № 1. - с. 3-13. .
25. Гиппенрейтер Ю.Б. Психология внимания / Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова - М.: ЧеРо, при участии издательства «Омега-Л», 2005. - 858с.
26. Григорович, Л.А. Педагогика и психология: Учеб. пособие / Л.А. Григорович, Т.Д. Марцинковская. - М.: Гардарики, 2001. - 480 с.
27. Гринько, Л.А. Как повысить уровень работоспособности умственно отсталых учащихся младших классов в процессе урока / Л.А. Гринько // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. - 2003. - № 3. - С.42-
28. Дети с отклонениями в развитии / Под ред. Певзнер М.С. - М.: Просвещение, 1966. - 271 с. .
29. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология» / Сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калиникова. - М.: ГНОМ и Д, 2001 - 448 с. .
30. Джеймс У. Психология. - М.: Педагогика, 2005. - 119 с
31. Добрынин, Н. Ф. Основные вопросы психологии внимания / Н. Ф. Добрынин. – М. : АПН РСФСР, 1959. – 247 с.

32. Дормашев, Ю. Б. Психология внимания: Учебник. - 3-е изд., испр./ Ю.Б. Дормашев, В.Я. Романов. - М.: Флинта, 2002.- 376 с.
33. Дульнев, Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе: Пособие для учителей. / Под ред. Т.А. Власовой и В.Г. Петровой. - М.: Просвещение, 1981. - 176 с. .
34. Дубровина, И.В. Психология: Учебник для студ. пед. учеб. заведений. 3-е изд., стереотип. / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан. - М.: Академия, 2004. - 464 с.
35. Дульнев, Г. М. Вопросы коррекции развития умственно отсталых детей в процессе обучения / Г. М. Дульнев // Коррекционная роль 79 обучения во вспомогательной школе. – М. : Педагогика, 1971. – № 2. – С. 3-10.
36. Ермолаев, О.Ю. Внимание школьника./ О.Ю. Ермолаев, Т.М. Марютина, Т. А. Мешкова. - М.: Знание, 1987. - 80 с.
37. Ерусева, О. В. Роль внимания в развитии познавательных процессов / О. В. Ерусева // Научные исследования в образовании. – 2009. – № 3. – С. 1-3.
38. Забрамная, С. Д. От диагностики к развитию / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик. – М. : Новая школа, 1998. – 144 с.
39. Забрамная, С.Д. Развивающие занятия с детьми: Материалы для самостоятельной работы студентов по курсу «Психолого-педагогическая диагностика и консультирование» / С.Д. Забрамная, Ю.А. Костенкова. - М.: В. Секачѳв, 2001. - 80 с.
40. Занков Л.В. Психология умственно отсталого ребёнка [Текст] / Л.В. Занков. - М.: АПН РСФСР, 1939. - 210 с.
41. Зейгарник, Б.В. Очерки по психологии аномального развития личности / Б.В. Зейгарник, Б.С. Братусь. - М.: Изд-во Московского университета, 1980. - 157 с

42. Ильина, М.В. Тренируем внимание и память. Тесты и упражнения для детей 5-10 лет: Пособие для психологов, воспитателей ДОУ, учителей / М.В. Ильина. - М.: АРКТИ, 2005. - 136 с. .
43. Исаев, Д.Н. Психопатология детского возраста: Учебник для вузов / Д.Н. Исаев. - СПб.: СпецЛит, 2001. - 463 с. . Кащенко, В.П. Педагогическая коррекция: исправление недостатков характера у детей и подростков / В.П. Кащенко. - М.: Академия, 2000. - 304 с. .
44. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков / Д. Н. Исаев. – СПб. : Речь, 2003. – 391 с.
45. Кирдяшкина, Т.А. Методы исследования внимания (Практикум по психологии): Учеб. пособие / Т.А. Кирдяшкина. - Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 1999. - 72 с.
46. Кононова, М. П. Руководство по психологическому исследованию психически больных детей школьного возраста / М. П. Кононова. – М. : Медгиз, 1963. – 176 с.
47. Краткий психологический словарь. / Под общ. ред. А.В. Петровского, М. Г. Ярошевского. - М.: Политиздат, 1986. - 431 с.
48. Ланге, Н. Н. Теория волевого внимания / Н. Н. Ланге // Хрестоматия по психологии / сост. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М. : МГУ, 2001. – С. 381-394.
49. Лиепиня, С.В. Сравнительные исследования объема внимания учащихся 1-3 классов вспомогательных и массовых школ. Клиническое и психолого-педагогическое изучение детей с интеллектуальной недостаточностью / С.В. Лиепиня. - М., 1976. - с. 67-81
50. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей [Текст] / В. И. Лубовский ; Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1989. – 104 с.
51. Лурия, А.Р. Внимание и память / А.Р. Лурия. - М.: Изд-во МГУ, 1975. - 105 с.

52. Лурия, А. Р. Умственно отсталый ребенок [Текст] / А. Р. Лурия. – М. : АПН РСФСР, 1960. – 204 с.
53. Моргачева, Е. Н. Хрестоматия. Умственная отсталость. Клиникопсихологическое изучение школьников с нарушениями интеллекта: электронное издание / Е. Н. Моргачева. – М. : РГГУ, 2008. – 420 с. – URL : <http://textarchive.ru/c-1800325.html>.
54. Мухина, В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество: Учеб. для студ. Вузов / В.С. Мухина. - М.: Академия. 2003. - 456 с
55. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3-х кн. Кн. 1. Общие основы психологии. - 3-е изд / Р.С. Немов. - М.: ВЛАДОС, 1997. - 688 с.
56. Овчарова, Р.В. Практическая психология в начальной школе / Р. В. Овчарова - М.: ТЦ Сфера, 2001. - 240 с.
57. Осипова, А.А. Диагностика и коррекция внимания: Программа для детей 5-9 лет / А.А Осипова., Л. И. Малашинская - М.: ТЦ Сфера, 2004. - 104 с.
58. Основы специальной психологии: Учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Под ред. Л.В. Кузнецовой. - М.: Академия. 2003. - 480 с.
59. Певзнер, М.С. Психическое развитие детей с нарушением умственной работоспособности / М.С. Певзнер, Л.И. Ростягайлова, Е.М. Мастюкова. - М.: Педагогика, 1982. - 104 с.
60. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. - М.: Академия, 2002. - 160 с.
61. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: Учеб. пособие для студ. пед. ин-тов по спец. №2111 «Дефектология» / Сост. А.Д. Виноградова. - М.: Просвещение, 1985. - 144 с.

62. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитии / И.Ю. Левченко, Н.А. Киселева. - М.: Образование Плюс, 2006. - 120 с.
63. Психология лиц с умственной отсталостью: уч.-метод. пособие / составитель Е. А. Калмыкова. – Курск : Курск. гос. ун-т, 2007. – 121 с.
64. Развивающие занятия с детьми: Материалы для самостоятельной работы студентов по курсу «Психолого-педагогическая диагностика и консультирование» / С.Д. Забрамная, Ю.А. Костенкова. - М.: В. Секачѳв, 2001. - 80 с. .
65. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб: Питер, 2000. - 712 с.
66. Рубенштейн С.Л. Особенности познавательных процессов умственно отсталых детей. // Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология. Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. - М.: 2006. - 204 с.
67. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения / И.М. Сеченов. - М.: Академия, 2006. - С. 551 - 556.
68. Узнадзе, Д.Н. Общая психология / Д.Н. Узнадзе. СПб.: Питер, с.
69. Ульенкова, У.В. Особенности устойчивости и концентрации произвольного внимания у умственно отсталых учащихся младших классов / У.В. Ульенкова, Л.А. Метиева. // Дефектология. - 2003. - № 2. - с. 18-25.
70. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. - М.: «Академия», 1987. - 109 с.
71. Урунтаева, Г.А., Афонькина, Ю.А. Практикум по детской психологии / Г.А.Урунтаева, Ю.А. Афонькина. М.: «ПРОСВЕЩЕНИЕ», «ВЛАДОС», с.
72. Фрейеров, О. Е. Легкие степени олигофрении. Клиника и экспертиза / О. Е. Фрейеров. – М. : Медицина, 1964. – 224 с.
73. Фрейеров, О. Е. Легкие степени олигофрении (дебильность) / О.Е.Фрейеров, Г.Е. Сухарева. М.: Просвещение, с.

74. Хомская, Е.Д. Нейрофизиологические механизмы внимания / под ред. Е.Д. Хомской.–М.:Мысль, 1999. – 354 с.

75. Хрестоматия по вниманию. / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.А. Пузырея и В.Я. Романова.. - М.: Изд-во МГУ, 1976. - 296 с.

76. Шульговский, В. В. Павлов И. П. и современная психофизиология внимания / В. В. Шульговский // Российский медико-биологический вестник имени академика И. П. Павлова. – 1999. – С. 19-25.

77. Энциклопедия психологических тестов. Темперамент, характер, познавательные процессы. - М.: АСТ, 1997. - 256 с. .

78. Якобсон, С.Г. Анализ формирования произвольного внимания у дошкольников/ С.Г. Якобсон, Н.М. Сафонова // Вопросы психологии. - 1999. - №5. - с. 3-10.

79. <https://cyberleninka.ru/article/n/psihologicheskie-osobennosti-vnimanija-mladshih-shkolnikov>

80. Особенности развития внимания младших школьников – тема научной статьи по психологическим наукам читайте бесплатно текст научно-исследовательской работы в электронной библиотеке КиберЛенинка (cyberleninka.ru)

81. Особенности развития внимания в младшем школьном возрасте – тема научной статьи по наукам об образовании читайте бесплатно текст научно-исследовательской работы в электронной библиотеке КиберЛенинка (cyberleninka.ru)

Приложение А.

Протокол психологического исследования свойств внимания для младших
школьников

Фамилия Имя _____ Дата _____

Возраст _____ Класс _____

1. «Шифровка» (Д.Векслер)



Пример

2	1	4	6	3	5	2	1	3	4	2	1	3	1	2	3	1	4	2	6	3	1	2	5	1

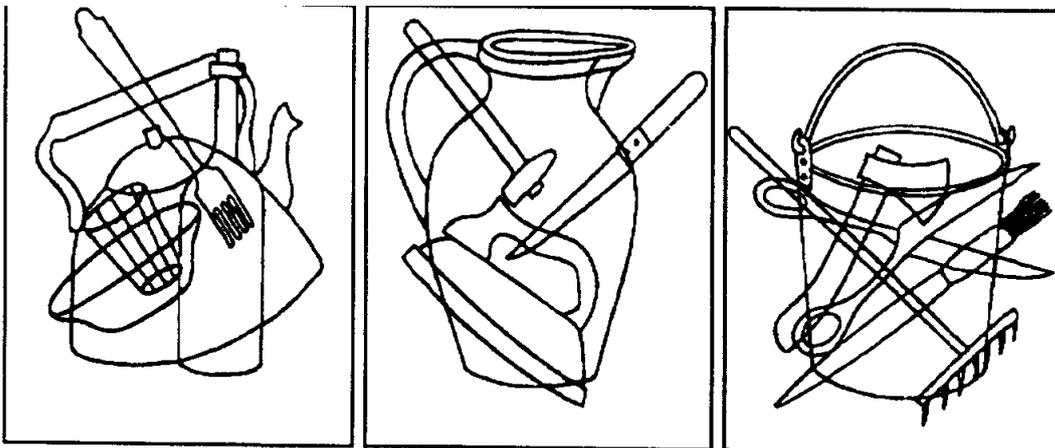
3	1	5	4	2	7	4	6	9	2	5	8	4	7	6	1	8	7	5	4	8	6	9	4	3

1	8	2	9	7	6	2	5	4	7	3	6	8	5	9	4	1	6	8	9	3	7	5	1	4

9	1	5	8	7	6	9	7	8	2	4	8	3	5	6	7	1	9	4	3	6	2	7	9	3

1 минута	2 минута	3 минута	Количество элементов	Итоговый балл

2. Тест Поппельрейтера



2. Корректирующая проба (Б.Бурдон)

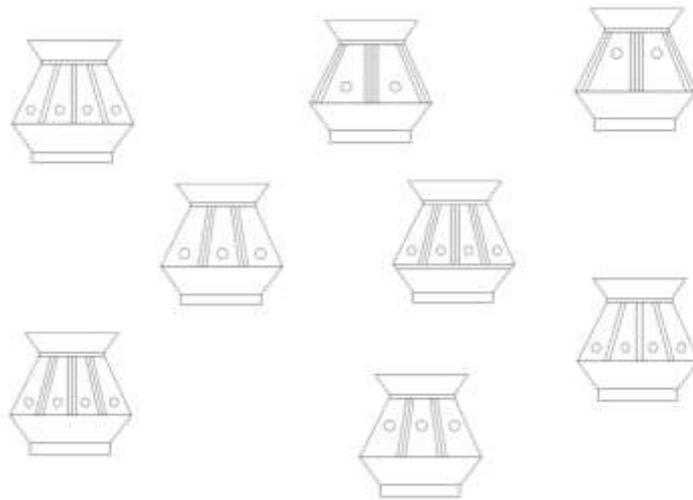
Корректирующая проба

СХАВСХЕВИХНАИСНХВХВКСНАИСВХВХЕНАИСНЕВХАК
 ВНХИВСНАВСАВСНАЕКЕАХВКЕСВСНАИСАИСНАВХНВК
 НХИСХВХЕКВХРВХЕИСНЕИНАИЕНКХКИКХЕКВКИСВХИ
 ХАКВНСКАИСВЕКВХНАИСНХЕКХИСНАКСКВХКВНАВСН
 ИСНАИХАЕХКИСНАИКХЕХЕИСНАХКЕКХВИСННАИХВИКХ
 СНАИСВНКХВАИСНАХЕКЕХСНАКСВЕЕВЕАИСНАСНКИВ
 КХКЕКНВИСНКХВЕХСНАИСКЕСИКНАЕСНКХКВИХКАКС
 АИСНАЕХКВЕНВКХЕАИСНКАИКНВЕВНКВХАВЕИВИСНА
 КАХВЕИВНАХИЕНАИКВИЕАКЕИВАКСВЕИКСНАВАХЕСВ
 НКЕСНКСВХИЕСВХКНКВСКВЕВКНИЕСАВИЕХЕВНАИЕН
 КЕИВКАИСНАСНАИСХАКВННАКСХАИЕНАСНАИСВКХЕВ
 ЕВХКХСНЕИСНАИСНКВКХВЕКЕВКВНАИСННАИСНКЕВКХ
 АВСНАХКАСЕСНАИСЕСХКВАИСНАСАВКХСНЕИСХИХЕК
 ВИКВЕНАИЕНЕКХАВИХНВИХКВЕХНВИСНВСАЕХИСНАИ
 НКЕХВИВНАЕИСНВИАЕВАЕНХВХВИСНАЕИЕКАИВЕКЕХ
 КЕИСНЕСАЕИХВКЕВЕИСНАЕАИСНКВЕХИКХНКЕАИСНА
 САКАЕКХЕВСКХЕКХНАИСНКВЕВЕСНАИСЕКХЕКНАИСН
 ИСНЕИСНВИЕХКВЕХИВНАКИСХАИЕВКЕВКИЕХЕИСНАИ
 ВХВКСИСНАИАИЕНАКСХКИВХНИКИСНАИВЕСНАКНЕХС
 СНАИКВЕХКВКЕСВКСНХИАСНАКСХКХВХЕАЕСКСЕАИК
 ИСНАЕХКЕХКЕИХНВХАКЕИСНАИКХВСХНВИЕХАЕСВЕ
 СНАИСАКВСНХАЕСХАИСНАЕНКИСХКЕХВХВЕКНЕИЕНА
 ЕХКЕКНАИВКВКХЕХИСНАИХКАХЕНАИЕНИКВКСИСНАИ
 ЕХВКВИЕХАИЕХЕКВСНЕИСНВНЕВИСНАЕАХНХКСНАХС
 ИСНАИЕИНЕВИСНАИВЕВХСИСВАИЕВХЕИХСКЕИЕКХКИН
 КЕВХВАЕСНАСНКИСХЕАЕХКВЕХЕАИСНАСАИСЕВЕКЕ
 ХВЕКХСНКИСЕХАЕКСНАИИЕХСЕХСНАИСВНЕКХСНАИС
 АВЕНАХИАКХВЕИВЕАИКВАВИХНАХКСВХЕХИВХАИСКА
 ВНСИЕАХСНАНАЕСНВКСНХАЕВИКАИКНКНАВСНЕКВХК
 СИАЕСВКХЕКСНАКСХВХКВСНХКСВЕХКАСНАИСКСХКЕ
 НАИСНХАВКЕВКХЕИИСНАИНХАСНЕХКСХЕВКХЕИХНАИ
 КЕВХСНВИХНКВХЕКНСИЕНХАИВЕНАИХНХКВХЕНАИСН
 ВКЕВХАИСХАХКВНВАИЕНСХВКХЕАИСНАВХСВКАХСНА

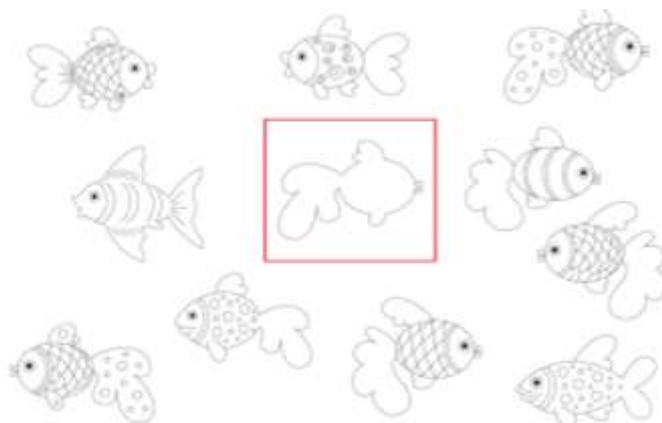
Пример рабочего листа для обучающихся в рамках дистанционного обучения.

Имя _____

1. Раскрась две одинаковые вазы.



2. Раскрась рыб, которые нарисованы по одному трафарету (трафарет в красном квадрате).



3. Найди пару.

