

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
Выпускающая кафедра специальной психологии

Самарина Анастасия Сергеевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**Психологическая коррекция произвольного внимания учащихся младшего
школьного возраста с задержкой психического развития**

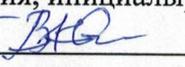
Направление подготовки: 44.03.03 Психолого-педагогическое образование
Направленность (профиль) «Специальная психология в образовательной и
медицинской практике»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой
доктор психол. наук, доцент Е.А. Черенева
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

07.06.25 
(дата, подпись)

Научный руководитель
канд. психол. наук., доцент Н.Ю. Верхотурова
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

07.06.25 
(дата, подпись)

Обучающийся А.С. Самарина
(фамилия, инициалы)

07.06.25 
(дата, подпись)

Красноярск, 2025

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
Выпускающая кафедра специальной психологии

Самарина Анастасия Сергеевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**Психологическая коррекция произвольного внимания учащихся
младшего школьного возраста с задержкой психического развития**

Направление подготовки: 44.03.03 Психолого-педагогическое образование
Направленность (профиль) «Специальная психология в образовательной и
медицинской практике»

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:

Заведующий кафедрой
доктор психол. наук, доцент Е.А. Черенева
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Научный руководитель
канд. психол. наук., доцент Н.Ю. Верхотурова
(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Обучающийся А.С. Самарина
(фамилия, инициалы)

(дата, подпись)

Красноярск, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ...	10
§ 1.1. Проблема внимания в психологии	10
§ 1.2. Развитие произвольного внимания в младшем школьном возрасте	19
§ 1.3. Современное состояние изучения проблемы произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития	24
Выводы по первой главе:	29
ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	31
§2.1. Организация, методы и методики исследования	31
§2.2. Особенности произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития	39
Выводы по второй главе:	54
ГЛАВА III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ.....	57
§3.1. Научно – методологические подходы к коррекции произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития	57
§3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.....	63
§3.3. Контрольный эксперимент и его анализ	80
Выводы по третьей главе:	92
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	95
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ	98

ПРИЛОЖЕНИЕ 109

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В последние годы возрастает интерес к проблеме произвольного внимания у детей с задержкой психического развития и в разработке методов коррекции имеющегося психического дефицита. В начальных классах закладываются знания, навыки и умения, играющие роль в успеваемости школьников. Неуспеваемость в начальных классах затрудняет усвоение ребенком обязательной школьной программы. Условием, определяющим успешность обучения в младшем школьном возрасте, является хорошо развитое произвольное внимание.

Основная группа неуспевающих учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития является замедленный темп развития всех когнитивных процессов: от элементарных ощущений и восприятия до более сложных функций, таких как воображение, внимание, память, мышление и речь (Т.Г. Неретина, 2014; Е.Н. Соловьёва, 2017).

В настоящее время одним из актуальных направлений в психолого–педагогических исследованиях является изучение произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста. Именно внимание является одним из важных показателей при оценке психического развития детей при поступлении в школу. Со вниманием связаны познавательные процессы, оно является частью всех высших психических функций. Уровень его развития является одним из индикаторов успешности любого вида деятельности.

Внимание – это способность фокусировать свое сознание на конкретном объекте или задаче, что включает в себя усиление активности сенсорных, интеллектуальных или двигательных функций организма.

Изучением проблемы произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития занимались ученые: М. С. Певзнер (1973) и т.д. Ученые своих работах отмечают, что основным признаком задержки психического развития является незрелость эмоционально – волевой сферы.

Одно из проявлений этой незрелости – неумение сосредоточиться на выполнении учебных заданий.

Дети с задержкой психического развития часто испытывают трудности с концентрацией, что приводит к пробелам в знаниях. Исследования показывают, что у таких детей наблюдается недостаточный объем внимания, высокая отвлекаемость, неустойчивость и слабая переключаемость. Эти нарушения связаны с особенностями центральной нервной системы. Несмотря на доказанную эффективность коррекции внимания, комплексные программы для младших школьников с задержкой психического развития разработаны недостаточно. Существует противоречие между растущим числом детей с задержкой психического развития и нехваткой современных технологий коррекции внимания, а также отсутствием системной работы по диагностике, коррекции и профилактике нарушений произвольного внимания.

Проблема исследования: одним из условий успешного обучения и воспитания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития является своевременное изучение и коррекция особенностей произвольного внимания у данной категории учащихся. Исследованиями установлено, что потенциал развития произвольного внимания у младших школьников с задержкой психического развития нуждается в более глубоком изучении и разработке методов его совершенствования.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что особенностями произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития являются: недостаточный для возрастной нормы объём, неустойчивость, медленное переключение и концентрация внимания. Эффективность коррекции имеющихся нарушений произвольного внимания может быть повышена при условии использования разработанной нами психологической программы коррекции выявленных недостатков у изучаемого контингента школьников.

Объект исследования: произвольное внимание учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Предмет исследования: психологическая программа коррекции произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Цель исследования: изучить особенности произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития; теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность психологической программы по коррекции произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и выявить её эффективность.

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

1. На основании анализа общей и специальной психолого-педагогической и медико – биологической литературы по проблеме исследования определить её современное состояние.

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

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

Теоретической и методологической основой исследования являются положения отечественной психологии:

– ключевые положения теории развития высших психических функций, в том числе внимания (Л.С. Выготский (1988); П.Я. Гальперин (1989, 2002); А.Н. Леонтьев (2007); Д.Н. Узнадзе (1961));

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

– теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина (1952);

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

– научно–методологические подходы и принципы разработки психокоррекционных программ для детей с задержкой психического развития (И.Ю. Левченко (2000); И.И. Мамайчук (2006)).

Методы исследования были определены целью, гипотезой и задачами работы. В ходе исследования применялись теоретические методы, которые включали в себя: обзор литературы, систематизацию научных представлений по проблеме исследования. И эмпирические методы –изучение психолого-педагогической документации на ребёнка, беседа, наблюдение, анкетирование учителей. Применялись и экспериментальные методы – констатирующий. Формирующий и контрольный эксперимент. В процессе исследования использовали количественный и качественный анализ данных.

Разработали и реализовали анкету для учителей по выявлению уровня развития внимания исследуемого контингента школьников.

В процессе исследования использовали следующие **психодиагностические методики:**

1. Методика «Запомни и расставь точки» Р.С. Немова (2000) [33, с. 178]
2. Методика «Таблицы Шульте» (1972) [45, с. 29].
3. Методика «Изучение распределения внимания» Т.Е. Рыбакова (2006) [45, с. 38].

Организация исследования: экспериментальное исследование проведено на базе МАОУ «Средняя школа №156 имени Героя Советского Союза Ерофеева Г.П». В эксперименте приняли участие учащиеся 3 «В» дополнительного класса и учащиеся 4 «У» класса с клиническим диагнозом F 80 – «Задержка психического развития» в количестве 22 человек. Возраст испытуемых 9–11 лет.

Этапы проведения исследования: исследование проходило в четыре этапа с октября 2024 года по апрель 2025 года.

Первый этап – *подготовительный* (октябрь 2024 г.). На этом этапе формулировались проблема, гипотеза, объект, предмет, цели и задачи экспериментального исследования. В октябре 2024 года осуществлялся анализ и изучение общей и специализированной психолого-педагогической и медицинской литературе по теме исследования, а также определение её актуального состояния. Параллельно разрабатывались модели исследования.

Второй этап – *констатирующий* (ноябрь 2024 г.–декабрь 2024 г.). На данном этапе знакомились с деятельностью образовательного учреждения, проводился анализ анамнестических и катamnестических данных учащихся, осуществлялся подбор диагностического инструментария. Проходила реализация констатирующего эксперимента с последующим качественным и количественным анализом полученных данных.

Третий этап – *формирующий* (январь 2025 г. – март 2025 г.). Разрабатывалась и реализовывалась программа психологической коррекции произвольного внимания у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Четвертый этап – *контрольный* (март 2025 г. – апрель 2025 г.). На этом этапе проводился контрольный эксперимент, осуществлялся анализ результатов эмпирического исследования и оценка эффективности разработанной программы психологической коррекции произвольного внимания для учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Также проводилось обобщение и сравнение результатов, полученных на констатирующем и контрольном этапах исследования.

Пятый этап – (май 2025) формулирование выводов, оформление текста выпускной квалификационной работы.

Теоретическая значимость исследования: заключается в том, что его результаты будут способствовать расширению и углублению современных

представлений об особенностях произвольного внимания у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и их оперативной коррекции с помощью созданной нами психологической программы, основанной на модели поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой.

Практическая значимость исследования: заключается в том, что материалы, представленные в выпускной квалификационной работе, обосновывают особенности произвольного внимания у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития и его коррекцию через развитие свойств произвольного внимания. Эти материалы могут быть использованы педагогами, психологами и другими специалистами, работающими с данной категорией школьников.

Структура выпускной квалификационной работы: включает введение, три главы, заключение, список литературы (состоящий из 100 источников), и 15 приложений. Работа проиллюстрирована 36 таблицами и 6 гистограммами.

Глава I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

§ 1.1. Проблема внимания в психологии

В условиях современной научной парадигмы, характеризующейся многообразием подходов и методологических стратегий в области психологии, исследование феномена внимания продолжает оставаться одной из наиболее сложных задач, требующих комплексного анализа.

Проблема заключается не только в сложности самого понятия, но и в отсутствии единства в определении его сущностных характеристик, что затрудняет выработку универсальной теоретической модели. Представление о внимании как о ментальной деятельности, имеющей специфические механизмы и функции, варьируется в зависимости от исследовательской школы, когнитивной традиции или культурно-исторического контекста.

Среди авторитетных ученых, внесших значительный вклад в разработку концепции внимания, следует отметить таких отечественных и зарубежных психологов, как Л.С. Выготский (1956), П.Я. Гальперин (1958), Н.Ф. Добрынин (2003), Ю.Б. Дормашев (2002), А.В. Запорожец (2004), А.В. Петровский (2002), У.В. Ульенкова (2008). Они рассматривают внимание как направленность психических актов, предполагающую сосредоточение сознания на том или ином содержании, обусловленном либо личной значимостью объекта, либо его ситуативной актуальностью [15, с. 152].

При этом внимание трактуется как форма ментального сосредоточения, сопровождаемая выраженной когнитивной, сенсорной либо двигательной активностью, что отражает степень вовлечённости субъекта в происходящее.

Разные школы психологической мысли предлагают различные модели объяснения феноменологической природы внимания и его места в системе психических процессов. В одних теоретических построениях внимание классифицируется как самостоятельный познавательный процесс, наряду с восприятием, памятью и мышлением. В других концепциях оно понимается через призму волевой регуляции, служа связующим механизмом между

мотивацией и реализацией деятельности. Представители второго подхода акцентируют внимание на том, что без соответствующей мобилизации внимания невозможна реализация ни одной формы активности, в том числе познавательной [51, с. 362].

Такие учёные, как В. Вундт (1912), В. Джеймс (1911) и А. Петровский (1976), высказывались в пользу интерпретации внимания как универсальной характеристики всех ментальных актов. Иными словами, внимание выступает не как изолированная функция, а как атрибутивное свойство, сопровождающее любую форму психической деятельности.

Между тем, Д. Бродбент (1958), П. Гальперин (1958) и Р. Немов (2003) настаивают на автономности внимания, подчеркивая его оригинальную ментальную природу, не сводимую к иным когнитивным структурам. Такая точка зрения позволяет рассматривать внимание как самостоятельное психическое состояние, обладающее собственным онтологическим статусом. [43, с. 362]

Особый интерес представляют разнообразные авторские определения, в которых проявляется стремление концептуализировать внимание с учётом его функциональных и процессуальных аспектов. Э. Трейсмэн (1987) в своих работах выделяет внимание как механизм, обеспечивающий интеграцию множества сенсорных признаков в единый перцептивный образ. Эта точка зрения подчеркивает роль внимания в обеспечении целостности восприятия. [18, с. 14]

В. Вундт (1912), опираясь на собственную теорию апперцепции, утверждает, что внимание представляет собой акт, в процессе которого достигается наибольшая степень ясности и отчётливости психического содержания. [18, с. 12]

Среди отечественных исследователей значимым является взгляд Ю.Б. Гишпенрейтер (2015), которая выделяет внимание как ключевое проявление продуктивной организации деятельности, акцентируя его феноменальную природу и включённость в высшие уровни психической регуляции. [21, с. 37]

Н.Н. Ланге (1893), в свою очередь, подчёркивает целесообразность реакции, выражающейся в улучшении условий восприятия за счёт избирательной направленности сознания. [44, с. 12]

В. Джеймс (1911), опираясь на концепцию ограниченности сознательного поля, определяет внимание как инструмент, обеспечивающий выбор информации в условиях его ограниченного объёма. [18, с. 12]

Л.С. Выготский (1991) рассматривает внимание как одну из высших психических функций, производных от общественно-исторического контекста и включённых в систему культурного развития. Учёный дифференцирует природное внимание и культурно опосредованное, подчёркивая, что второе подчиняется законам внутренней регуляции и развивается в процессе социализации. [15, с. 145] Такой подход позволяет связать внимание с деятельностью, организуемой в соответствии с внешними нормами и внутренними целями.

Сходные позиции можно найти в трудах С.Л. Рубинштейна (1989), который указывает на то, что внимание представляет собой не изолированное образование, а грань всех познавательных актов, через которую осуществляется их включённость в деятельностный контекст. [78, с. 285]

Не менее интересной является концепция А.Н. Леонтьева (1975), согласно которой внимание соотносится с ориентировочным рефлексом и выполняет функции ориентировочно-исследовательской деятельности. В этом контексте внимание выступает как неотъемлемая часть когнитивной регуляции, активирующая механизмы взаимодействия субъекта с окружающей средой. [47, с. 205]

Близкую позицию занимает А.В. Запорожец (2016), для которого внимание – это особая форма психической деятельности, обеспечивающая направленность восприятия и максимальную дифференцированность чувственных образов. [21, с. 363]

Подобную трактовку предлагает и Н.Ф. Добрынин (2003), указывая, что внимание представляет собой специфическую направленность психической

активности на значимый объект – как в ситуативном, так и в устойчивом плане. [24, с. 124]

В рамках концепции установки Д.Н. Узнадзе (1961) внимание определяется как выделение из множества сенсорных раздражителей наиболее значимого, что обуславливает последующую организацию когнитивного акта [89, с. 125]. Этот взгляд сопрягает внимание с процессом предустановки сознания, придавая ему роль фильтра, определяющего, какое содержание будет осознанно воспринято.

В свою очередь, И.В. Страхов (1958) предлагает оригинальную типологию внимательности, вводя различие между фактической и кажущейся внимательностью, а также невнимательностью. По его мнению, совпадение или расхождение внутренней и внешней картины внимания свидетельствует о подлинности или иллюзорности внимательного состояния. [84, с. 100]

Л.Д. Столяренко (2007) подчеркивает сложную многоуровневую организацию внимания, выделяя среди его функций отбор релевантной информации, игнорирование незначимых стимулов, удержание ментальных образов в сфере сознания и обеспечение контроля над деятельностью [83, с. 262]. Представители так называемых ресурсных теорий, среди которых Д. Канеман (1973) и его последователи, интерпретируют внимание как форму энергетической регуляции, обеспечивающую переработку информации центральными механизмами сознания. В этой связи А. Трейсман (1988) выделяет интегративную функцию внимания, рассматривая его как процесс связывания множественных источников информации в единую когнитивную конструкцию. [18, с. 14]

Одной из наиболее глубоких концептуализаций внимания обладает теория П.Я. Гальперина (1974, 1989), которая разрабатывается в контексте поэтапного формирования умственных действий. В его работах внимание рассматривается как особая форма психического контроля, обеспечивающая регуляцию когнитивных процессов. Гальперин выделяет шесть

последовательных этапов формирования умственного действия: от мотивационного компонента и построения схемы ориентировочной основы – к прогрессирующему развитию речи: от внешней, громкой – к внутренней и, наконец, к свёрнутой форме, не требующей явного проговаривания. [18, с. 9]

Внимание, согласно Гальперину, не является результативным действием, создающим конечный продукт, но представляет собой акт внутреннего контроля, обеспечивающий качество и устойчивость когнитивной активности. Оно становится самостоятельным феноменом в том случае, если выполняет функцию регуляции уже сформированного действия, при этом не сводится к контролю как таковому: внимание направлено не только на оценку, но и на оптимизацию протекания ментального процесса.

Рассматривая внимание как форму активной саморегуляции, можно утверждать, что даже его произвольные формы являются результатом специфических условий формирования новых познавательных стратегий. Произвольное внимание, в свою очередь, представляет собой форму целенаправленной организации внутренней деятельности, сопряженной с устойчивыми когнитивными структурами.

Работы отечественных учёных, в частности В.М. Бехтерева (1974), указывают на важность различения между внешними и внутренними формами внимания. Внешнее внимание обусловлено сенсорной стимуляцией, тогда как внутреннее инициируется речевыми или ментальными актами, структурирующими восприятие и действие.

Таким образом, многоаспектный анализ феномена внимания подтверждает его ключевую роль в регуляции психической жизни индивида. Внимание не может быть сведено к одной из частных функций сознания, поскольку оно представляет собой сложный, динамический и многомерный процесс, обеспечивающий избирательность, устойчивость и эффективность психической деятельности.

В ряду значимых научных исследований, направленных на раскрытие природы и дифференциации видов внимания, особое место занимает

концепция, предложенная Н.Ф. Добрыниным (1959), в которой прослеживается стремление осмыслить внимание не только как статическую характеристику психической деятельности, но и как динамическую систему, развивающуюся в онтогенезе. Отличительной особенностью данной классификации является её опора на параметры, отражающие активность личности, специфику её индивидуально-типологических особенностей, уровень сформированности волевой сферы и значимость накопленного жизненного опыта.

Тем самым автор вводит в рассмотрение внимание как развивающееся качество, формирующееся в неразрывной связи с личностным становлением. Выделенные им формы – пассивное (непроизвольное), активное (произвольное), а также слепопроизвольное внимание – репрезентируют различные уровни внутренней регуляции и энергетической мобилизации субъекта. [24, с. 125]

Р.В. Овчарова (1996) дополняет данную концептуализацию акцентом на деятельностной сущности произвольного внимания, рассматривая его в качестве целенаправленного процесса, служащего для контроля над собственным поведением и обеспечения устойчивого уровня избирательности сознания. Таким образом, произвольное внимание трактуется как намеренная когнитивная установка, ориентированная на достижение сознательно поставленных целей, в чём проявляется его волевой характер. [63, с. 11]

В этом контексте справедливо говорить о произвольном внимании как о функции, синтезирующей психическую активность и направленной на модуляцию внутренних процессов.

Значимым вкладом в разработку понятийного аппарата выступает и суждение А.Г. Платоновой (2016), выделяющей слепопроизвольное внимание как высшую форму произвольного. Оно возникает в тех условиях, когда цель деятельности сохраняется в поле сознания, но необходимость в приложении осознанных волевых усилий отпадает. Это состояние характеризуется

высокой степенью ментальной включённости, глубокой сосредоточенностью и возросшей продуктивностью выполняемой работы. [10, с. 196]

Иначе говоря, послепроизвольное внимание иллюстрирует переход от волевого контроля к автоматизированной, но при этом предельно эффективной когнитивной активности.

С теоретических позиций происхождения внимания исследователи разграничивают его на природное и социально опосредованное. Первая разновидность проявляется в виде врождённой способности организма реагировать на стимулы, содержащие элементы новизны, непредсказуемости или потенциальной угрозы. Ведущим механизмом функционирования природного внимания выступает ориентировочный рефлекс, обеспечиваемый активностью ретикулярной формации, а также нейронами-детекторами, специализирующимися на распознавании нового сенсорного содержания. Такая форма внимания демонстрирует раннюю онтогенетическую детерминированность и не требует обучения.

В отличие от природной формы, социально обусловленное внимание формируется в процессе взаимодействия индивида с окружающим социумом, будучи результатом целенаправленного обучения, воспитания и социализации. Л.С. Выготский (2000) подчёркивает, что эта разновидность внимания характеризуется внутренней опосредованностью, основанной на освоении внешних средств и механизмов произвольной регуляции. Она сопряжена с развитием речевого мышления и формированием способности к осознанному удержанию целей в ментальном фокусе. [52, с. 363]

Типология внимания, опирающаяся на характер направленности, предполагает разграничение на внешнее и внутреннее. В первом случае субъект фокусирует психическую активность на объектах, локализованных во внешнем пространстве, что обеспечивает адекватное восприятие и взаимодействие с материальной действительностью. Во втором – внимание направляется на внутренние когнитивные конструкции, эмоциональные

переживания или процессы саморефлексии, что служит важнейшей предпосылкой для формирования самосознания и личностной идентичности.

Помимо классификаций, исследователи обратились к изучению феноменологических характеристик внимания, известных в психологии как его свойства. Наиболее значимые параметры – это объём, устойчивость, концентрация, распределение и переключаемость. Каждое из этих свойств обладает как количественной, так и качественной спецификой, и определяет эффективность когнитивной деятельности в различных видах активности.

Так, устойчивость внимания обозначает способность субъекта сохранять направленность на один и тот же объект или задачу на протяжении продолжительного отрезка времени. Это свойство выступает необходимым условием результативной деятельности и в то же время отражает степень развития способности к саморегуляции. А.Н. Леонтьев (1976) отмечает, что активная познавательная деятельность способствует поддержанию устойчивого внимания, делая восприятие более осмысленным и продуктивным. [47, с. 241]

Концентрация – ещё одна важная характеристика, выражающая интенсивность сосредоточенности на избранном объекте. С.Л. Рубинштейн (1946) подчёркивает, что «это сосредоточенность, т.е. центральный факт, в котором выражается внимание». Такая трактовка придаёт концентрации статус ключевого условия эффективной ментальной работы, особенно в условиях высокого уровня информационной нагрузки. [78, с. 425]

Способность к распределению внимания проявляется в умении индивида охватывать несколько объектов или задач одновременно, сохраняя при этом достаточную степень контроля над каждым из них. А.Н. Леонтьев (1976) связывает данное свойство с гибкостью и функциональной организованностью внимания, позволяющей индивиду эффективно справляться с многозадачностью и адаптироваться к сложным условиям деятельности.

Переключение внимания трактуется как способность быстро и адекватно изменять направленность сознания с одного объекта на другой в зависимости от актуальных задач или изменения условий деятельности. Данный процесс может носить как произвольный, так и непроизвольный характер.

А.Н. Леонтьев указывает, что эффективность переключения напрямую зависит от развития волевой регуляции и когнитивной гибкости. Наряду с этим существует понятие отвлечения внимания, означающее его непроизвольное смещение с целевого объекта на внешние раздражители, которые зачастую оказываются иррелевантными текущей задаче. Это явление может существенно снижать продуктивность деятельности и служит одним из индикаторов недостаточной устойчивости внимания. [47, с. 242]

Не менее значимым является объём внимания – то есть количество однородных элементов, которое может быть охвачено сознанием одномоментно. Согласно Р.С. Немову (2010), средний объём внимания у взрослого человека колеблется в диапазоне от 3 до 7 единиц, что обусловлено физиологическими ограничениями кратковременной памяти. [58, с. 44]

Эта характеристика играет важную роль в организации учебной и профессиональной деятельности, особенно в тех случаях, когда необходимо одновременно удерживать в поле внимания несколько параметров или объектов.

Таким образом, можно констатировать, что внимание представляет собой многомерное психическое образование, играющее ключевую роль в регуляции и организации всех форм познавательной активности. Его функции и свойства обусловлены как биологическими предпосылками, так и социально-культурным развитием индивида.

Произвольное внимание и его развитие особенно актуальны в контексте обучения, профессионального становления и формирования волевых качеств. Внимание выступает не только инструментом познания, но и регулятором

ментальной активности, а его совершенствование рассматривается как важнейшая задача как прикладной, так и теоретической психологии.

Представленный анализ позволяет выявить значимость интегративного подхода к пониманию внимания и обозначает перспективы дальнейшего эмпирического и методологического исследования данного феномена.

§ 1.2. Развитие произвольного внимания в младшем школьном возрасте

Формирование произвольного внимания представляет собой один из краеугольных аспектов когнитивного развития детей в младшем школьном возрасте, так как именно на этом этапе закладываются базовые компоненты учебной деятельности, определяющие последующий образовательный маршрут ребёнка. В период начального обучения происходит активное становление системы знаний, умений и навыков, необходимых для успешного усвоения школьной программы, и ключевую роль в этом процессе играет уровень развития произвольного внимания, обеспечивающего целенаправленную регуляцию поведения и познавательной активности.

Вопросы становления внимания младших школьников широко освещены в трудах ведущих отечественных психологов и педагогов, среди которых особое значение имеют работы Л.С. Выготского (1935), А.Н. Леонтьева (2000), Д.Б. Эльконина (1974), О.Ю. Ермолаева (1987), Л.Д. Столяренко (2008). Именно произвольное внимание, как высшая психическая функция, по мнению Л.С. Выготского, выражает специфику человеческого сознания и становится возможным только в культурно-историческом контексте, в процессе освоения внешних средств интеллектуальной регуляции. [15, с. 157]

Развитие внимания, согласно культурно-исторической концепции, осуществляется в процессе овладения языком, письмом, счетом и другими средствами культурного опыта, а также через становление собственно высших

психических функций – произвольного внимания, логической памяти, понятийного мышления. Выготский подчёркивал, что сначала взрослый направляет внимание ребёнка с помощью речи, формируя у него умение следовать речевым указаниям, а затем ребёнок осваивает этот механизм и начинает самостоятельно использовать слово как средство внутренней регуляции, в том числе для управления вниманием. [15, с. 158]

Эмпирические данные подтверждают, что с 2,5 – 3,5 лет дети начинают осваивать элементы произвольного внимания, а его осознанное применение в учебной деятельности становится возможным в возрасте 5,5 – 6,5 лет, когда ребёнок способен самостоятельно регулировать свое внимание в соответствии с требованиями взрослого. К моменту поступления в школу наблюдается качественный скачок в развитии внимания, который связан с ростом речевых и интеллектуальных возможностей.

Однако уже в школьном возрасте темпы развития замедляются, а свойства внимания начинают приобретать выраженные индивидуальные особенности, что было выявлено в экспериментах А.Н. Леонтьева, проводившихся с использованием метода двойной стимуляции. [47, с. 178]

Период младшего школьного возраста, охватывающий возрастной интервал от 6 – 7 до 10 – 11 лет (согласно возрастной периодизации Д.Б. Эльконина), является критическим для становления навыков произвольной регуляции внимания. [100, с. 46]

Влияние оказывает как образовательная среда, так и социальное окружение ребёнка, в частности – особенности педагогического взаимодействия, формы учебной активности, а также степень осознанности требований, предъявляемых ребёнку взрослыми.

Игра, как ведущий вид деятельности в предшествующий дошкольный период, постепенно уступает место учебной деятельности, однако её элементы продолжают оказывать существенное влияние на произвольное внимание – особенно в условиях эмоционально насыщенных и мотивирующих форматов взаимодействия.

Одной из специфических особенностей внимания в младшем школьном возрасте является ограниченность распределения и переключения. Младшие школьники часто отвлекаются под воздействием внешних раздражителей, демонстрируют низкую устойчивость при выполнении неинтересных или монотонных заданий. Как указывал Н.Н. Ланге (1914), внимательность младшего школьника не является статичной и представляет собой сложное сочетание индивидуальных и возрастных характеристик. [44, с. 385]

У одних детей наблюдается высокая устойчивость внимания при слабом умении к его переключению, у других – обратная картина: быстрая смена фокуса при выраженной отвлекаемости, а третьи демонстрируют малый объём внимания при относительно неплохой его организации.

Л.Д. Столяренко (2008) подчёркивает, что в возрасте около 7 лет дети только начинают осваивать произвольные формы регуляции внимания, при этом в ряде ситуаций всё ещё преобладают непроизвольные механизмы.

Особенно продуктивным вниманием дети обладают в игровых или эмоционально значимых задачах, тогда как при выполнении стандартных и рутинных заданий им сложно поддерживать длительную сосредоточенность. [83, с. 407]

В связи с этим актуальной становится задача создания дидактических условий, стимулирующих формирование волевого контроля и развития внимания в контексте учебной деятельности.

Данные, полученные Л.П. Набатниковой (1980), показывают, что устойчивость внимания прямо зависит от характера деятельности: дети легче сосредотачиваются на наглядных, ярких и эмоционально значимых объектах. [57, с. 11]

Индивидуальные различия также влияют на свойства внимания. А.В. Крутецкий (1972) отмечал, что уравновешенные и спокойные по темпераменту дети демонстрируют более высокую устойчивость внимания по сравнению с возбудимыми сверстниками, причём этот показатель может отличаться в 1,5 – 2 раза. [43, с. 10]

Однако даже в условиях нормального развития школьники первых классов могут сохранять внимание не более 15 – 20 минут, после чего наблюдаются снижение темпа работы, увеличение ошибок, пропуски букв и слов. [18, с. 33]

С.Л. Рубинштейн (1946) обращал внимание на то, что образовательный процесс должен учитывать реальные ограничения объёма внимания детей, иначе избыточная нагрузка приведёт к перегрузке и демотивации. [78, с. 431] Особенно критично это проявляется при выполнении сложных многозадачных видов деятельности, таких как написание диктантов, где требуется одновременное восприятие, анализ, воспроизведение и моторное оформление.

Ключевым показателем развития внимания также выступает его переключаемость. По мнению Р.С. Немова (2010), младшие школьники испытывают трудности при необходимости быстрого перехода от одного задания к другому, особенно в ситуациях смены форм учебной активности. Однако уже к концу второго года обучения наблюдается положительная динамика в формировании этого навыка при условии правильной организации учебного процесса. [58, с. 367]

Важные данные о возрастной динамике внимания приводит Г.М. Угарова (1994), указывая на то, что в период от 5 до 8 лет происходит смена доминирующих свойств внимания: от преобладания объёма к формированию комплекса устойчивости, распределения и переключения. [88, с. 95]

Г.Н. Понарядова (2010) подчёркивает, что уровень развития внимания напрямую коррелирует с академической успеваемостью: у слабоуспевающих детей наблюдается низкий уровень всех параметров внимания, в то время как у успешных учащихся – выше среднего. [71, с. 245]

Существенным фактором в развитии произвольного внимания становится мотивация. О.Ю. Ермолаева (1987) справедливо указывает, что в условиях недостаточности волевой регуляции младшие школьники нуждаются в значимых внешних мотивах – похвала, оценки, игровая ситуация – которые выступают в качестве стимулов к направленному сосредоточению

[28, с. 147]. Н.В. Дубровинская (2000) подчёркивает, что именно познавательная мотивация играет ключевую роль в становлении механизмов как произвольного, так и непроизвольного внимания, особенно в условиях учебной среды.

Особый вклад в изучение механизмов формирования внимания внесли П.Я. Гальперин и С.Л. Кабыльницкая (1974), предложившие модель поэтапного формирования учебных действий, в которой внимание рассматривается как внутренняя регулятивная структура, переходящая от внешней (совместной) формы к внутренней, саморегулируемой активности. Такой подход открывает возможность целенаправленного формирования способности к планированию, контролю и коррекции поведения у младших школьников. [19, с. 45]

Анализ современных и классических подходов позволяет утверждать, что развитие внимания в младшем школьном возрасте носит динамический, поэтапный характер и сопровождается изменением ведущих регуляторных механизмов. Формирование произвольного внимания зависит от сочетания целого ряда факторов: индивидуальных особенностей, возраста, уровня мотивации, а также качества педагогического взаимодействия. Всё, что способствует активизации мыслительной деятельности и формированию интереса, будет одновременно способствовать усилению регуляторной функции внимания, улучшая когнитивную продуктивность ребёнка в учебной среде.

На основании обобщённого анализа можно выделить следующие положения:

1. В период младшего школьного возраста происходит качественный сдвиг в сторону произвольной регуляции внимания, что напрямую связано с формированием учебной мотивации и волевых усилий.

2. Основные трудности, с которыми сталкиваются дети в этом возрасте – низкий уровень распределения и переключения внимания – могут быть компенсированы грамотно организованной педагогической деятельностью.

3. Внимание младших школьников демонстрирует выраженную зависимость от мотивационных, возрастных и индивидуальных факторов, что требует гибкости и адаптивности методик обучения.

4. Повышение познавательной активности, использование эмоционально насыщенных заданий и игровые формы обучения способствуют развитию устойчивого и произвольного внимания, что является необходимым условием успешного образовательного процесса.

Следовательно, осознанное и научно обоснованное формирование внимания у младших школьников представляет собой одно из приоритетных направлений современной педагогической практики и психологической поддержки в системе начального образования.

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

В отечественной научной традиции вопросам углубленного анализа особенностей развития и функционирования психики детей с ограниченными возможностями здоровья уделяется особое внимание. Значительный вклад в систематизацию и описание этих особенностей внесли такие учёные, как Т.А. Власова (1973), М.С. Певзнер (1973), В.В. Лебединский (1985, 2003), В.И. Лубовский (1972) и др., осуществившие дифференцированный подход к классификации отклонений в психическом развитии. Ими была выделена группа учащихся, которые при сохранности потенциала для обучения по общеобразовательным программам нуждаются в особых педагогических условиях. В эту категорию включаются дети с задержкой психического развития – сложным феноменом, характеризующимся не только замедлением темпа психического созревания, но и нарушениями в эмоционально-волевой и мотивационной сферах при относительной сохранности интеллекта. [11, с. 103]

Как показывают наблюдения и экспериментальные исследования, в частности в работах Л.Ф. Обуховой, к четвёртому классу у большинства детей происходит выравнивание показателей устойчивости, концентрации, переключаемости и распределения произвольного внимания по сравнению со взрослыми, а иногда даже с их превышением по отдельным параметрам. Однако в условиях с задержкой психического развития эти закономерности нарушаются: снижение произвольной регуляции становится основным препятствием на пути успешного освоения школьной программы. Следовательно, глубокое изучение возрастной динамики и структурных характеристик внимания детей с задержкой психического развития является важнейшей предпосылкой для конструирования эффективных педагогических стратегий. [18, с. 48]

В структуре задержки психического развития, согласно концепции М.С. Певзнер (1973) и Т.А. Власовой (1973), выделяются две основные формы: задержка, обусловленная психическим и психофизиологическим инфантилизмом, как в простом, так и осложнённом варианте, и задержка, возникающая на фоне астенических и церебрастенических нарушений. В первом случае акцент ставится на незрелость эмоциональной и личностной сфер, во втором – на истощаемость нервных процессов, ведущую к снижению когнитивной активности.

Позднее М.С. Певзнер (2011) указывала на связь задержки психического развития с недоразвитием лобных отделов коры, играющих ключевую роль в произвольной регуляции и контроле. В свою очередь, К.С. Лебединская (1982) предложила классификацию задержки психического развития по этиологическому признаку, выделив четыре варианта: конституциональный, соматогенный, психогенный и церебрально – органический. Последний вариант считается наиболее тяжёлым и распространённым, поскольку именно в этом случае наиболее выражены нарушения произвольного внимания, а также инертность и низкая пластичность психических процессов.

Следует подчеркнуть, что дети с задержкой психического развития представляют собой крайне неоднородную категорию. В одних случаях на первый план выступают нарушения эмоционально – волевой сферы и слабая произвольная регуляция, тогда как уровень интеллектуального развития может оставаться в пределах нормы. Особенно ярко такие формы наблюдаются в старшем дошкольном и младшем школьном возрасте, когда у ребёнка с трудом формируется чувство ответственности, критичности и произвольности поведения, что оказывает непосредственное влияние на готовность к систематическому обучению. [14, с. 29]

Анализ характеристик внимания у младших школьников с задержкой психического развития позволяет выявить существенные отклонения от возрастной нормы. В частности, у таких детей преобладает непроизвольное внимание, снижена способность к концентрации, отсутствует устойчивая мотивация к учебной деятельности.

Согласно наблюдениям Т.А. Власовой (1994), В.И. Лубовского (1994), Н.А. Цыпиной (1994), произвольное внимание у данной категории учащихся формируется с большими трудностями: оно недостаточно мобилизуется и с трудом удерживается в процессе выполнения заданий. [14, с. 65]

Т.В. Егорова (2002) выделяет характерные признаки нарушений: быстрая отвлекаемость, трудности в концентрации, снижение продуктивности деятельности, а также выраженная утомляемость, возникающая даже при минимальной нагрузке. [27, с. 45]

Эти данные подтверждаются исследованиями Л.Ф. Чупрова (2000), который указывает на комплексное нарушение всех основных характеристик внимания: концентрации, устойчивости, переключаемости и избирательности. Особенность заключается в том, что эти нарушения выявляются независимо от сложности заданий и сопровождаются увеличением числа ошибок при нарастании утомления. [98, с. 67]

Практическое обследование школьников с задержкой психического развития в условиях массовых школ, проведённое Л.Ф. Чупровым (2000),

показало, что педагоги фиксируют выраженные нарушения внимания у 92% таких учеников. Интересен факт, что при поступлении в первый класс после обучения в специализированных дошкольных учреждениях уровень сформированности внимания может быть выше, однако сохраняется склонность к импульсивности и гиперактивности, особенно в стрессовых ситуациях. [98, с. 44]

Высокую чувствительность внимания к отвлекающим факторам подчёркивала Л.И. Переслени (1981): шум, речевые раздражители и музыкальное сопровождение особенно негативно сказываются на продуктивности деятельности детей с задержкой психического развития.

Причём наибольшие затруднения возникают при речевых помехах, тогда как фоновый шум оказывает меньшее воздействие на работоспособность. [67, с. 61]

Актуальные данные, полученные в ходе исследований Е.В. Соколовой (2009), Е.А. Порошиной (2011), Н.В. Бабкиной (2006, 2012), подтверждают наличие корреляции между с задержкой психического развития и выраженными дефицитами произвольного внимания. Характерной чертой является ограниченность способности к переключению между действиями, что затрудняет адаптацию к смене учебной задачи. Уроки становятся непродуктивными уже через 5–10 минут после начала, что обусловлено быстрой утомляемостью и истощением внимания.

Результаты Л.Н. Блиновой (2001) указывают на то, что в учебной деятельности детей с задержкой психического развития продуктивность снижается по мере выполнения задания, а количество ошибок возрастает в зависимости от времени выполнения, что свидетельствует о недостаточности механизмов внутреннего самоконтроля. [8, с. 76]

В.В. Лебединский (1985) обращал внимание на крайне низкую устойчивость внимания у данной категории школьников: оно быстро угасает, становится нестабильным и плохо поддаётся произвольному регулированию. [45, с. 123]

Согласно выводам О.Б. Суворовой (2018), объём внимания у младших школьников с задержкой психического развития значительно ниже возрастной нормы. Дети не в состоянии удерживать несколько объектов в фокусе внимания одновременно, что существенно ограничивает их способность к выполнению многозадачной деятельности. [86, с. 60]

Динамика внимания у таких детей носит нестабильный характер. Как показала Г.И. Жаренкова (1967), максимальное напряжение внимания у некоторых детей с задержкой психического развития наблюдается в начале урока, у других – лишь в процессе включения в деятельность, а у третьих – периодически снижается в зависимости от уровня усталости. Общей чертой является слабость механизмов саморегуляции и произвольного контроля. [29, с. 11]

Эмоциональная неустойчивость, как отмечает Ю.П. Ковригина (2017), дополняет клиническую картину нарушений внимания, усиливая трудности адаптации к школьной среде и коммуникативные затруднения в коллективе сверстников. Такие дети часто не справляются с требованиями школьной дисциплины, что усугубляет их отставание и влияет на мотивационную сферу.

Обобщая данные анализа, можно выделить следующие особенности произвольного внимания у младших школьников с задержкой психического развития:

- выраженная неустойчивость, приводящая к нарушению последовательности действий, снижению темпа и результативности;
- ограниченный уровень концентрации, проявляющийся в невозможности удержания внимания на объекте более нескольких минут;
- существенное сокращение объёма внимания, что провоцирует фрагментарное восприятие информации;
- трудности в переключении с одного вида деятельности на другой, обусловленные инертностью психических процессов;
- недостаточное распределение внимания, невозможность одновременного выполнения нескольких заданий;

– повышенная отвлекаемость, низкий уровень избирательности и быстрая истощаемость внимания.

Анализ существующей – научной литературы демонстрирует, что феномен произвольного внимания у детей с задержкой психического развития представляет собой сложную и малоизученную в практическом аспекте область. Несмотря на значительный теоретический вклад в описательную сторону проблемы, на сегодняшний день остаётся актуальной задача разработки комплексных программ диагностики и психолого-педагогической коррекции нарушений произвольного внимания у данной категории учащихся. Эффективность такой работы будет во многом зависеть от индивидуального подхода, учета ведущих клинических и поведенческих характеристик ребёнка, а также степени сформированности волевой и мотивационной сфер.

Выводы по первой главе:

1. Внимание представляет собой одно из фундаментальных понятий общей и возрастной психологии, неизменно вызывающее интерес учёных ввиду своей многогранности, сложности и ключевой роли в организации психической деятельности. Оно выступает необходимым условием успешной адаптации личности к внешнему миру и эффективности любой формы деятельности, будь то учебная, трудовая или коммуникативная.

2. Обобщение и анализ научных источников подтверждают, что внимание выполняет регуляторную и интегративную функции в структуре познавательных процессов, обеспечивая направленность и устойчивость сознания. Внимание проявляется через целостную систему качественных характеристик: устойчивость, концентрация, переключаемость, распределение и объём, каждая из которых вносит вклад в успешность когнитивной активности.

3. В младшем школьном возрасте создаются благоприятные условия для формирования произвольной регуляции внимания. Среди таких условий

— расширение жизненного опыта, включение ребёнка в различные виды деятельности, усложнение задач, предъявление инструкций, требующих осознанного выполнения, а также формирование навыков самоконтроля. Учебная деятельность, как ведущая на данном возрастном этапе, выполняет функцию среды и механизма формирования произвольного внимания, способствуя развитию его отдельных свойств.

4. У детей с задержкой психического развития наблюдаются выраженные нарушения в сфере произвольного внимания: снижение устойчивости, ограниченный объём, недостаточная концентрация, замедленное переключение и сниженное распределение. Учитывая, что сформированность внимания напрямую влияет на успешность учебной деятельности, своевременное выявление подобных дефицитов и организация индивидуализированной коррекционно-развивающей работы становятся приоритетными задачами современной образовательной и психолого-педагогической практики.

5. К числу ключевых возрастных новообразований младшего школьного периода относится формирование произвольного поведения и произвольной регуляции высших психических функций. Несмотря на активное развитие всех свойств внимания в данном возрасте, доминирующей остаётся непроизвольная форма, особенно при недостаточной учебной мотивации и слабой сформированности саморегуляции. Это требует от педагога создания условий, стимулирующих переход от непроизвольного к произвольному вниманию.

6. Как подчёркивал К.Д. Ушинский, «внимание — это единственная дверь, через которую внешние воздействия проходят в наше сознание». Это образное высказывание остаётся актуальным и сегодня, поскольку успех усвоения знаний, формирование целостного восприятия окружающей действительности и результативность учебного процесса во многом определяются уровнем развития внимания. Внимание обеспечивает отбор значимой информации, определяет глубину и точность восприятия.

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

§2.1. Организация, методы и методики исследования

Настоящее исследование преследовало цель комплексного анализа специфики произвольного внимания у младших школьников, страдающих задержкой психического развития. В качестве площадки для реализации поставленных задач была выбрана МАОУ «Средняя школа №156» г. Красноярск.

Данное учреждение представляется наиболее подходящим для проведения эмпирического исследования в силу наличия специализированной образовательной среды, адаптированной под потребности детей с диагнозом F80 – «Задержка психического развития». В выборке оказались представлены 22 ученика младшего школьного возраста (от 9 до 11 лет), в том числе 12 мальчиков и 10 девочек. Все участники были официально направлены в классы соответствующего профиля на основании заключений психолого-медико-педагогической комиссии. Индивидуальные сведения об испытуемых, включая персональные и клинические данные, приведены в приложениях (Таблицы 15 и 16 – Приложение 1).

Выбор конкретной школы как базы исследования не является случайным, он обусловлен как объективными, так и субъективными факторами.

Во – первых, данное образовательное учреждение функционирует в рамках модели варианта 7.2, то есть реализует программы, соответствующие требованиям к обучению детей с ограниченными возможностями здоровья, в частности – с задержкой психического развития.

Во – вторых, комплектование коррекционных классов происходит строго в соответствии с официальными рекомендациями ПМПК, что

минимизирует риск диагностических ошибок и гарантирует достоверность выборки.

В – третьих, администрация начальной ступени обучения, а также преподавательский состав проявили заинтересованность в поддержке научной деятельности, что позволило наладить продуктивное взаимодействие и обеспечить необходимые условия для реализации программы исследования.

С практической точки зрения структура организации исследования предполагала, как индивидуальные, так и групповые форматы взаимодействия с детьми. Диагностические процедуры проводились преимущественно в первой половине дня, когда дети наиболее активны и работоспособны. Каждый ребенок проходил два сеанса длительностью 15 – 20 минут. Подход к интерпретации данных был строго ориентирован на нормативные показатели, предложенные разработчиками психодиагностических методик, что обеспечивало высокий уровень валидности выводов.

При формировании экспериментальной группы испытуемых применялись четко определённые отборочные критерии, соответствующие задачам исследования. В частности, отбирались только те дети, которые находились в одном возрастном диапазоне (от 9 до 11 лет), имели схожую клиническую картину на основе медицинских и педагогических заключений (все – с диагнозом F80), а также обучались в условиях коррекционных или интегрированных классов. Это обеспечивало гомогенность выборки и позволяло избежать дополнительных искажений при последующем анализе результатов.

Процедура эмпирического изучения произвольного внимания у младших школьников с диагнозом задержки психического развития реализовывалась в три этапа, каждый из которых был логически взаимосвязан с предыдущим. Первый этап, подготовительный, включал сбор и систематизацию информации о психофизическом и когнитивном статусе участников. Особое внимание уделялось изучению анамнестических и катамнестических данных, а также анализу личных дел учащихся, включая

заклучения школьных психологов и специалистов ПМПК. Такие документы, как протоколы психолого – медико – педагогических комиссий, послужили важным источником информации, позволившим подтвердить наличие клинически установленного диагноза «задержка психического развития».

В этот же период проводилось систематическое наблюдение за детьми в различных контекстах их школьной активности: на занятиях с психологами, логопедами и дефектологами, на уроках, во внеурочной деятельности, а также во время перемен.

Такое наблюдение позволило сформировать полное представление об особенностях поведения детей, о функционировании их когнитивной и эмоционально – волевой сфер, а также наладить устойчивый контакт, необходимый для эффективной последующей диагностики. Одним из компонентов подготовительного этапа стали индивидуальные ознакомительные беседы с испытуемыми. Беседы проводились по заранее подготовленным вопросам, направленным на установление доверительного взаимодействия и предварительную оценку познавательных установок детей (Приложение 2).

Параллельно была проведена работа с классными руководителями начальных классов, которым была предложена анкета, ориентированная на экспертную оценку уровня развития произвольного внимания у учащихся с задержкой психического развития (Приложение 3).

Конструирование анкеты происходило на основании теоретико-методологических положений ведущих отечественных исследователей, таких как Л.С. Выготский (1991), В.В. Лебединский (1985), Н.Ф. Добрынин (1973), Л.Ф. Чупров (2000), а также с учетом эмпирических выводов Т.А. Власовой (1973) и М.С. Певзнера (1973), подчеркивавших важность формирования произвольного внимания как фактора, непосредственно влияющего на успешность обучения детей с ограниченными возможностями. Структурная модель анкеты была сформирована на основе опросных форм, разработанных Н.Ю. Верхотуровой, А.Г. Литвиновой.

Анкетный инструмент включал три смысловых блока. Первый блок охватывал проблемы обучаемости ребенка, фиксируя основные трудности (вопросы 1 и 2). Второй блок концентрировался на параметрах произвольного внимания – устойчивости, переключаемости, распределения, объема и концентрации (вопросы 3 – 12). Третий блок касался реализуемых в школе коррекционных мероприятий, направленных на развитие произвольного внимания у учащихся (вопросы 13 – 16). Обработка анкетных данных позволяла получить количественные и качественные показатели по каждому из параметров внимания.

Экспериментальный этап включал реализацию комплекса методов, среди которых основное место занимали наблюдение, индивидуальная беседа и специально подобранные психодиагностические процедуры. Особое внимание было уделено оценке степени сформированности таких характеристик, как объем внимания, распределение, переключаемость, устойчивость и концентрация.

Метод наблюдения выступал не только как вспомогательный, но и как ключевой способ фиксации поведенческих и когнитивных проявлений: он позволял понять, насколько ребенок воспринимает инструкции, насколько полноценно и последовательно он выполняет задания, а также выявить возможные затруднения, связанные с нарушением внимания. Беседа с детьми, педагогами и узкими специалистами позволяла глубже интерпретировать наблюдаемые проявления, а также уточнять полученные данные.

Для диагностической части исследования были выбраны методики, зарекомендовавшие себя в практике клинико-психологического тестирования. Среди них: «Запомни и расставь точки» Р.С. Немова (2000) [33, с. 178], «Таблицы Шульте» (1972) [59, с. 29], а также «Изучение распределения внимания» Т.Е. Рыбакова (2006) [59, с. 38]. Эти методики были апробированы и соответствовали критериям надежности, валидности и информативности, что делало их пригодными для применения в условиях школьной среды.

Таким образом, экспериментальное исследование, направленное на выявление особенностей произвольного внимания у младших школьников с задержкой психического развития, было проведено в рамках строго структурированной и научно обоснованной методологической модели, предполагающей сочетание количественных и качественных методов анализа, что позволило получить репрезентативные и теоретически значимые данные.

1. Методика «Запомни и расставь точки» Р.С. Немова (2000)

[33, с. 178]

Для количественной оценки показателя объема внимания у младших школьников с задержкой психического развития применялась психодиагностическая методика, разработанная Р.С. Немовым.

Данная процедура основывается на кратковременной зрительной фиксации расположения точек в пределах ограниченного визуального поля. Стимульный материал представлен восьмью карточками, каждая из которых содержит от двух до девяти точек.

Листы предварительно разделяются на восемь одинаковых квадратных фрагментов, которые располагаются по мере возрастания количества точек, формируя последовательную шкалу от минимального к максимальному количеству элементов (см. Приложение 4).

Карточки демонстрировались испытуемому в строго заданной последовательности с экспозицией от одной до двух секунд. После каждого предъявления ребенку предлагалось в течение 15 секунд восстановить схему точек на пустом шаблоне.

Такая организация позволяет не только активировать процессы кратковременной памяти, но и определить емкость внимания как способность к удержанию и воспроизведению зрительных стимулов в условиях дефицита времени. Количественный результат отражает наибольшее количество точек, которые были точно воспроизведены на одном из заданий.

Анализ полученных данных осуществлялся с применением балльной шкалы, фиксирующей уровень развития объема внимания представлены в таблице 1.

Таблица 1 – критерии интерпретации результатов определения развития объема внимания по методике «Запомни и расставь точки» Р.С. Немова (2000) [33, с. 178]

Баллы	Интерпретация	Уровень
10 баллов	<i>Присваиваются в случае точного воспроизведения шести и более точек.</i>	очень высокий уровень
8–9 баллов	<i>За правильное размещение четырех или пяти точек.</i>	высокий уровень
6–7 баллов	<i>Три или четыре точки.</i>	средний уровень
4 – 5 баллов	<i>Две или три точки.</i>	низкий уровень
0 3 балла	<i>Одна или ни одной точки.</i>	очень низкий уровень

Такая система градации позволяет объективно оценивать когнитивную активность и диагностировать потенциальные отклонения в развитии произвольной регуляции внимания у детей с диагнозом задержки психического развития (см. Приложение 5).

2. Методика «Таблицы Шульте» (1995) [59, с. 29]

С целью изучения характеристик динамического внимания испытуемых младшего школьного возраста с задержкой психического развития использовалась модифицированная версия классической методики «Таблицы Шульте». В качестве диагностического инструментария выступали пять графических таблиц, каждая из которых содержала сетку из 25 клеток с числами от 1 до 25, расположенными в случайном порядке. Дополнительно

использовался секундомер для фиксации временных параметров выполнения задания (см. Приложение 6).

Эксперимент проводился в индивидуальной форме. Перед началом работы ребенку зачитывалась стандартная инструкция: «Перед тобой таблица, в ней расположены числа от 1 до 25. Найди их по порядку, называя вслух и указывая пальцем или указкой». Учитывался суммарный временной показатель, затраченный на выполнение всех пяти таблиц. Интерпретация результатов строилась на основе предположения о том, что меньшие временные затраты свидетельствуют о более высоком уровне сформированности динамического внимания, в то время как увеличение времени и возникновение задержек указывают на снижение скорости обработки информации и трудности концентрации.

Для интерпретации полученных данных использовалась следующая система оценивания: 0–3 балла соответствуют низкому уровню, 4–7 — уровню ниже среднего, 8–11 — среднему уровню, 12–15 — уровню выше среднего, 16–19 баллов — высокому уровню развития внимания.

Такая шкала позволяет зафиксировать индивидуальные различия в уровне сформированности исследуемой функции и сопоставить показатели с нормативными значениями, что особенно важно при анализе когнитивной недостаточности у детей с задержкой психического развития (см. Приложения 6,7).

3. Методика «Изучение распределения внимания» Т.Е. Рыбакова (2006) [59, с. 38]

Для анализа способностей к распределению внимания среди младших школьников с задержкой психического развития в рамках данного исследования применялась методика, разработанная Т.Е. Рыбаковой. Диагностический материал представлял собой лист с рядами, содержащими геометрические фигуры двух типов: кружки и крестики. В каждой строке размещались семь кружков и пять крестов в произвольном порядке.

Испытуемому предлагалось, не используя дополнительных предметов, вслух пересчитать количество фигур в каждом ряду по горизонтали, соблюдая непрерывность счета и не допуская пауз (см. Приложения 8, 9).

Данная методика нацелена на выявление способности одновременно удерживать в поле внимания несколько стимулов, при этом контролируя последовательность их обработки. Основными параметрами, подлежащими регистрации, выступали: общее время выполнения задания, количество допущенных ошибок, наличие остановок, а также сбои в счете. Эти показатели в совокупности позволяли судить о степени сформированности механизма распределения внимания и его устойчивости к внешним и внутренним помехам.

Критерии оценивания были дифференцированы следующим образом: выполнение задания за 30 секунд или менее без ошибок свидетельствовало о высоком уровне переключаемости и распределенности внимания; наличие одной-двух ошибок при времени от 30 до 40 секунд интерпретировалось как средний уровень; превышение 40 секунд и допущение более двух ошибок указывали на низкий уровень. Данная система позволяет объективно зафиксировать выраженность дефицитарных признаков распределения внимания у школьников с нарушениями психического развития.

Таким образом, в рамках эмпирического исследования, направленного на выявление и оценку особенностей произвольного внимания у младших школьников с диагнозом задержкой психического развития, была реализована комплексная методологическая модель, включающая методы наблюдения, индивидуальных бесед, анкетирования педагогов и экспериментальной диагностики. Применение валидированных и апробированных психодиагностических методик, таких как «Запомни и расставь точки» Р.С. Немова, «Таблицы Шульте» и «Изучение распределения внимания» Т.Е. Рыбаковой, позволило не только получить достоверные количественные данные, но и расширить представления о когнитивных особенностях изучаемой группы детей.

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

Внимание в младшем школьном возрасте представляет собой одну из фундаментальных психических функций, лежащих в основе успешного усвоения знаний, формирования умений и практических навыков. Способность к произвольному распределению и удержанию внимания непосредственно определяет эффективность познавательной деятельности, что особенно актуально при обучении детей с особенностями развития.

В этой связи изучение параметров внимания у младших школьников, имеющих задержку психического развития, приобретает не только научную, но и прикладную значимость, поскольку позволяет выстроить эффективные маршруты психолого-педагогической помощи данной категории обучающихся.

Экспериментальное исследование, направленное на выявление особенностей произвольного внимания у учащихся младших классов с задержкой психического развития, осуществлялось в рамках систематического наблюдения за их поведением и деятельностью в ходе урочной, внеурочной и коррекционно-развивающей работы.

Включённость в наблюдение охватывала как образовательные ситуации, так и взаимодействие в рамках сеансов с педагогами-психологами, дефектологами и логопедами. Особое внимание уделялось формированию положительного эмоционального фона и доверительных отношений, чему способствовали индивидуальные беседы с детьми, направленные на повышение мотивации и снижение тревожности.

В результате аналитической обработки наблюдений и опросов стало очевидным, что нарушения внимания являются устойчивым компонентом психического развития учащихся с задержкой психического развития. Так, согласно оценкам специалистов, участвовавших в диагностике, признаки дефицита внимания отмечались у 80% школьников, что указывает на

системность и значительную распространенность данной проблемы среди детей, обучающихся в условиях коррекционного образования.

Для объективной оценки уровня развития внимания была разработана анкета, предложенная учителям. Полученные ответы были сгруппированы по содержательным блокам и проанализированы количественно. Приведённые ниже таблицы (таблицы 1 – 5) иллюстрируют различные аспекты проявлений нарушений внимания. В первую очередь рассмотрим данные, касающиеся наличия учебных затруднений, зафиксированных педагогами в ходе анкетирования (таблица 2).

Таблица 2. Результаты анкетирования учителей по выявлению трудностей в обучении учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Уровень	Возрастная группа	3 дополнительный класс (n=12)		4 класс (n=10)	
		Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Часто		8	50	4	30
Иногда		2	25	3	35
Редко		2	25	3	35
Никогда		0	0	0	0

Данные таблицы 1 отражают выраженность учебных трудностей среди младших школьников с задержкой психического развития. Согласно мнению педагогов, значительная часть учащихся 3 дополнительного класса — 8 человек, что составляет 50% от общего числа, — демонстрируют регулярные затруднения в учебной деятельности. В 4 классе аналогичная тенденция сохраняется: 4 школьника (30%) также часто сталкиваются с трудностями при усвоении учебного материала. Частичная выраженность трудностей («иногда») фиксируется у 2 учащихся (25%) из 3 дополнительного класса и у 3 учеников (35%) из 4 класса. В категории «редко» оказались по 2 ученика (25%) в первом случае и 3 (35%) — во втором.

Ни один из респондентов не указал на полное отсутствие проблем с обучением у своих учеников. Таким образом, выявленная картина свидетельствует о наличии стойких трудностей в учебной деятельности у большинства школьников с задержкой психического развития, что коррелирует с общим снижением уровня познавательной активности, ограниченным кругозором и недостаточным уровнем овладения базовыми знаниями об окружающей действительности.

При этом особую обеспокоенность вызывает уровень произвольной регуляции у рассматриваемой категории учащихся. Очевидно, что затруднения в учебной деятельности не являются следствием исключительно когнитивной недостаточности, а обусловлены также нарушениями в функционировании волевой сферы и системы внимания.

Для более детального понимания причин возникающих затруднений нами были проанализированы данные по второму вопросу первого блока анкеты, где рассматривались поведенческие аспекты, препятствующие эффективному обучению (таблица 3).

Таблица 3. Результаты анкетирования учителей по выявлению причин имеющихся затруднений в развитии произвольного внимания младших школьников с задержкой психического развития

Критерии \ Возрастная группа	3 дополнительный класс (n=12)		4 класс (n=10)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Не может спокойно сидеть на месте	7	60	3	30
Отвлекается на посторонние стимулы	3	25	5	50
Не реагирует на запреты и ограничения	2	15	2	20
Много и громко говорит	0	0	0	0

Анализируя сведения, представленные в таблице 2, можно сделать вывод о выраженной моторной расторможенности у учащихся с задержкой психического развития. В частности, 7 детей (60%) из 3 дополнительного класса не способны длительное время сохранять статичное положение тела, что существенно затрудняет организацию учебного процесса и снижает усвояемость материала. В 4 классе подобная особенность была отмечена у 3 учащихся (30%). Явление повышенной отвлекаемости на внешние стимулы продемонстрировали 3 школьника (25%) из 3 дополнительного класса и 5 (50%) — из 4 класса.

Это свидетельствует о низкой устойчивости внимания и недостаточной способности к внутренней концентрации. Кроме того, часть учеников демонстрирует сопротивление ограничениям: 2 человека (15%) из младшей группы и столько же — из старшей, не реагируют на педагогические инструкции, связанные с запретами. Следует подчеркнуть, что ни один из опрошенных учителей не отметил у детей чрезмерной речевой активности, что позволяет исключить данный фактор из перечня доминирующих причин нарушений внимания.

В свете этих данных представляется логичным заключение о том, что поведенческие трудности учащихся с задержкой психического развития, проявляющиеся в импульсивности, гиперактивности и неспособности к волевому торможению, оказывают негативное влияние на процессы внимания и, следовательно, на качество усвоения учебного материала.

Эти наблюдения согласуются с положениями, выдвинутыми в трудах Т.А. Власовой [1996] и Т.В. Егоровой [2002], указывающих на тесную взаимосвязь между темпом психического развития и особенностями произвольной регуляции у детей с задержкой психического развития.

Следующий этап исследования предполагал анализ уровня развития конкретных свойств внимания, в частности, его объема, что было зафиксировано во втором блоке анкетирования (таблица 4).

Таблица 4. Результаты анкетирования учителей по выявлению уровня развития объема внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Уровень	Возрастная группа	3 дополнительный класс (n=12)		4 класс (n=10)	
		Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Часто		6	50	2	20
Иногда		4	35	6	60
Редко		2	15	2	20
Никогда		0	0	0	0

Результаты, представленные в таблице 3, демонстрируют выраженные затруднения у значительного числа учащихся в удержании и переработке информации при кратковременном её предъявлении. Так, 6 школьников (50%) из 3 дополнительного класса и 2 ученика (20%) из 4 класса регулярно испытывают сложности при необходимости одновременно обрабатывать несколько объектов или действий. Такие трудности особенно ярко проявляются в ситуациях, требующих сочетания разных видов учебной активности, например: слушания объяснений учителя при одновременном выполнении письменных заданий. Кроме того, 4 учащихся (35%) из младшей возрастной группы и 6 (60%) — из старшей эпизодически сталкиваются с подобными проблемами, что может свидетельствовать о частичной сформированности механизма произвольного распределения внимания. Лишь у 2 учеников (15%) из 3 дополнительного класса и у такого же числа из 4 класса отмечено приближение объема внимания к возрастной норме.

На основе изложенного можно утверждать, что исследуемая категория младших школьников характеризуется выраженной нестабильностью внимания, ограниченным объемом перерабатываемой информации и недостаточной способностью к произвольной концентрации. Эти параметры оказываются критически значимыми для организации эффективной образовательной среды, требующей адаптации учебных материалов и

дидактических подходов. Предлагаемые результаты указывают на необходимость интеграции специализированных коррекционных программ, направленных на развитие внимания как ключевого компонента познавательной деятельности у детей с задержкой психического развития.

Таблица 5. Результаты анкетирования учителей по выявлению уровня развития переключения внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Уровень	3 дополнительный класс (n=12)		4 класс (n=10)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Часто	4	35	4	40
Иногда	5	40	5	50
Редко	3	25	1	10
Никогда	0	0	0	0

Проблема произвольного внимания у младших школьников, имеющих статус обучающихся с задержкой психического развития, продолжает оставаться в центре научного и практического интереса специалистов, занятых в сфере специальной и коррекционной педагогики. Способность к адекватному переключению, устойчивому сосредоточению и эффективному распределению внимания определяет, как качество усвоения учебной информации, так и общий темп психического развития ребёнка. На основании проведённого эмпирического исследования, в котором использовались метод анкетирования педагогов, а также стандартные психодиагностические методики, удалось получить развернутую картину актуального состояния произвольного внимания у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Один из центральных параметров внимания, имеющий существенное значение для учебной деятельности — способность к переключению с одного вида деятельности на другой — был зафиксирован в ходе анализа результатов

по соответствующему вопросу анкеты. Представленные данные в таблице 5 отражают, что у значительной части учащихся наблюдаются трудности с гибкой перестройкой внимания, особенно при выполнении многозадачных заданий. Так, у 4 учащихся (35%) из 3 дополнительного класса и у 4 школьников (40%) из 4 класса педагоги отметили частые проявления неустойчивости переключения. Эти дети характеризуются выраженными трудностями при переходе от одного задания к другому, нуждаются в постоянных подсказках и внешнем контроле, а также демонстрируют быстро нарастающее истощение.

Не менее важным является тот факт, что у ещё большей доли учащихся (40% в 3 классе и 50% в 4 классе) наблюдаются периодические, эпизодические затруднения с переключаемостью. Это проявляется в задержках между этапами заданий, снижении темпа выполнения деятельности и невозможности быстро включиться в новый тип задачи.

Интересно отметить, что в единичных случаях (25% в младшей группе и 10% в старшей) педагоги отмечают редкие трудности, что позволяет говорить о частичной сформированности механизма произвольного переключения. Таким образом, полученные данные указывают на необходимость регулярной тренировки гибкости внимания, включения упражнений на смену деятельности и постепенное удлинение времени её выполнения с опорой на внешнюю стимуляцию и поощрение.

На следующем этапе исследования была проанализирована степень развития устойчивости и концентрации внимания. Данный показатель напрямую связан с волевым усилием, необходимым для поддержания внимания на одном объекте или действии в течение определённого времени. Полученные данные по вопросам 8–12 анкеты, представленные в таблице 5, позволяют утверждать, что высокий уровень неустойчивости внимания является типичным для большинства обследованных школьников с ЗПР. Особенно ярко это выражено в 3 дополнительном классе: 8 учащихся (50%)

демонстрируют постоянные трудности с удержанием внимания, в то время как в 4 классе таких детей — 2 (20%).

Таблица 6. Результаты анкетирования учителей по выявлению уровня развития устойчивости и концентрации внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Уровень \ Возрастная группа	3 дополнительный класс (n=12)		4 класс (n=10)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Часто	8	50	2	20
Иногда	2	25	7	70
Редко	2	25	1	10
Никогда	0	0	0	0

Дополнительно следует отметить, что значительное число учеников демонстрируют нестабильность внимания в форме эпизодических нарушений — 2 ученика (25%) и 7 (70%) в младшем классе. Как правило, это дети, которые могут удерживать внимание лишь при условии эмоциональной включённости, внешнего контроля или при высокой мотивации к конкретной деятельности. Редкие проявления нестабильности отмечены у 2 учащихся младшего класса и 1 школьника из 4 класса. Таким образом, уровень произвольного контроля и волевой регуляции внимания у большинства детей остаётся на стадии начального формирования, требующего педагогического сопровождения и системной коррекции.

Анализ третьего блока анкеты, включающего вопросы 13–16, показал, что в коррекционной образовательной среде реализуется комплекс мероприятий, направленных на стимулирование и развитие познавательных процессов. Учителя и специалисты активно задействуют не только традиционные педагогические средства, но и элементы развивающей психокоррекционной работы. Тем не менее, судя по результатам исследования, целенаправленная работа по формированию произвольного

внимания пока ещё не достигает уровня системной и результативной. Об этом свидетельствует также тот факт, что даже при увеличении возраста учащихся и сроков их обучения показатели развития внимания не достигают нормативных значений.

Дополнительным источником объективных данных стали психодиагностические методики, в частности — методика «Запомни и расставь точки» Р.С. Немова (2000). Она позволила оценить уровень объема внимания при кратковременном запоминании пространственно организованной информации. Диагностическая процедура предполагала предъявление восьми карточек с изображением точек и воспроизведение увиденных конфигураций на пустом бланке.

Таблица 7 – Результаты изучения объема внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Запомни и расставь точки» Р.С. Немова (2000) до формирующего эксперимента

Возрастная группа Уровень	3 дополнительный класс (n=12)		4 класс (n=10)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Очень низкий	3	25	2	20
Низкий	5	40	4	40
Средний	4	35	4	40
Высокий	0	0	0	0
Очень высокий	0	0	0	0

Исходя из данных, отраженных на таблице 7 видно, что у большинства согласно полученным результатам, в обеих возрастных группах фиксируется преобладание низкого и среднего уровней объема внимания. У 3 учеников 3 класса (25%) и у 2 учащихся 4 класса (20%) выявлен крайне низкий результат, что проявлялось в необходимости повторного предъявления стимульного

материала и выраженных затруднениях при восстановлении пространственной структуры. Низкий результат, соответствующий минимальной возрастной норме, зафиксирован у 4 детей в обеих возрастных группах. Средний уровень объема внимания зарегистрирован у 5 (40%) детей в 3 классе и 4 (40%) учеников в 4 классе. Высоких и очень высоких показателей не продемонстрировал ни один испытуемый, что указывает на необходимость регулярной тренировки внимания в условиях коррекционных программ.

Представим полученные данные на рисунке 1.

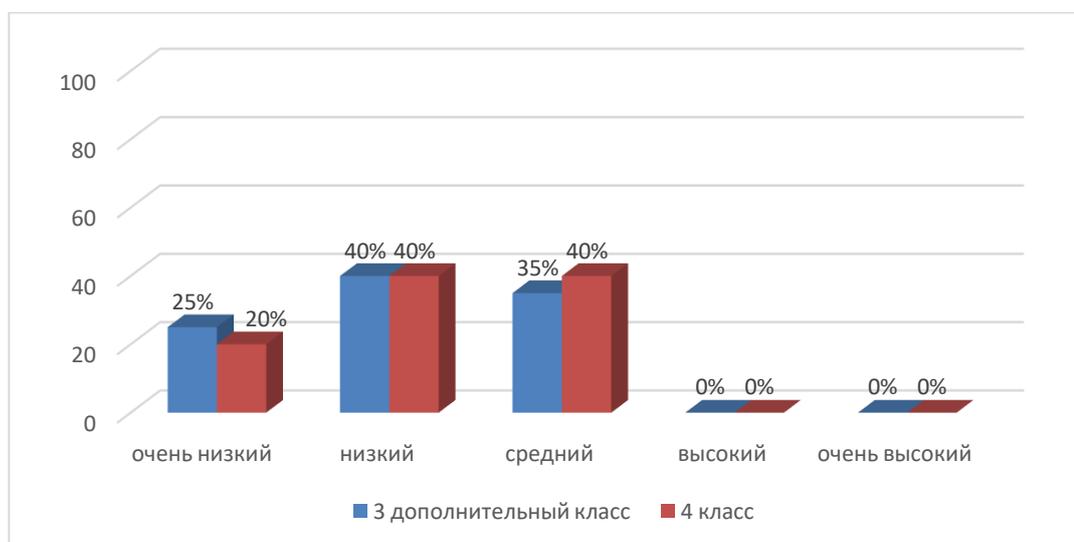


Рисунок 1. Гистограмма 1 – Результаты изучения объема внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Запомни и расставь точки» Р.С. Немова (2000) (%)

На основе представленных данных можно сформулировать обобщённый научный вывод о состоянии динамического объёма внимания у младших школьников с задержкой психического развития, полученный в ходе применения стандартизированной методики «Таблицы Шульте» (1972).

Результаты, полученные при проведении данной процедуры, подтвердили, что значительная часть обучающихся младшего школьного возраста, проходящих обучение в коррекционных классах, демонстрирует низкий уровень сформированности динамического компонента произвольного

внимания. Исследование проводилось в контролируемых условиях, предварительно была осуществлена проверка освоения счётных операций (до 25), что обеспечило достоверность диагностики. Все испытуемые без затруднений ориентировались в структуре задания, что свидетельствует о сохранности базовых познавательных операций.

Тем не менее, при выполнении заданий фиксировались значительные временные затраты, превышающие нормативные показатели. Средняя продолжительность выполнения четырёх последовательных таблиц варьировалась в пределах от 5 до 7 минут, в то время как установленная возрастная норма составляет 3,5 минуты.

Эти данные свидетельствуют о выраженной заторможенности зрительно – пространственной ориентировки, сниженном темпе сенсомоторного реагирования и неспособности к поддержанию устойчивой концентрации в условиях монотонной деятельности. Дополнительно были зафиксированы затруднения при переходе от первого к следующему десятку, что может указывать на слабую организацию счётной деятельности и недостаточную устойчивость переключения внимания.

Результаты, представленные в таблице 8 (см. приложение), наглядно демонстрируют отсутствие у обследованных школьников высоких и очень высоких показателей объёма динамического внимания. Это свидетельствует о системной недостаточности механизмов произвольной регуляции, в частности — зрительно-пространственной концентрации и моторного контроля.

Подобная картина наблюдается как у детей из 3 дополнительных классов, так и у учеников 4 классов, что говорит о персистенции дефицитарного состояния и необходимости целенаправленного психолого-педагогического вмешательства.

Таким образом, можно сделать обоснованный вывод о том, что уровень динамического внимания у младших школьников с задержкой психического развития в целом остаётся на заниженном уровне по сравнению с возрастной нормой. Это требует включения специализированных коррекционных

методик в структуру психолого-педагогического сопровождения, направленных на развитие устойчивости, темпа и гибкости зрительно-пространственного восприятия и обработки информации.

Таблица 8 – Результаты изучения объема внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Таблицы Шульте» (1972) до формирующего эксперимента

Возрастная группа \ Уровень	3 дополнительный класс (n=12)		4 класс (n=10)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Низкий	6	50	1	10
Ниже среднего	4	35	5	50
Средний	2	15	4	40
Высокий	0	0	0	0
Очень высокий	0	0	0	0

Детализируя полученные данные, можно отметить, что половина учащихся 3 дополнительного класса (50%) продемонстрировали низкий уровень, проявляющийся в неспособности поддерживать устойчивую концентрацию в течение всего периода выполнения задания. В этой группе дети, как правило, тратили на прохождение теста в среднем до 7 минут, что существенно превышает нормативный порог (3,5 минуты) и свидетельствует о выраженной утомляемости, трудностях в организации внимания и его направленности. В 4 классе аналогичный результат был зафиксирован лишь у одного ребёнка (10%), что демонстрирует некоторые положительные сдвиги в старшем возрасте.

На уровень ниже среднего вышли 4 учащихся (35%) в младшей группе и 5 детей (50%) из 4 класса. Это указывает на наличие определённого, хотя и недостаточного уровня сформированности способности к восприятию информации в условиях зрительной нагрузки. Средний показатель, допустимый с точки зрения возрастной нормы, продемонстрировали 2 ребёнка

в 3 классе и 4 школьника в 4 классе, что позволяет говорить о наличии потенциальных возможностей к восстановлению внимания при систематической коррекционной работе. Результаты изучения объема представлены в рисунке 2.

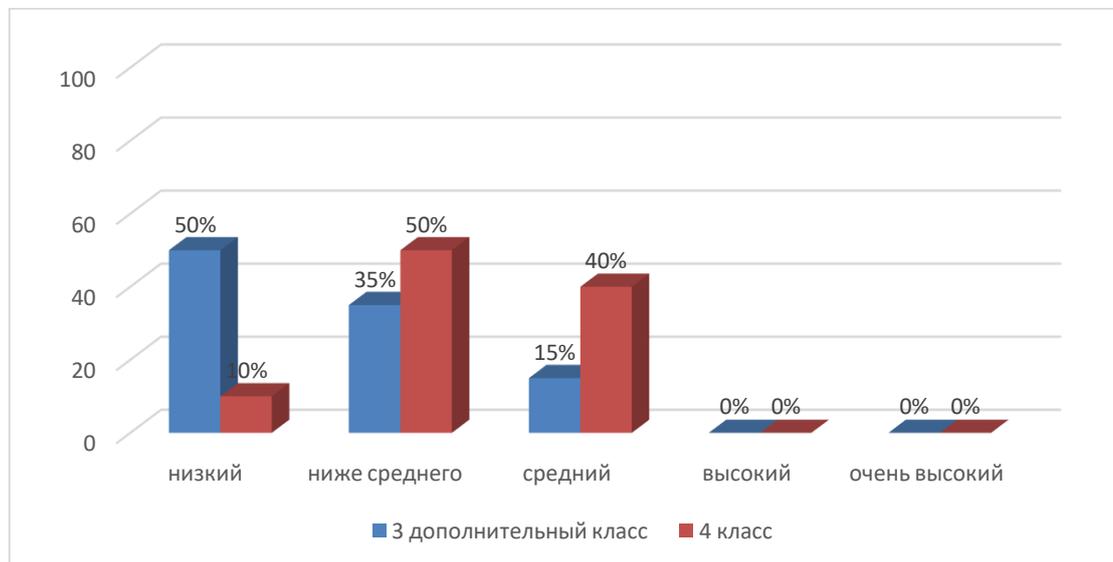


Рисунок 2. Гистограмма 2 – Результаты изучения объема внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Таблицы Шульте» (1972) (%)

В целом, данные, полученные при помощи методики «Таблицы Шульте», подтверждают факт существования ограниченного, неустойчивого и фрагментарного объема внимания у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Этот результат подчеркивает значимость своевременного внедрения средств специальной педагогики, направленных на развитие устойчивости и объема внимания, особенно в условиях многокомпонентной учебной нагрузки. Необходимо учитывать, что формирование произвольных компонентов внимания носит поступательный характер и усиливается к концу младшего школьного возраста, однако у детей с задержкой психического развития этот процесс замедлен и требует внешнего сопровождения.

Для подтверждения выявленных тенденций и получения более полной картины состояния произвольного внимания в исследование была включена

методика «Изучение распределения внимания» Т.Е. Рыбакова (2006) [45, с.38]. Данный диагностический инструментарий позволяет оценить способность ребёнка к одновременному сосредоточению на нескольких объектах или заданиях. Перед началом процедуры учащимся предлагалось досчитать до 50, что служило предварительной проверкой навыков счета. Во время выполнения задания фиксировались такие параметры, как скорость, точность, общее количество правильно названных элементов и номер, на котором учащийся допускал первые ошибки.

Таблица 9 – Результаты изучения произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Изучение распределения внимания» Т.Е. Рыбакова (2006)

Возрастная группа Уровень	3 дополнительный класс (n=12)		4 класс (n=10)	
	Абс. знач.	%	Абс. знач.	%
Низкий	9	75	3	30
Средний	3	25	7	70
Высокий	0	0	0	0

Данные таблицы показывают, что в младшей возрастной группе 9 школьников (75%) продемонстрировали низкий уровень развития способности к распределению внимания. Эти дети не могли одновременно удерживать в поле внимания несколько задач, допускали многочисленные ошибки и нередко сбивались на полпути. В старшей группе аналогичный результат был зафиксирован у 3 учащихся (30%). Таким образом, значительное число испытуемых показали неспособность к одновременному выполнению двух параллельных действий — например, счёта и поиска конкретных объектов, что является характерным для повседневной учебной деятельности.

Средний уровень распределения внимания наблюдался у 3 школьников из 3 дополнительного класса и у 7 учащихся 4 класса. Это может свидетельствовать о постепенном становлении произвольных компонентов внимания к моменту окончания младшей ступени обучения. Следует подчеркнуть, что ни один ребёнок из обеих возрастных групп не продемонстрировал высокий уровень, что указывает на общее отставание в развитии данной психической функции. Результат рисунок 3.

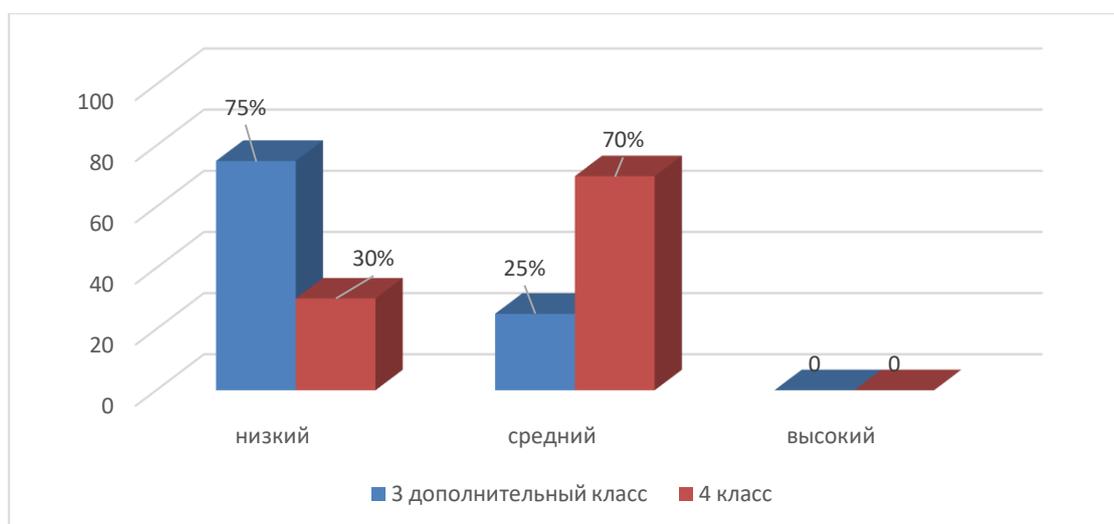


Рисунок 3. Гистограмма 3 – Результаты распределения внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Изучение распределения внимания» Т.Е. Рыбакова (2006) (%)

В процессе выполнения задания по методике Т.Е. Рыбакова дети обеих возрастных групп демонстрировали чрезмерную утомляемость, замедленную скорость счёта и ошибочное определение количества элементов. Часто наблюдалась ситуация, когда ученики, сбившись, продолжали считать наугад, либо начинали заново, что является следствием истощаемости нервной системы и общего снижения работоспособности. Эти характеристики отражают внутреннюю дискоординацию и низкий уровень произвольной регуляции внимания.

На основе анализа результатов можно констатировать, что к четвёртому классу в целом наблюдается тенденция к улучшению способности к распределению внимания. Средний уровень, достигнутый 70% учащихся старшей группы, позволяет с осторожным оптимизмом говорить о наличии ресурса развития произвольного внимания при систематической педагогической работе. В то же время значительная доля младших школьников, особенно в дополнительных классах, продолжает демонстрировать выраженные затруднения, требующие индивидуального подхода в рамках коррекционных программ.

Вполне закономерно предположить, что выявленные отклонения могут быть связаны с функциональной недостаточностью развития мозговых структур, ответственных за регуляцию произвольной активности. Это объясняет общую несформированность интегративных механизмов, необходимых для успешного управления вниманием. В связи с этим, в работе с младшими школьниками с задержкой психического развития следует задействовать целенаправленную междисциплинарную стратегию взаимодействия педагогов, психологов, логопедов и родителей, направленную на постепенное формирование произвольной регуляции внимания. Реализация комплексного сопровождения позволит повысить не только познавательные результаты учащихся, но и улучшить их адаптацию к условиям образовательной среды.

Выводы по второй главе:

1. Экспериментальное исследование подтвердило, что нарушения произвольного внимания являются устойчивым и системным компонентом психического развития учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Согласно оценкам специалистов, признаки дефицита внимания отмечались у 80% обследованных школьников, что указывает на

значительную распространенность данной проблемы среди детей, обучающихся в условиях коррекционного образования.

2. Анализ результатов анкетирования педагогов выявил, что 50% учащихся 3 дополнительного класса и 30% учеников 4 класса регулярно демонстрируют учебные трудности. Эти затруднения обусловлены не только когнитивной недостаточностью, но и нарушениями в функционировании системы произвольного внимания, что проявляется в моторной расторможенности (60% в младшей группе), повышенной отвлекаемости на внешние стимулы и трудностях концентрации.

3. Результаты методики «Запомни и расставь точки» Р.С. Немова показали, что у большинства испытуемых преобладают низкий (40% в обеих возрастных группах) и очень низкий (25% в 3 классе, 20% в 4 классе) уровни объема внимания. Ни один ребенок не продемонстрировал высоких показателей, что указывает на выраженные ограничения в способности одновременно удерживать и обрабатывать несколько объектов информации.

4. Исследование с использованием методики «Таблицы Шульте» выявило значительные затруднения в поддержании устойчивой концентрации: 50% учащихся 3 класса показали низкий уровень, затрачивая на выполнение задания до 7 минут при нормативе 3,5 минуты. Это свидетельствует о выраженной утомляемости, трудностях организации внимания и недостаточной сформированности зрительно-перцептивных компонентов внимания.

5. Методика «Изучение распределения внимания» Т.Е. Рыбаковой показала наиболее выраженные дефициты: 75% учащихся 3 дополнительного класса и 30% четвероклассников продемонстрировали низкий уровень способности к одновременному выполнению нескольких задач. Ни один ребенок не достиг высокого уровня, что указывает на несформированность интегративных механизмов произвольной регуляции внимания.

6. Сравнительный анализ результатов между возрастными группами выявил тенденцию к улучшению показателей внимания к 4 классу. Так, в

способности к распределению внимания 70% четвероклассников достигли среднего уровня против 25% в младшей группе. Это свидетельствует о наличии потенциальных возможностей развития произвольного внимания при систематической коррекционной работе.

7. Выявленные нарушения всех основных свойств произвольного внимания (объема, устойчивости, переключаемости, распределения) у младших школьников с задержкой психического развития обосновывают необходимость разработки и внедрения специализированных коррекционных программ. Требуется междисциплинарная стратегия взаимодействия педагогов, психологов, логопедов и родителей, направленная на постепенное формирование произвольной регуляции внимания как основы успешной учебной деятельности и социальной адаптации детей данной категории.

Глава III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

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

Современные условия образовательного процесса остро ставят задачу комплексного сопровождения детей, имеющих особенности психического развития, в том числе с диагнозом «задержка психического развития». В рамках системного подхода к обучению и воспитанию данной категории учащихся особенно актуальной становится задача выявления, апробации и внедрения эффективных методик, направленных на коррекцию нарушений внимания, как одного из ключевых компонентов познавательной деятельности.

Практика свидетельствует, что своевременное и грамотно организованное применение специально отобранных игр, упражнений и упражнительных комплексов способно существенно повлиять на улучшение состояния произвольного внимания у детей с задержкой психического развития младшего школьного возраста.

Подход, ориентированный на активизацию когнитивной сферы через игровые и развивающие формы деятельности, обоснован не только с педагогической, но и с нейропсихологической позиции.

Необходимость выстраивания стратегий и методических решений в направлении развития произвольного внимания среди учащихся с задержкой психического развития обусловлена тем, что в отечественной психолого-педагогической практике до настоящего времени отсутствует достаточное количество всесторонне обоснованных и массово применяемых специализированных методик.

Особенно недостаточно разработаны исследования, посвящённые формированию произвольного внимания с учётом специфики психического развития детей данной группы. Тем самым становится очевидной необходимость обращения к фундаментальным психолого-педагогическим концепциям и эмпирически обоснованным принципам коррекционной педагогики.

В качестве методологической основы организации коррекционной работы используются положения, выдвинутые ведущими представителями отечественной психологии и нейропсихологии.

Так, в трудах И.В. Дубровиной (2002), С.Д. Забрамной (2000), Р.В. Овчаровой (1996), А.А. Осиповой (2000), Н.М. Пылаевой и Т.В. Ахутиной (1997), А.В. Семенович (2002), М.И. Чистяковой (1995) акцентировано внимание на структурировании как индивидуальных, так и групповых форм психолого – коррекционной работы, направленной на преодоление дефицитов внимания. Эти авторы не просто обозначают наличие проблемы, но и предлагают конкретные подходы к её решению, интегрируя как когнитивные, так и поведенческие методы.

Целевые установки и содержание коррекционной работы по формированию и развитию произвольного внимания базируются на психологических принципах, сформулированных в трудах Л.С. Выготского (1991), А.Н. Леонтьева (1975) и Д.Б. Эльконина (2007). Концептуальную основу коррекционно – развивающего вмешательства составляет деятельностный подход, согласно которому именно включённость ребёнка в целенаправленную активность способствует развитию высших психических функций.

Указанный подход в интерпретации А.А. Осиповой (2002) дополняется рядом специфических принципов, детализирующих алгоритм организации коррекционной практики.

Так, деятельностный принцип коррекции, восходящий к идеям А.Н. Леонтьева (2000) и Д.Б. Эльконина (1974), предполагает, что изменения в

структуре внимания происходят при участии ребёнка в целенаправленной и мотивированной деятельности. Сам процесс коррекции, таким образом, встраивается в повседневную практику ребёнка и становится её органичной частью.

Второй важный компонент, обозначенный И.В. Дубровиной (1998), связан с необходимостью опоры на принцип единства диагностики и коррекции: диагностическая база определяет содержание индивидуальной траектории развития. Далее, важнейшим основанием становится принцип учета возрастных и индивидуальных особенностей, который ориентирует специалиста на создание условий, соответствующих не паспортному возрасту, а психологическому уровню развития конкретного ученика.

Нельзя не упомянуть также значимость принципа зоны ближайшего развития, сформулированного Л.С. Выготским, который позволяет структурировать коррекционную работу, исходя из потенциала, проявляющегося во взаимодействии ребенка с взрослыми и сверстниками.

Принцип постепенного усложнения учебного материала обеспечивает адаптацию заданий к текущему уровню возможностей ребенка с задержкой психического развития, создавая условия для поэтапного формирования устойчивых навыков управления вниманием.

Принцип коррекции снизу-вверх ориентирует специалиста на опору на сохранные механизмы – прежде всего на непроизвольное внимание, как базу для формирования произвольной регуляции.

Принцип эмоциональной подержанности, в свою очередь, подчёркивает необходимость создания благоприятной эмоциональной атмосферы, способствующей включенности ребёнка в деятельность.

Наряду с вышеуказанными положениями, в качестве теоретико-практической базы коррекционной работы с детьми с задержкой психического развития можно выделить ещё два существенных принципа: принцип асинхронного развития чувствительных периодов и принцип компенсаторной перестройки психических функций. [47, с. 87].

Указанные положения позволяют более гибко выстраивать программу коррекционного сопровождения, ориентируясь не на формальные возрастные рамки, а на реальное состояние функциональных систем.

Процесс создания коррекционной программы требует системного подхода и логической последовательности в определении её основных параметров.

Это включает постановку чётких целей и задач, выбор адекватных форм взаимодействия (индивидуальной, групповой или комбинированной), отбор диагностических методик и техник, организацию временной структуры занятий, регламентацию их частоты и продолжительности, а также подготовку соответствующих дидактических и технических средств. Такая структурированность программы делает коррекционный процесс осмысленным, управляемым и поддающимся оценке в рамках динамического наблюдения.

Существенное значение в реализации коррекционных мероприятий отводится нейропсихологическому подходу, предложенному А.Р. Лурией (2002). Данный подход рассматривает психическое развитие ребенка как результат иерархически организованных мозговых процессов, поддающихся целенаправленной модификации.

В рамках системного подхода Н.М. Пылаевой (2004) и Т.В. Ахутиной (2004) разработана программа, направленная на развитие саморегуляции и произвольного контроля, включающая в себя серию учебно-игровых занятий, адаптированных под возможности учащихся классов коррекционно-развивающего обучения. [60, с.33]

Подход А.В. Семенович (2002) представляет собой комплексное направление психомоторной коррекции, объединяющее два взаимосвязанных блока: двигательные методики, способствующие снятию соматического напряжения, и когнитивные методы, ориентированные на развитие произвольных психических функций. Эффективность данного подхода заключается в его синкретичности – он объединяет телесные и умственные

процессы, создавая предпосылки для формирования устойчивых навыков произвольного внимания. [63]

Одной из инновационных методик в коррекционной практике является технология поэтапного формирования умственных действий, разработанная П.Я. Гальпериным (1974) и С.Л. Кобыльницкой (1974). Согласно их подходу, внимание рассматривается как осознанная форма контроля, подлежащая структурированному формированию.

Методика «внимательного письма», реализующая данный принцип, включает упражнения на выявление и исправление типичных ошибок, возникающих вследствие дефицита внимания, таких как пропуски, замены букв и слияние слов. Важный акцент при этом делается на формировании навыков самопроверки, как по смыслу, так и по структуре текста. [15, с.21]

Инструментом саморегуляции служит карточка с алгоритмом проверки, содержащая детализированную последовательность действий: от общего осмысления предложения до поэтапного анализа каждого слова и слога. Такая опора позволяет ребёнку усваивать модель действия и использовать её в новых ситуациях, способствуя формированию произвольного контроля.

Значительный вклад в развитие методик коррекции внимания у детей с ЗПР вносит игровой подход. Так, Б.И. Айзенберг (1992) подчёркивает, что вовлечение ребёнка в игровую деятельность способствует формированию устойчивой учебной мотивации и позитивного отношения к образовательному процессу. [2]

В исследованиях Л.В. Кузнецовой (1992) предлагаются вариативные системы игровых упражнений, построенные с учётом когнитивных особенностей детей с задержкой психического развития.

Идеи игрофикации активно развиваются в трудах Е.М. Гельфанд (1969), А.А. Осиповой (2000), С.Д. Забрамной (2004), И.И. Мамайчук (2006), О.Н. Истратовой (2013) и других, где подчёркивается потенциал игровых технологий в организации коррекционной работы. В частности, рекомендовано использование как индивидуальных, так и групповых игровых

форм, способствующих развитию целенаправленности и произвольности действий.

Методические материалы, разработанные О.В. Алмазовой (1997), Б.И. Айзенбергом (1986), С.Д. Забрамной (2002), Т.П. Завьяловой (2010), И.И. Мамайчук (2006), Ж.М. Глозман (2013), О.Н. Истратовой (2013), О.Ю. Машталь (2008), А.А. Осиповой (2002), представляют собой ценный ресурс для практиков. Они содержат не только упражнения и задания, но и рекомендации по их адаптации к индивидуальным особенностям детей с ЗПР.

По мнению О.Н. Истратовой (2013), одним из эффективных направлений коррекционной практики является активизация ручной деятельности, включающая в себя разнообразные формы: срисовывание, раскрашивание, штриховку, лепку, аппликацию, конструирование и мозаичную работу. Эти виды деятельности способствуют не только развитию моторики, но и стимулируют процессы внимания, памяти и воображения.

Н.В. Никишина (2003) акцентирует внимание на возможности многовекторного подхода к восстановлению функций внимания. Возможны четыре пути: активизация нарушенных функций, их перестройка, перемещение в сохранные зоны коры и спонтанная компенсация. [47, с.15]

В обобщённом виде можно заключить, что организация коррекционного процесса, направленного на формирование произвольного внимания, должна быть направлена на развитие когнитивного потенциала ребёнка, углубление параметров внимания (объёма, устойчивости, распределения), формирование навыков самоуправления вниманием и повышение способности к концентрации.

Достижение поставленных целей возможно исключительно при условии системной и последовательной совместной работы педагогов, психологов и семьи. При этом важно учитывать, что не все параметры внимания поддаются развитию одинаково. Например, объём внимания представляет собой стабильную и во многом врождённую характеристику, в то время как

устойчивость, переключаемость и концентрация – более пластичны и открыты для целенаправленного коррекционного воздействия.

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

Результаты проведённого экспериментального исследования убедительно свидетельствуют о том, что произвольное внимание младших школьников с задержкой психического развития формируется с выраженной недостаточностью по большинству своих параметров. Диагностическое обследование позволило зафиксировать ряд нарушений, имеющих системный характер.

В частности, наблюдались явные отклонения по таким критериям, как концентрация и устойчивость внимания, снижение способности к быстрому и эффективному переключению с одного объекта или действия на другое, трудности при выполнении заданий, требующих распределения внимания, а также общий низкий уровень его объёма.

У детей регистрировалась склонность к отвлечению, сниженная продуктивность, неустойчивость внимания в процессе даже кратковременной учебной деятельности, высокая утомляемость, а также фрагментарность восприятия и неспособность к длительной волевой регуляции познавательной активности. Данные особенности обуславливают необходимость системного подхода к коррекции произвольного внимания как одного из центральных компонентов психического функционирования школьника.

С целью преодоления зафиксированных трудностей и в соответствии с выявленными в ходе констатирующего эксперимента характеристиками внимания, нами была разработана и внедрена комплексная психологическая программа, направленная на коррекцию нарушений произвольного внимания

у детей младшего школьного возраста, имеющих задержек психического развития.

В качестве основания для построения данной программы послужили как эмпирические данные, полученные в результате диагностической работы, так и теоретико-методологические принципы, сформулированные в трудах отечественных психологов, специализирующихся на проблематике развития внимания у детей с отклонениями в психическом развитии.

Содержание программы было сконструировано на основе учета возрастных и индивидуальных особенностей учащихся, их актуального уровня когнитивного развития, степени сформированности волевых и эмоционально-регуляторных компонентов.

Программа включала систему последовательно выстроенных коррекционно-развивающих занятий, каждое из которых направлено на решение строго определённых задач и охватывает весь спектр наблюдаемых нарушений.

Ниже представлена таблица 10, демонстрирующая связь между выявленными особенностями произвольного внимания и соответствующими направлениями психолого-педагогической коррекции.

Таблица 10 – Основные направления реализации психологической коррекции особенностей произвольного внимания младшего школьного возраста с задержкой психического развития

№	Свойства внимания	Направление коррекции
1.	низкий уровень объема внимания	– увеличивать объем внимания
2.	трудности переключения внимания	– усиливать способность к переключению внимания
3.	трудности распределения внимания	– усиливать способность к распределению внимания

4.	сниженная устойчивость внимания	– выработать устойчивое внимание; – развивать умение удерживать внимание на определенном предмете или явлении.
5.	низкий уровень скорости переработки информации	– развивать умение выполнять задания быстро, не отвлекаясь на посторонние раздражители.

Программа «Коррекция произвольного внимания у младших школьников с задержкой психического развития» не только ориентирована на практическое применение в условиях образовательной среды, но и обеспечивает теоретико – методическое обоснование построения последовательной системы занятий.

Объект психологической программы: учащиеся младшего школьного возраста с задержкой психического развития 3 и 4 классов.

Предмет психологической программы: психологическая коррекция произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Основу программы составляют следующие характеристики: *уровень образования* — начальная школа; *направленность содержания* — преимущественно практико – ориентированная; *тип усвоения* — коррекционно – развивающий; *возрастная группа участников* — от 9 до 11 лет.

Проведение занятий осуществляется как в индивидуальной, так и в групповой форме. Групповые сессии проходят дважды в неделю по 30 минут, при этом общее количество академических часов составляет 24. Дополнительно предусматриваются 12 часов индивидуальной работы. Оптимальное наполнение группы — до 5 человек, что позволяет поддерживать эффективную динамику взаимодействия и индивидуализировать подход к каждому участнику.

В рамках реализации программы были задействованы различные методы психолого – педагогического воздействия, каждый из которых имеет конкретную направленность и решает определённые задачи. Метод моделирования позволяет выстраивать логическую структуру программы, фиксировать ожидаемые результаты и проводить их промежуточную оценку. Дидактические игры активизируют когнитивную сферу ребёнка, способствуют развитию памяти, логического мышления, внимания, самоконтроля. В числе таких игр — «Съедобное – несъедобное», «Что вокруг», «Чёрное и белое не берите», «Птица–рыба–зверь».

Коммуникативные игры, такие как «Давай поговорим», «Газета», «Войди в круг – выйди из круга», выполняют функцию социализации, развивая умение взаимодействовать в группе, выражать и контролировать эмоции.

Подвижные игры («Смена ритмов», «Слепой танец», «Разведчики») способствуют активации межполушарного взаимодействия, что благоприятно сказывается на регуляции психических процессов.

Психогимнастические упражнения направлены на развитие сосредоточенности и снятие мышечного и эмоционального напряжения, они способствуют улучшению внимания через телесную активность.

Использование поэтапного формирования умственных действий в духе П.Я. Гальперина обеспечивает формирование «внимательного письма» как средства концентрации и контроля. Релаксационные техники помогают сформировать произвольные формы психической активности и улучшают общее психофизическое состояние ребёнка.

Комплексное применение указанных методов позволяет наблюдать положительную динамику как в формировании отдельных свойств произвольного внимания, так и в развитии произвольной регуляции деятельности, а также в стабилизации эмоционального фона младших школьников с задержкой психического развития.

Важным условием эффективности программы является учёт всех аспектов функционирования внимания. Следует особо подчеркнуть роль таких факторов, как организация учебной деятельности (чёткое структурирование начала и завершения занятий, наличие всех необходимых условий), темп предъявления материала, логическая последовательность инструкций и постоянная смена видов активности. Эти условия позволяют минимизировать утомляемость и поддерживать активное состояние внимания на протяжении всего занятия.

Каждое из занятий направлено на поэтапную проработку одного или нескольких аспектов внимания: концентрации, устойчивости, объёма, переключаемости, распределения. Параллельно осуществляется развитие психических процессов, функционально связанных с вниманием, а также эмоционально-волевой сферы и коммуникативной компетентности. Таким образом, программа направлена не только на коррекцию, но и на развитие целостного психического функционирования.

Цель реализации данной программы заключается в направлении на коррекцию и развитие произвольного внимания у младших школьников с задержкой психического развития, представляет собой структурно организованный комплекс, построенный с учётом возрастных и нейропсихологических особенностей детей, входящих в категорию задержек психического развития.

На пути к достижению поставленной цели решаются следующие *задачи*:

- во – первых, формируется система произвольного внимания с опорой на развитие его отдельных характеристик (объёма, устойчивости, концентрации, переключения, распределения);

- во – вторых, закладываются основы учебной деятельности посредством формирования таких универсальных учебных действий, как целеполагание, планирование, контроль и самооценка;

- в – третьих, формируется произвольность поведения и укрепляется волевая сфера личности как опора дальнейшего психологического развития.

Занятия проводятся в послеурочное время в кабинете педагога-психолога, в комфортной, благоприятной обстановке, с возможностью свободного перемещения детей и проведения активных игр.

Такой формат способствует формированию положительного эмоционального отношения к процессу коррекции и учебной деятельности в целом.

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

В основу программы положен принцип этапности, позволяющий поэтапно формировать как мотивационную готовность ребёнка к коррекционно – развивающей деятельности, так и целенаправленно воздействовать на основные параметры произвольного внимания.

Структура программы включает два функционально взаимосвязанных блока – мотивационный и коррекционный. Каждый из них решает свои задачи, но при этом оба направлены на достижение общей цели – развитие произвольной регуляции внимания и снижение выраженности нарушений, препятствующих успешному усвоению учебного материала и социальной адаптации ребёнка в образовательной среде.

Первый блок – мотивационный – направлен на формирование и поддержание устойчивой внутренней мотивации у детей с задержкой психического развития к участию в совместной развивающей деятельности, построенной в формате партнёрства со специалистом и сверстниками. Учитывая, что учащиеся с задержкой психического развития часто проявляют эмоциональную инертность, тревожность и неуверенность, именно этап мотивационной проработки является ключевым для включения ребёнка в последующую психокоррекционную работу.

Мотивационный блок включает 6 занятий, проводимых в групповой форме с оптимальной для детей данной категории продолжительностью в 30

минут каждое. Занятия проводились 2 раза в неделю на протяжении трёх недель. Ведущими методами на данном этапе выступали элементы игровой психотерапии, психогимнастики, а также проективные упражнения, направленные на создание атмосферы безопасности, установление эмоционального контакта и формирование позитивной установки на участие в групповой деятельности.

В рамках мотивационного блока решались следующие задачи:

- развитие доверия к взрослому и положительной самооценки;
- активизация эмоционального вовлечения в совместную деятельность;
- формирование положительного отношения к занятиям и группе;
- снятие внутреннего напряжения и снижение тревожности;
- развитие начальных коммуникативных умений.

Занятия носили игровой характер, включали сюжетно – ролевые элементы, упражнения на взаимодействие в парах и малых группах, а также вербальные компоненты, направленные на формирование позитивной речевой активности и самовыражения. Таким образом, мотивационный блок создавал основу для перехода к более целенаправленной коррекции когнитивных функций.

Второй блок – коррекционный – основной по объёму и содержанию, сосредоточен на поэтапной проработке ключевых свойств произвольного внимания: объёма, устойчивости, переключаемости, распределения и концентрации. Занятия второго блока были выстроены в соответствии с принципами последовательности, постепенности наращивания сложности и индивидуализации темпа продвижения в зависимости от возможностей каждого ребёнка.

Коррекционный блок включал 11 занятий, каждое из которых длилось 30 минут, проводилось два раза в неделю в течение девяти недель. Таким образом, длительность всего блока составляла более двух месяцев, что обеспечивало возможность устойчивой проработки нарушенных компонентов внимания.

Ведущими средствами коррекции произвольного внимания выступали:

- специально подобранные упражнения на развитие зрительного и слухового внимания;
- игровые задания с элементами поиска, сопоставления, сравнения и запоминания;
- упражнения на распределение внимания между двумя параллельными действиями;
- тренинг произвольной регуляции и самоконтроля;
- упражнения на подавление импульсивных реакций и удержание инструкции;
- задания, требующие волевого усилия и постепенного увеличения времени концентрации.

Содержание каждого занятия подбиралось с учётом возраста и индивидуальных особенностей группы. Элементы занятий выстраивались по принципу от простого к сложному, а повторение и закрепление навыков осуществлялось в игровом и учебно – практическом контексте.

Особое внимание уделялось развитию навыков удержания внимания на инструкции, переключения между заданиями, работе с речевыми и невербальными раздражителями.

Таким образом, программа реализует принцип комплексного воздействия на произвольное внимание с опорой на ведущую деятельность ребёнка и принципы психологической безопасности.

По итогам формирующего эксперимента она зарекомендовала себя как эффективный инструмент в структуре психолого-педагогического сопровождения учащихся с задержкой психического развития, способствующий значимому повышению уровня сформированности произвольного внимания и повышению когнитивной активности ребёнка в процессе обучения.

Таблица 11 – Тематическое планирование психологической программы по коррекции произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития

№ занятия	Направленность	Цель занятия	Время проведения (мин.)
Вводная часть			
1	Игра «Ручеек» (А.А. Осипова)	психогимнастика – знакомство, сокращение эмоционального настроя	5
	Упражнение «Буль внимателен» (О.Н. Истрадава)	Развитие произвольного внимания, коммуникативных навыков	5
	Упражнение «Внимательное письмо» (По П.Я. Гальперину)	развитие произвольного внимания	10
	Игра «Нос, пол, потолок» (Т. П. Завьялова)	развитие переключения внимания	5
	Этюд «Передай счастье» (М. И. Чистякова)	развитие самооценки, уверенности в себе, своих силах	5
Всего: 30 минут			
2	Игра «Канон» (М. И. Чистякова)	психогимнастика–снятие напряжения и скованности, развитие волевого внимания	5
	Игра «Путаница» (О. Н. Рудякова)	развитие устойчивости и концентрации внимания	5
	Упражнение «Внимательное письмо» (По П.Я.Гальперину)	развитие произвольного внимания	10
	Игра «Послушай и воспроизведи» (С. Д. Забражная)	развитие переключения и сосредоточенности внимания	8
	Игра «У меня всё ОК» (Ж. М. Глозман)	ритуал прощания, повышение самооценки, сокращение эмоциональной дистанции	5
Всего: 30 минут			
3	Этюд «Я иду по горячему песку» (М. И. Чистякова)	психогимнастика – пантомимика, снятие напряжения	5
	Игра «Запомни звуки» (К. Фопель)	развитие концентрации внимания, развитие слуховой памяти.	5

Продолжение. Таблица 11.

	Упражнение «Внимательное письмо» (По П.Я. Гальперину)	развитие произвольного внимания	10
	Упражнение «Газета» (Ж. М. Глозман)	Развитие коммуникативных навыков, преодоление тактильных барьеров	5
	Игра «Спасибо, до свидания!» (М. И. Чистякова)	ритуал прощания, сокращение эмоциональной дистанции	5
Всего: 30 минут			
4	Этюд «Тень» (М. И. Чистякова)	психогимнастика – раскрепощение, развитие внимания	5
	Задание «Считаем до 50» (Ж. М. Глозман)	развитие распределения внимания	5
	Упражнение «Внимательное письмо» (По П.Я.Гальперину)	развитие произвольного внимания	10
	Игра «Войди в круг – выйди из круга» (К. Фопель)	развитие эмпатии, совершенствование навыков межличностной коммуникации	5
	Игра «Похвалилка» (Ж. М. Глозман)	ритуал прощания, повышение самооценки, сокращение эмоциональной дистанции	5
Всего: 30 минут			
5	Игра «Зеркало» (М. И. Чистякова)	коммуникативная игра (пантомимика)–снятие эмоционального напряжения, развитие концентрации внимания	5
	Игра «Пуговица» (И. И. Мамайчук)	развитие объёма внимания	5
	Упражнение «Внимательное письмо» (По П.Я.Гальперину)	развитие произвольного внимания	10
	Игра «Каждой руке – своё дело» (И. И. Мамайчук)	развитие переключения внимания	5
	Этюд «Передай счастье» (М. И. Чистякова)	сокращение эмоциональной дистанции, рост уверенности в себе	5
Всего: 30 минут			
6	Игра ««Черное и белое не берите, «да» и «нет» не говорите!» (О.Ю. Машталь)	развитие внимания, речи, повышение эмоционального контакта играющих детей	5
	Упражнение «Диктант» (О.Ю. Машталь)	развитие концентрации внимания, сосредоточенности	8

	Упражнение «Диктант» (О.Ю. Машталь)	развитие концентрации внимания, сосредоточенности	8
	Игра «Остановись» (А.В. Семенович)	развитие переключаемости и устойчивости внимания	6
	Игра «Расставь точки» (С. Д. Забрамная)	развитие объема внимания	6
	Игра «Слушай команду» (И.О. Истратова)	релаксация, снятие напряжения	5
Всего: 30 минут			
7	Основная часть		
	Игра «Что вокруг?» (О.Ю. Машталь)	создание благоприятного климата для работы, концентрация внимания на последующую деятельность	2
	Игра «Охота на буквы» (А.В. Семенович)	развитие объема и переключения внимания	10
	Игра «Смотри на руки» (А.А. Осипова)	развитие устойчивости и переключения внимания	10
	Игра «Шестерка» (Н.Б. Никишина)	развитие объема и переключения внимания	5
	Упражнение «Водопад» (К. Фопель)	завершение занятия, снятие напряжение, расслабление, развитие внутреннего ощущения комфорта.	3
Всего: 30 минут			
8	Упражнение «Найди ошибку» (О. Ю. Машталь)	развитие произвольного внимания, сосредоточенности и концентрации на задании	5
	Упражнение «Внимательное письмо» (По П.Я.Гальперину)	развитие произвольного внимания	5
	Игра «Что слышно» (М.И. Чистякова)	развитие сосредоточенности внимания	5
	Упражнение «Найди спрятанный предмет» (О.Ю. Машталь)	развитие концентрации и устойчивости внимания	5
	Игра «Смена ритмов» (Е.К. Лютова)	развитие переключения и сосредоточенности внимания	5
	Игра «Слепой танец» (Е.К. Лютова)	расслабление, снятие излишнего мышечного напряжения.	5
Всего: 30 минут			

9	Игра «Разведчики» (А.А. Осипова)	развитие внимания, координации движений, создание комфортной обстановки	5
	Игра «Пишущая машинка» (М.И. Чистякова)	развитие устойчивости внимания	10
	«Щепки на реке» (К. Фопель)	расслабление, снятие мышечного напряжения, формирование чувства доверия к группе.	5
Всего: 30 минут			
10	Упражнение «Небылицы» (О.Ю.Машталь)	развитие произвольности внимания, концентрации на выполнение последующей деятельности	5
	Упражнение «Внимательное письмо» (По П.Я.Гальперину)	развитие произвольного внимания	5
	Игра «Пожалуйста!» (М.И. Чистякова)	развитие объема и переключаемости внимания	5
	Игра «Срисовывание по клеточкам» (А.А. Осипова)	развитие концентрации и объема внимания, формирование умения следовать образцу, развитие мелкой моторики руки.	5
	Игра «Послушай и воспроизведи» (С. Д. Забрамная)	развитие переключения внимания	5
	Игра «Танцующие руки» (Е.К. Лютова)	внутреннее расслабление, снятие напряжения, развитие умения работать в группе.	5
Всего: 30 мину			
11	Игра «Не пропусти хлопок» (О.Ю.Машталь)	развитие активного внимания	6
	Упражнение «Корректор» (О.Ю.Машталь)	развитие концентрации и переключения внимания	5
	Упражнение «Квартет» (А.А. Осипова)	Формирование устойчивости, распределения внимания.	8
	Игра «Пустой угол» (М.И. Чистякова)	развитие выдержки, способности к торможению и переключению	6

			Всего: 30 минут
12	Упражнение «Найди ошибку» (О.Ю. Машталь)	развитие произвольного внимания, сосредоточенности и концентрации на задании	5
	Упражнение «Внимательное письмо» (По П.Я.Гальперину)	развитие произвольного внимания	5
	Игра «Где Я?» (К. Фопель)	развитие концентрации и сосредоточенности внимания, развитие чувства пространства.	5
	Упражнение «Интеллектуальные таблицы» (О.Ю. Машталь)	развитие переключения, объема и концентрации внимания	5
	Игра «Запрещенная буква» (О.Н. Истратова)	развитие сосредоточенности и концентрации внимания	5
	Игра «Гусеница» (Е. В. Коротаева)	расслабление, снятие напряжения, развитие чувства доверия среди детей	5
			Всего: 30 минут
13	Упражнение «Найди ошибку» (О. Ю. Машталь)	развитие произвольного внимания, сосредоточенности и концентрации на задании	5
	Упражнение «Внимательное письмо» (По П.Я.Гальперину)	развитие произвольного внимания	5
	Игра «Поймай все мячи» (А.О. Алмазова)	развитие распределения и переключения внимания	5
	Упражнение «Филворд» (О.Ю.Машталь)	развитие концентрации и устойчивости внимания	5
	Игра «Назови слово по буквам» (А.О. Алмазова)	развитие устойчивости и переключения внимания	5
	Игра «Чудо-дерево» (О.В. Хухлаева)	завершение занятия, релаксация, развитие доверия в группе	5
			Всего: 30 минут
14	Игра «Птица-рыба-зверь» (О.Ю.Машталь)	развитие произвольного внимания, саморегуляции	5
	Упражнение «Ищем буквы» (О.Ю. Машталь)	развитие концентрации и объема внимания	6
	Игра «Распространи предложения» (О.Ю.Машталь)	развитие объема внимания, саморегуляции	6

	Игра «Муха» (Н.Б. Бабкина)	развитие активности внимания, переключаемости внимания	8
	Игра «Релаксация» (О.В. Хухлаева)	снятие напряжения, релаксация	5
Всего: 30 минут			
15	Игра «Чтоб никто не догадался» (О. Ю.Машталь)	развитие произвольного внимания, сосредоточенности, саморегуляции	5
	Упражнение «Внимательное письмо» (По П.Я.Гальперину)	развитие произвольного внимания	5
	Игра «Путаница» (А.В. Семенович)	развитие переключения внимания	5
	Упражнение «Найди число» (О.Ю.Машталь)	развитие объема, концентрации внимания	5
	Игра «Повтори предыдущее слово» (А.О. Алмазова)	развитие распределения внимания и мыслительной деятельности	5
	Упражнение «Внутренний смех» (К. Фопель)	снять напряжение и научиться «активно слушать», научиться различать разнообразные звуки в окружающей обстановке и в собственном теле.	5
Всего: 30 минут			
Заключительная часть			
16	Игра «Четыре стихии» (А.А. Осипова)	развитие переключаемости и объема внимания, координации слухового и двигательного анализаторов	5
	Упражнение «Списываем предложения» (О.Ю.Машталь)	развитие концентрации и устойчивости внимания	8
	Упражнение «Запутанные дорожки» (Н.Б. Бабкина)	развитие устойчивости внимания	6
	Игра «Скрытая подсказка» (И.О. Истратова)	развитие концентрации внимания	6
	Игра «Поем вместе» (И.О. Истратова)	расслабление, развитие умения работать в группе, слушать себя и другого.	5
Всего: 30 минут			

17	Игра «Четыре стихии» (А.А. Осипова)	психогимнастика – развитие переключаемости и объема внимания, координации слухового и двигательного анализаторов	5
	Упражнение «Диктант» (О.Ю.Машталъ)	развитие концентрации внимания, сосредоточенности	10
	Игра «Замри-отомри» (О.Ю.Машталъ)	развитие произвольного внимания, регуляции, контроля	5
	Игра «Шифровка» (А.О. Алмазова)	развитие переключения внимания	5
	Игра «Ассоциации» (Р.В. Овчарова)	снятие напряжения, развитие наблюдательности, доверия	5
Всего: 30 минут			

Организация структуры каждого занятия в рамках психокоррекционной программы по развитию произвольного внимания у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития представляет собой строго выстроенный, методически обоснованный процесс. Он опирается на особенности возрастной и клинической психологии, а также на принципы деятельностного подхода, ориентированного на постепенное формирование произвольной регуляции и устойчивости внимания в условиях специально организованной среды. Продуманная структура занятия обеспечивает соблюдение внутренней логики формирования внимания и способствует созданию условий для повышения учебной мотивации, эмоциональной вовлеченности и познавательной активности.

1. Ритуал приветствия и прощания.

Каждое занятие начинается и завершается специально структурированным ритуалом, который выполняет сразу несколько важных функций: создание комфортной эмоциональной атмосферы, формирование чувства принадлежности в классе, снижение тревожности и установка на продуктивную деятельность. В приветствии активно используются элементы позитивного межличностного общения: вербальные комплименты,

мимические и жестовые элементы, а также невербальный обмен эмоциями (например, «круг добрых пожеланий» или «рукопожатие радости»). Эти ритуальные элементы способствуют эмоциональной стабилизации, формированию чувства защищённости, и, как следствие, повышают готовность ребёнка к включению в работу. Заключительный ритуал – прощание – помогает завершить занятие, зафиксировать положительный эмоциональный результат и закрепить у участников ожидание следующей встречи.

2. Этап разминки.

Следующим этапом каждого занятия является так называемая «вступительная активация» или разминка. Она предназначена для переключения внимания ребёнка с внешней среды на ситуацию взаимодействия и выполнения заданий в рамках занятия. Упражнения на этом этапе подбираются лёгкими, краткими, динамичными, включающими элементы игры или телесного движения, что способствует быстрому вовлечению ребёнка и активизации когнитивных процессов. Часто используются упражнения на быстрый отклик, ориентировку в пространстве, элементарную визуальную и слуховую концентрацию. Этап разминки выполняет задачу мобилизации внимания и настраивает детей на дальнейшее целенаправленное выполнение более сложных заданий.

3. Основная часть занятия.

Это наиболее продолжительный и содержательный этап, на котором осуществляется основное коррекционное воздействие произвольного внимания младшего школьного возраста. Здесь последовательно решаются задачи по тренировке и развитию таких характеристик, как объём, устойчивость, переключаемость, распределение и концентрация. Применяются разнообразные методические приёмы, в том числе:

– тексты с преднамеренными ошибками, требующие от ребёнка сосредоточенного чтения, выделения и исправления неточностей;

- бланковые упражнения, рассчитанные на удержание инструкции и одновременную работу с несколькими визуальными раздражителями;
- дидактические игры, направленные на тренировку запоминания, сосредоточенности и способности быстро реагировать на изменения условий;
- подвижные и моторно-координационные упражнения, выполняющие как функцию смены активности, так и развития сенсомоторного компонента внимания.

Важно, что при организации заданий в основной части соблюдается принцип чередования по сложности: после предъявления когнитивно насыщенного задания обязательно следует физическая или игровая активность. Это даёт ребёнку возможность частично восстановить работоспособность и вновь включиться в деятельность. Кроме того, наиболее трудоёмкие задачи предъявляются в первые 5–15 минут, когда уровень произвольного внимания у детей данной категории достигает максимального значения. Такой подход позволяет рационально использовать временной ресурс и потенциал внимания младших школьников с задержкой психического развития.

4. Рефлексивный этап (завершающая часть).

Завершение занятия сопровождается организованной рефлексией, направленной на формирование у ребёнка способности осознавать и оценивать своё эмоциональное состояние и качество выполненной работы. Рефлексия проводится в двух измерениях:

- эмоциональная рефлексия, в рамках которой участники с помощью цветных карточек, метафор, рисунков или вербальных описаний выражают свои ощущения от занятия (например: «что понравилось больше всего», «что вызвало трудности»);
- смысловая рефлексия, в ходе которой подводятся итоги: какие задания выполнялись, с чем справились, чему научились, что удалось лучше всего. При этом формируется положительная самооценка и внутренняя мотивация на участие в последующих занятиях.

Рефлексивный этап способствует закреплению полученного опыта, усилению познавательной мотивации и снижению эмоционального напряжения. Он выполняет важную функцию в формировании механизмов самоконтроля и саморегуляции, необходимых для произвольной деятельности.

Таким образом, структура каждого занятия представляет собой динамически выстроенную, психологически обоснованную систему, сочетающую когнитивные и эмоционально-личностные компоненты, чередование активности и отдыха, а также последовательность перехода от простых действий к более сложным. Такое построение позволяет эффективно воздействовать на механизмы произвольного внимания у детей с задержкой психического развития и способствует формированию устойчивых позитивных изменений в когнитивной сфере младшего школьника.

§3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

После завершения реализации разработанной нами психологической коррекционной программы, направленной на развитие произвольного внимания у младших школьников с задержкой психического развития, был проведён заключительный — контрольный — этап эксперимента. В данной фазе приняли участие все испытуемые, ранее отобранные для проведения констатирующего этапа исследования.

Основной задачей контрольного этапа стало получение объективных и статистически интерпретируемых данных, позволяющих оценить эффективность психокоррекционной работы, направленной на формирование и развитие внимания у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

До начала формирующего эксперимента вся выборка учащихся с задержкой психического развития была дифференцирована на экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) группы. Сравнительный анализ,

обеспечивший достоверную проверку гипотезы об эффективности реализуемой коррекционной программы, проводился по параметрам, зафиксированным до и после эксперимента, с использованием данных обеих групп. Такой подход позволил не только отслеживать динамику показателей в рамках каждой из групп, но и выявить различия между ними, обусловленные психолого-педагогическим воздействием.

В экспериментальную группу вошли учащиеся, продемонстрировавшие наиболее выраженные дефициты произвольного внимания на этапе первичной диагностики. Так, в выборку ЭГ были включены 10 учеников 3 дополнительного класса и 10 учащихся 4 класса. С указанными группами была проведена целенаправленная коррекционно – развивающая работа.

В то же время учащиеся, входящие в контрольные группы, продолжали обучение без дополнительных вмешательств со стороны специалистов, что позволило использовать их результаты в качестве естественного фона для сравнения.

Диагностика в рамках контрольного эксперимента осуществлялась с применением тех же диагностических методик, что и в ходе констатирующего этапа, а именно:

1. Методика «Запомни и расставь точки» Р.С. Немова (2000) [33, с. 178];
2. Методика «Таблицы Шульте» (1972) [59, с. 29];
3. Методика «Изучение распределения внимания» Т.Е. Рыбакова (2006) [59, с. 38].

Повторная психодиагностика сопровождалась установлением позитивного эмоционального контакта с детьми. Каждая беседа проводилась индивидуально, с акцентом на создание доверительной атмосферы. Учащиеся активно включались в процесс, демонстрировали заинтересованность, охотно отвечали на вопросы, что, в свою очередь, обеспечило достоверность полученных данных.

Сравнительные данные, полученные в ходе изучения объёма внимания, фиксировались и подвергались количественному и качественному анализу.

Ниже в таблице 12 представлены обобщённые результаты по методике Р.С. Немова, отражающие динамику показателей в экспериментальных и контрольных группах до и после формирующего воздействия.

Таблица 12 – Сравнительные результаты изучения объема внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Запомни и расставь точки» Р.С. Немова (2000) до и после формирующего эксперимента (%)

Возрастная группа Уровень	3 дополнительный класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=6)	КГ (n=6)	ЭГ (n=6)	КГ (n=6)	ЭГ (n=5)	КГ (n=5)	ЭГ (n=5)	КГ (n=5)
Очень низкий	33,32	10	0	0	20	20	0	0
Низкий	33,32	50	16,66	0	60	0	0	0
Средний	33,32	40	83,34	100	20	80	100	100
Высокий	0	0	0	0	0	0	0	0
Очень высокий	0	0	0	0	0	0	0	0

Анализ данных, представленных в таблице 12, позволяет выявить чётко выраженную положительную динамику в экспериментальных группах. Так, в 3 дополнительном классе, где изначально уровни развития произвольного внимания были преимущественно низкими и очень низкими, после коррекционного воздействия подавляющее большинство учащихся (83,34%) достигли среднего уровня. В то же время в контрольной группе аналогичного класса зафиксированы только незначительные изменения — увеличение доли учащихся со средним уровнем на одного человека (до 100%), однако рост обусловлен, вероятно, естественными колебаниями, не связанными с системным вмешательством.

Особое внимание заслуживает динамика в 4 классе, где до начала эксперимента 60% испытуемых ЭГ демонстрировали низкий уровень объема внимания. После завершения цикла занятий в рамках программы, количество

учащихся со средним уровнем увеличилось до 80%. Это свидетельствует о формировании более устойчивых характеристик внимания, а также о расширении когнитивных возможностей детей, что выражается в способности фиксировать и обрабатывать большее количество информации, предметов, явлений и деталей в учебной деятельности.

Не менее значимым является тот факт, что в обеих КГ не было зафиксировано ни одного случая выхода на высокий или даже выше среднего уровень. Более того, в некоторых случаях отмечалось ухудшение средних показателей — снижение на 10%, что может свидетельствовать о неблагоприятных тенденциях в развитии внимания без систематической психокоррекции.

Полученные данные были дополнительно проиллюстрированы в виде гистограммы, представленный ниже рисунок 4.

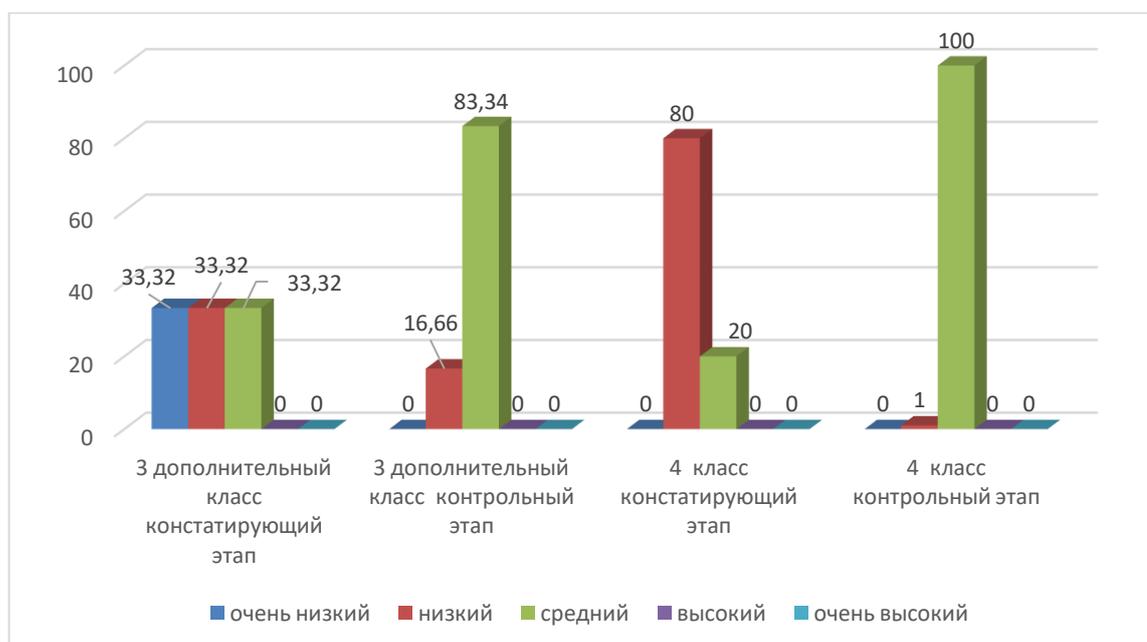


Рисунок 4. Гистограмма 4 – Сравнительные результаты изучения объема внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Заполни и расставь точки» Р.С. Немова (2000) до и после формирующего эксперимента (экспериментальные группы) (%)

Графическое представление результатов рисунок 4 подтверждает основные выводы табличного анализа. В 3 классе увеличение числа учащихся, достигших среднего уровня объёма внимания, составило 33,32%, что эквивалентно двум учащимся. Хотя в 4 классе аналогичный прирост составил 20%, он также свидетельствует о явных положительных изменениях. Ни в одной из групп не было выявлено учащихся с высоким или очень высоким уровнем внимания, что может быть обусловлено возрастными особенностями и сложностью формирования такого уровня внимания в условиях задержки психического развития. Тем не менее, динамика роста среднего уровня — уже имеет существенный шаг в развитии произвольных психических функций.

Таким образом, можно сделать обоснованный вывод о положительном влиянии реализованной психокоррекционной программы на развитие произвольного внимания. Учащиеся начали демонстрировать более устойчивое поведение при выполнении заданий, повысили способность к саморегуляции, научились более эффективно управлять вниманием при взаимодействии с учебным материалом. Вместе с тем, полученные результаты подчёркивают необходимость продолжения системной психокоррекционной работы, направленной на дальнейшее укрепление и развитие произвольного внимания у детей с задержкой психического развития, так как только длительное, планомерное и научно обоснованное воздействие способно обеспечить стойкие положительные изменения в их познавательной сфере.

На завершающем этапе экспериментального исследования особое внимание было уделено оценке изменений в устойчивости и распределении внимания у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, произошедших в результате внедрения комплексной психологической программы. Диагностика проводилась по тем же методикам, что и на констатирующем этапе, что обеспечило достоверность сравнения результатов. Основная задача контрольной фазы заключалась в верификации эффективности сформулированных нами психокоррекционных стратегий и в

выявлении реальных изменений в психических функциях учащихся, обусловленных целенаправленным воздействием.

Сравнительный анализ устойчивости внимания осуществлялся на основе методики «Таблицы Шульте» (1972) [59, с.29]. В Приложении 11 представлены развернутые данные по результатам обследования: таблица 1 — для 3 дополнительного класса, таблица 2 — для 4 класса. Обобщенные сведения, фиксирующие изменения в динамическом объеме внимания, систематизированы в таблице 13.

Таблица 13. Сравнительные результаты изучения устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Таблицы Шульте» (1972) до и после формирующего эксперимента (%)

Возрастная группа Уровень	3 дополнительный класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Низкий	50	50	0	0	20	40	0	0
Ниже среднего	33,32	33,32	0	0	40	60	0	0
Средний	16,66	16,66	50	30	40	0	20	80
Выше среднего	0	0	50	70	0	0	80	20
Очень высокий	0	0	0	0	0	0	0	0

Согласно сведениям, зафиксированным в таблице 13, наблюдается частичный прирост показателей уровня «выше среднего» динамического объема внимания у младших школьников с задержкой психического развития как в 3 дополнительном, так и в 4 классе, однако этот прирост нельзя охарактеризовать как значительный. Подобное соотношение указывает на то, что устойчивое формирование способности к произвольной,

целенаправленной психической деятельности еще не достигло окончательной стадии. Вместе с тем, совокупный анализ полученных данных подтверждает наличие положительной динамики в обеих экспериментальных группах, что позволяет говорить об эффективности реализованной психокоррекционной программы.

Так, если обратиться к детализированным результатам 3 дополнительного класса, можно отметить отсутствие среди учеников уровня устойчивости внимания, квалифицируемого как «низкий», что само по себе является существенным достижением. Показатели у трёх учащихся (50% от общего количества) переместились в категорию «средний» уровень, что свидетельствует о переходе от выраженных дефицитов к более нормативным характеристикам. Кроме того, после прохождения коррекционного курса были зафиксированы случаи выхода на уровень «выше среднего», ранее отсутствовавший. Такого уровня достигли трое учащихся, что составляет также 50% группы, и это расценивается как прямой результат направленной психолого-педагогической работы.

Что касается 4 класса, то и здесь динамика характеризуется позитивными сдвигами. Если на констатирующем этапе у одного учащегося (20%) был диагностирован низкий уровень устойчивости внимания, то после проведения программы таких случаев не зафиксировано. Количество детей с уровнем «ниже среднего» также сократилось на 40% (в количественном выражении — на 2 человека). Прирост числа школьников, продемонстрировавших средний уровень, составил 80% (4 ученика). Эти данные подтверждают, что тренировка произвольного внимания на базе специально выстроенных методов и средств оказывает выраженное положительное влияние на развитие устойчивых форм когнитивной регуляции.

Одновременно с этим, полученные данные по контрольным группам не только не демонстрируют улучшений, но и свидетельствуют об ухудшении состояния устойчивости внимания. Средние показатели по этим группам

снизились на 20%, что может быть следствием отсутствия специализированного коррекционного воздействия. Такие результаты служат прямым подтверждением тезиса о том, что без целенаправленной психокоррекционной поддержки наблюдается тенденция к регрессу познавательной функции, обусловленная возрастными и клиническими особенностями учащихся с задержкой психического развития.

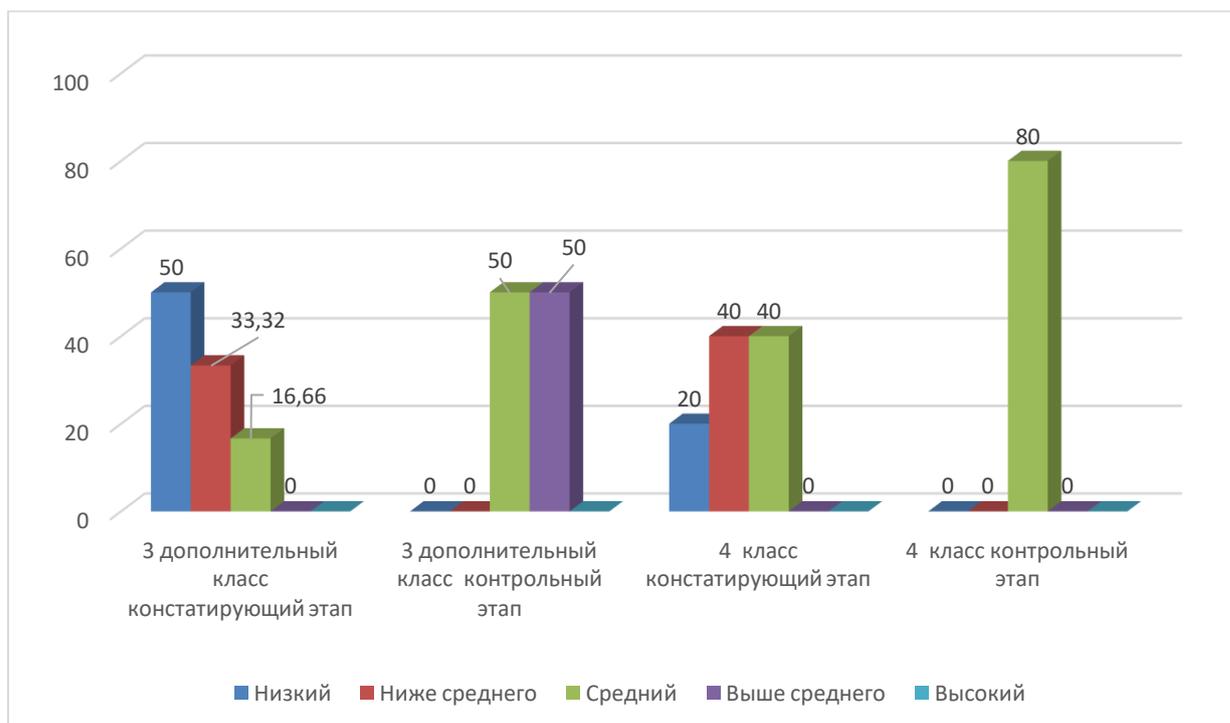


Рисунок 5 – Гистограмма 5. Результаты изучения устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Таблицы Шульте» (1972) по классам до и после формирующего эксперимента (экспериментальные группы)

Анализ гистограммы 5 позволяет наглядно проследить изменения, произошедшие в обеих экспериментальных группах. В 3 дополнительном классе численность учащихся с низким уровнем устойчивости внимания после эксперимента сократилась до нуля, а число учеников со средним уровнем увеличилось на 50%.

Появление уровня «выше среднего» у половины обучающихся является безусловным свидетельством эффективности реализованной программы. В 4 классе главные изменения затронули категорию «средний» — увеличение на 80%, а также значительное сокращение учащихся с уровнями «низкий» и «ниже среднего». Все это позволяет утверждать, что даже при отсутствии роста показателей до «высокого» уровня, наблюдается очевидное движение в сторону нормализации когнитивной функции внимания у детей с задержкой психического развития.

Таким образом, данные, представленные в таблице 13 и визуализированные на гистограмме 5, дают основание для вывода о том, что устойчивость внимания у младших школьников с задержкой психического развития существенно улучшается при условии системного и научно обоснованного психокоррекционного воздействия.

Также заслуживает особого внимания выраженный положительный сдвиг, зафиксированный в отношении среднего уровня развития внимания у учащихся 3 дополнительного класса.

Согласно результатам, представленных в таблице 13, в начале формирующего эксперимента данный уровень не наблюдался ни у одного школьника данной группы, однако после прохождения коррекционного курса он был диагностирован у половины испытуемых (50%).

Это позволяет утверждать, что программа не только способствовала коррекции крайне низких значений показателей внимания, но и обеспечила формирование среднеуровневых характеристик устойчивости и сосредоточенности внимания, ранее не свойственных данной выборке.

Таким образом, в 3 дополнительном классе программа показала высокую результативность в направлении компенсации дефицитов внимания и формирования нормативных когнитивных показателей.

Анализ гистограммы 5 также демонстрирует значительные изменения в 4 классе, где прирост среднего уровня динамического объема внимания

составил 60%: с одного учащегося до четырёх (что соответствует 80% группы).

Этот факт указывает на эффективность примененной методики в отношении более старшей возрастной подгруппы младших школьников с ЗПР. Одновременно фиксируется снижение числа учащихся с низким уровнем внимания — с 20% до нуля — и уменьшение доли детей с уровнем ниже среднего на 20%.

Такой результат подтверждает, что интенсивная и структурированная коррекционно – развивающая работа способствует значительному повышению уровня развития внимания у школьников с особенностями психического функционирования.

Таким образом, полное исчезновение низкого уровня и перераспределение показателей в сторону средней нормы указывает на стабилизацию внимания как регуляторной функции.

Результаты анализа свидетельствуют о качественном изменении структуры динамического объема внимания. Учащиеся стали лучше ориентироваться в информационном пространстве, демонстрировать устойчивость при выполнении заданий, требующих волевого контроля.

Однако, несмотря на достигнутые результаты, важно подчеркнуть необходимость продолжения коррекционной работы с целью закрепления полученных умений, углубления навыков саморегуляции и развития способности к произвольной мобилизации внимания в учебной деятельности.

Переходя к последнему аспекту анализа — распределению внимания, необходимо отметить, что данное свойство является критически важным в структуре произвольного внимания, поскольку определяет способность одновременно удерживать и перерабатывать несколько источников информации.

В рамках исследования был проведен сравнительный анализ распределения внимания до и после формирующего эксперимента, как в экспериментальных, так и в контрольных группах. Сопоставление количества

остановок, количества ошибок и порядкового номера элемента, с которого испытуемый начинает сбиваться со счета, позволит сделать вывод об уровне распределения внимания у испытуемого. Диагностика проводилась по методике «Изучение распределения внимания» Т.Е. Рыбаковой (2006) [59, с. 38], а результаты обобщены в таблице 14.

Таблица 14 – Сравнительные результаты изучения распределения внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития «Изучение распределения внимания» Т.Е. Рыбакова (2006) до и после формирующего эксперимента (%)

Возрастная группа Уровень	3 дополнительный класс				4 класс			
	до эксперимента		после эксперимента		до эксперимента		после эксперимента	
	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ (n=10)	КГ (n=10)
Низкий	66,68	83,34	16,66	0	20	40	0	0
Средний	33,32	16,66	66,68	83,34	80	60	100	80
Высокий	0	0	16,66	16,66	0	0	0	20

Согласно таблице 14, в 3 дополнительном классе на момент начала эксперимента у 66,68% учащихся был зафиксирован низкий уровень распределения внимания. По завершении коррекционного курса этот показатель снизился до 16,66%, а число детей со средним уровнем увеличилось на 66,68%, что отражает положительную динамику. Более того, у одного ученика был зафиксирован высокий уровень, что ранее не наблюдалось.

Эти данные наглядно демонстрируют эффективность программы в направлении формирования способности к распределению внимания, как одной из ключевых составляющих познавательной регуляции.

В 4 классе изменения носили более умеренный характер, но также подтверждают результативность психокоррекционной работы. Количество учащихся со средними показателями распределения внимания выросло с 70% до 90% (прирост составил 30%). Показатель низкого уровня снизился с 20% до полного его отсутствия. Таким образом, эксперимент продемонстрировал сдвиг показателей в сторону нормативных значений.

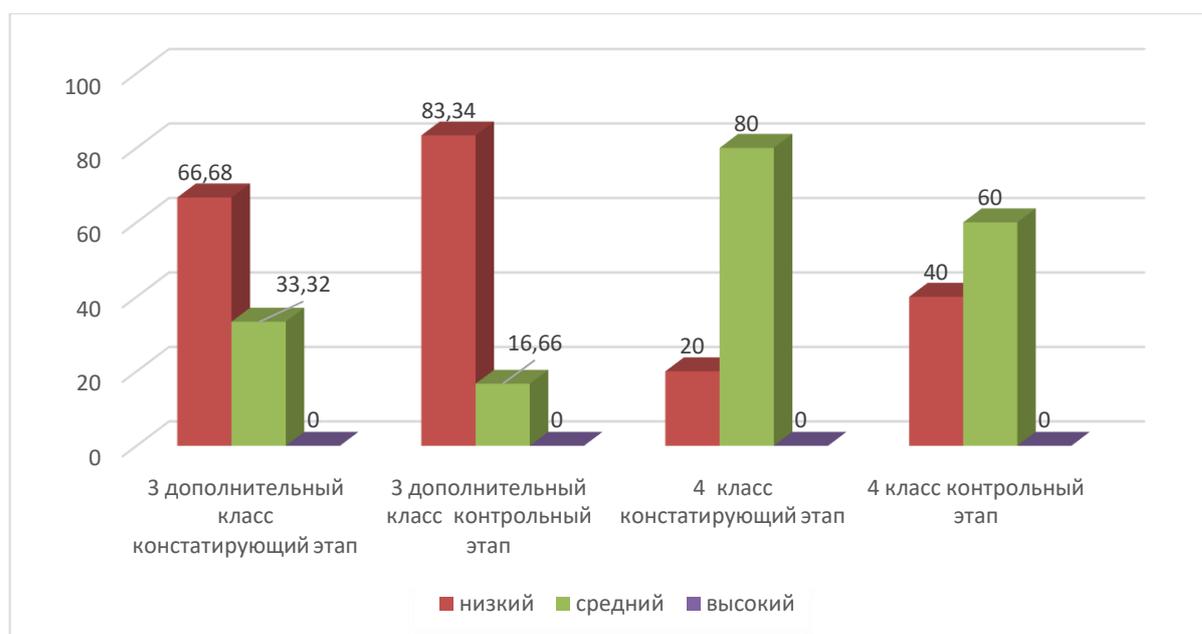


Рисунок 6 – Гистограмма 6. Сравнительные результаты распределения внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития по методике «Изучение распределения внимания» Т.Е. Рыбакова (2006) до и после проведения эксперимента (экспериментальные группы) (%)

Анализ рисунка 6 подтверждает данные таблицы 14. В 3 дополнительном классе количество учащихся со средним уровнем распределения внимания выросло на 50%, с 20% до 70% (в абсолютных показателях — с 2 до 7 учеников), тогда как число детей с низкими показателями снизилось с 80% (8 учеников) до 30%. Налицо существенный прогресс. В 4 классе также отмечен рост числа детей с нормативным уровнем распределения внимания и уменьшение доли учащихся с его дефицитом.

На момент начала программы большинство детей демонстрировали выраженные затруднения в управлении вниманием, проявляющиеся в невозможности удерживать инструкцию, нарушении последовательности выполнения действий, недостаточной сосредоточенности. По завершении курса наблюдаются позитивные сдвиги не только в саморегуляции, но и в уровне вовлеченности в учебный процесс, что выражается в улучшении результатов при письме, чтении, рисовании, в снижении количества ошибок и в улучшении поведения.

Подводя итог, можно утверждать, что реализованная психокоррекционная программа внесла существенный вклад в формирование и развитие различных параметров произвольного внимания у младших школьников с задержкой психического развития. Выявленные положительные изменения в объеме, устойчивости и распределении внимания на фоне отсутствия динамики в контрольных группах доказывают эффективность примененного подхода.

Чем раньше начинается подобная работа, тем выше вероятность успешной социализации и учебной адаптации детей. Ранняя диагностика и индивидуально ориентированное вмешательство способны стать основой для профилактики вторичных трудностей, а также для поддержки личностного роста и успешного включения в образовательную среду.

Выводы по третьей главе:

1. Каждый ребенок с задержкой психического развития представляет собой уникальную личность с индивидуальными особенностями психического, эмоционального и когнитивного развития. В связи с этим разработка и реализация психокоррекционной программы должна основываться на принципах индивидуального и дифференцированного подхода, предполагающего учет возрастных, личностных и функциональных характеристик ребенка, уровня его произвольной регуляции,

сформированности базовых когнитивных процессов и эмоционально-волевой сферы.

2. На основе результатов, полученных в ходе констатирующего этапа исследования, была сконструирована и апробирована психологическая программа, направленная на коррекцию произвольного внимания у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Программа включала комплекс специально организованных коррекционно-развивающих занятий, адаптированных с учетом возрастной категории и диагностированного уровня развития внимания у детей, и реализовывалась в течение формирующего этапа эксперимента.

3. По завершении коррекционного воздействия был проведен контрольный этап исследования, в рамках которого использовались валидизированные психодиагностические методики:

- Методика «Запомни и расставь точки» Р.С. Немова (2000) [33, с. 178];
- Методика «Таблицы Шульте» (1995) [59, с. 29];
- Методика «Изучение распределения внимания» Т.Е. Рыбакова (2006) [59, с. 38].

4. Полученные результаты свидетельствуют о наличии устойчивой положительной динамики по всем исследуемым параметрам произвольного внимания у учащихся экспериментальных групп:

В соответствии с результатами методики Р.С. Немова, в 3 дополнительном классе доля учащихся со средним уровнем объема внимания увеличилась с 0% до 83,34% (5 человек), а в 4 классе — с 0% до 100% (5 человек), что подтверждает эффективность программы в развитии объема внимания.

По данным, полученным с помощью методики «Таблицы Шульте», также зафиксирована выраженная положительная динамика. В частности, в 3 дополнительном классе до начала психокоррекционной работы низкий уровень внимания диагностировался у 50% (3 человек), тогда как по

завершении программы данный показатель снизился до 0%, при этом доля учащихся со средним уровнем увеличилась на 50%.

В рамках методики Т.Е. Рыбаковой по изучению распределения внимания отмечено достоверное уменьшение количества учащихся с низким уровнем распределения внимания и, соответственно, рост доли учащихся со средним уровнем. Так, в 3 дополнительном классе рост среднего уровня составил 50%, а в 4 классе — с 70% (7 учеников) до 90% (9 учеников), что подтверждает эффективность программы в отношении развития распределенности и устойчивости внимания.

5. В контрольных группах, напротив, положительной динамики не наблюдалось. Более того, по отдельным показателям (объем и устойчивость внимания) был зафиксирован регресс, что указывает на отсутствие естественной позитивной динамики без целенаправленного психокоррекционного вмешательства.

6. Сопоставительный анализ результатов, полученных на этапе повторного психодиагностического обследования, демонстрирует статистически и качественно значимые различия между экспериментальными и контрольными группами. Это позволяет сделать обоснованный вывод о том, что разработанная и реализованная психологическая программа обладает высокой коррекционной эффективностью в отношении развития свойств произвольного внимания у младших школьников с задержкой психического развития.

7. Таким образом, результаты проведенного эмпирического исследования подтверждают, что целенаправленная, систематическая и индивидуализированная психокоррекционная работа способствует существенному улучшению когнитивной сферы учащихся с задержкой психического развития. Это создает предпосылки для их успешной учебной адаптации, повышения уровня саморегуляции, улучшения взаимодействия с образовательной средой и общего развития личности.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Настоящее исследование было направлено на всесторонний анализ специфики произвольного внимания у учащихся младшего школьного возраста с диагностированной задержкой психического развития, а также на разработку, внедрение и последующую оценку эффективности специальной программы психокоррекции, нацеленной на развитие регуляторных свойств внимания у данной категории обучающихся. Обоснованность выбранной методологии и диагностического инструментария позволила не только зафиксировать исходный уровень развития внимания у школьников с задержкой психического развития, но и эмпирически подтвердить продуктивность психологической программы в ходе формирующего эксперимента.

Сравнительный анализ показателей, полученных на этапе первичной диагностики и после реализации комплекса психокоррекционных мероприятий, продемонстрировал устойчивую положительную динамику в формировании таких ключевых компонентов произвольного внимания, как концентрация, устойчивость, переключаемость и распределение. Особенно отчётливо прогресс прослеживается в экспериментальных группах, где была системно внедрена и апробирована программа, включающая специально подобранные упражнения, элементы игровой терапии, приёмы когнитивной тренировки и поведенческие практики, направленные на активацию и укрепление нейропсихологических механизмов произвольной регуляции.

Полученные данные убедительно свидетельствуют о том, что разработанная психокоррекционная программа способствует росту функциональной активности исполнительных когнитивных систем, регулирующих процессы внимания. Применённые методики – «Запомни и расставь точки» (Р.С. Немов), «Таблицы Шульте» и «Изучение распределения внимания» (Т.Е. Рыбакова) – позволили объективно и всесторонне оценить

состояние различных компонентов внимания как до, так и после проведения формирующего этапа.

На этапе констатирующего эксперимента выявлены многочисленные трудности, характерные для учащихся с задержкой психического развития: ограниченный объём внимания, низкий уровень концентрации и устойчивости, затруднённая переключаемость и выраженная фрагментарность восприятия. Наряду с этим, были отмечены признаки повышенной утомляемости, медленное перерабатывание информации, а также сниженные показатели саморегуляции. Учащиеся часто не справлялись с заданиями, требующими многокомпонентной переработки, демонстрировали неравномерность темпа, и быстрое истощение внимания.

Экспериментальные группы, сформированные из детей, продемонстрировавших наиболее низкие результаты на исходном этапе, были подвергнуты воздействию целенаправленной психокоррекционной программы. В качестве основных направлений работы были обозначены задачи по увеличению объёма внимания, формированию устойчивости к отвлекающим раздражителям, развитию способности к произвольному и осознанному переключению между действиями, а также тренировке направленного и сосредоточенного внимания.

Результаты, полученные в ходе формирующего эксперимента, однозначно свидетельствуют об эффективности выбранной психолого-педагогической стратегии. Так, по методике «Запомни и расставь точки» зарегистрировано повышение доли учащихся с нормативным уровнем объёма внимания, что позволяет говорить о развитии у них способности к кратковременному удержанию информации и пространственной организации восприятия. В 3 дополнительном классе данный показатель увеличился на 33,32%, в 4 классе — на 20%. Существенные изменения также зафиксированы по методике «Таблицы Шульте»: полностью исчезли случаи низкого уровня объёма внимания, а доля учащихся с показателями ниже среднего и среднего уровня значительно увеличилась. Особенно отчётливо выражена динамика по

методике Т.Е. Рыбакова: в 3 дополнительном классе рост средней сформированности распределения внимания составил 66,68%, а в 4 классе — 100%.

В противоположность экспериментальным, в контрольных группах наблюдалась либо стабильность, либо незначительное снижение средних показателей, что лишний раз доказывает отсутствие спонтанной динамики и подтверждает необходимость целенаправленного воздействия. Таким образом, выдвинутая гипотеза о возможностях повышения эффективности развития произвольного внимания у младших школьников с задержкой психического развития посредством применения специализированной коррекционной программы получила полное эмпирическое подтверждение.

На основании полученных данных можно заключить, что предложенная программа обладает высоким практическим потенциалом, а её содержание и структура соответствуют возрастным и психологическим особенностям детей с задержкой психического развития. Эффективность её применения подтверждена в ходе контролируемого педагогического эксперимента и может быть рекомендована для внедрения в деятельность школьных психологов, учителей начальных классов, дефектологов и других специалистов, работающих в системе коррекционного и инклюзивного образования.

Следующим логическим этапом в развитии настоящего исследования может стать изучение долгосрочного эффекта от применения программы, её адаптация для более широкой возрастной аудитории, а также апробация в условиях вариативных моделей образовательной среды, включая инклюзивные классы и индивидуальные формы обучения. Перспективным направлением может стать дополнение разработанной программы компонентами цифровой когнитивной тренировки, а также включение междисциплинарных элементов нейропсихологического сопровождения и психофизиологического мониторинга.

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азина Е.Г. Сорокоумова С.К. Сопровождение младших школьников с ЗПР в условиях инклюзивного обучения //Теория, история и методология психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. Материалы VIII международного теоретико-методологического семинара, 2016. С. 33-41.
2. Айзенберг Б.И. Кузнецова Л.В. Психокоррекционная работа с детьми, имеющими нарушения психического развития // Психотерапия в дефектологии: Книга для учителя / сост. Н.П.Вайзман. М.: Просвещение, 1992. 245 с.
3. Айзенберг Б. И. Распределение внимания в мыслительной деятельности учащихся массовой и вспомогательной школы. Дисс.канд. псих наук. М.:1986.160 с
4. Алмазова О.В. Педагогическая технология коррекции нарушенного внимания младших школьников с задержкой психического развития церебрально-органического генеза / О.В. Алмазова. Дисс..на соискание ученой степени кандидата наук. Екатеринбург, 1997. 222 с.
5. Андреев О.А., Хромов Л.Н. Учись быть внимательным. М.: Просвещение, 1996. 205 с.
6. Бабкина Н.В. Интеллектуальное развитие младших школьников с задержкой психического развития. Пособие для школьного психолога / Н.В. Бабкина. М.: Школьная Пресса, 2006. 80 с.
7. Бабкина Н.В. Психологическое сопровождение детей с ЗПР в общеобразовательной школе [Текст]/Н.В. Бабкина// Дефектология, 2006. № 4. С. 38-45.
8. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: учеб.пособие. М.: Издательство НЦ ЭНАС, 2001. 136 с.

9. Боброва А.А. Особенности произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста в норме и с ЗПР // Современные проблемы общей и специальной педагогики. Материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием. Югры, ГОУ ВПО ХМАО – Югры «Сургутский государственный педагогический университет», 2015. С. 194-196.

10. Борисова М.А. Особенности внимания у детей с нарушением слуха и задержкой психического развития (ЗПР) // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации. Материалы VI Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. В 2-х частях. Под редакцией О.Б. Ганпанцуровой. 2017. С. 194-196.

11. Быханова Т.П. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ЗПР в начальной школе // Образование лиц с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы. Материалы II всероссийской (заочной) научно-практической конференции. Под ред. М.В. Сурниной. 2017. С. 102-104.

12. Виноградова А.Д. Психолого-педагогическая диагностика отклонений развития детей младшего школьного возраста. СПб. 1995. 232 с.

13. Власова Т.А. Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. М.: 1973. С.47-56.

14. Власова Т.А., Лебединская Т.С. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития. М.: Дефектология, 1996. 83 с.

15. Выготский Л.С. Психология и педагогика внимания. // Педагогическая психология. М.: Педагогика, 1991. С 144-167.

16. Выготский Л.С. Развитие высших психических функций. Изд-во: «АПН», 1960. 488 с.

17. Выготский Л.С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте /Хрестоматия по вниманию / Ред. А.Н. Леонтьева. М.: МГУ. 2005, С. 184-220.

18. Габдулина Л.И. Подходы к исследованию внимания в отечественной и зарубежной психологии: Учебное пособие. Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2007. 50 с.
19. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. М.: Изд-во МГУ, 1974. 45 с.
20. Гамезо М.В. Младший школьник психодиагностика и коррекция развития. М.: 1995. 251 с.
21. Гиппенрейтер Ю.Б. Деятельность и внимание // А.Н. Леонтьев и современная психология / Под ред. А.В. Запорожца и др. М.: Издво МГУ, 1983. 211 с.
22. Гоноболин Ф.Н. Внимание и его воспитание. М.: Мысль, 1972. 246 с.
23. Губанова Н.Ф. Развитие познавательных процессов у младших школьников с нормой и с ЗПР//Актуальные проблемы начального, дошкольного и специального образования в условиях модернизации. Под редакцией Т. Ю. Макашиной, О. Б. Широких. 2017. С. 253-257.
24. Добрынин Н.Ф. О новых исследованиях внимания // Вопросы психологии, 1973. №3.С. 125.
25. Долгова В. И., Барышникова Е. В., Соломатова К. А. Особенности внимания младших школьников с задержкой психического развития // Научно-методический электронный журнал «Концепт», 2016. Т. 44. С. 122-128.
26. Дормашев Ю.Б. Романов В.Я. Психология внимания: учебник / Ю.Б. Дормашев. Послесловие проф. В.П. Зинченко. 4-е изд. М.: Московский психолога-социальный институт: Флинта, 2007. 376 с.
27. Егорова Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями. М.: Учеб.пособие. Николаевск, 2002. 113 с.
28. Ермолаева О.Ю., Марютина Т.М., Внимание школьника / О.Ю. Ермолаева, Т.М, Марютина. М.: Просвещение, 1987. 488 с.

29. Жаренкова Г. И. Особенности понимания речи при моторной алалии: Автореферат дис. на соискание ученой степени кандидата педагогических наук // АПН СССР. Науч.-исслед. ин-т дефектологии. М.: 1967. 20 с.
30. Журбина, О. А., Краснощекова Н.В. Дети с задержкой психического развития. Подготовка к школе. М.: Феникс, 2007. 158 с.
31. Забрамная С. Д., Боровик О.В. Развитие ребенка – в ваших руках: Книга полезных советов для родителей, воспитателей, учителей, психологов, дефектологов. Серия «Школа для всех» С.Д. Забрамная, О.В. Боровик. М.: Новая школа, 2000. 160 с.
32. Завьялова Т.П. Сборник игровых занятий по развитию памяти, внимания, мышления и воображения у младших школьников [Текст]/Т.П. Завьялова, И.В. Стародубцева. М.: АРКТИ, 2010. 56 с.
33. Зырянова С.И. О социализации детей с особыми образовательными потребностями // Педагогика, 2010. № 6. С. 43-45.
34. Зябкина Е.А., А.А.Сергадеева Особенности непроизвольного внимания у младших школьников с задержкой психического развития // Педагогика и психология: перспективы развития. Сборник материалов III Международной научно-практической конференции. Редколлегия: О.Н. Широков [и др.]. 2017. С. 214-216.
35. Инденбаум Е.Л. Роль социокультурных условий в генезисе легкого психического недоразвития // Дефектология. 2008. № 3. С. 3-10.
36. Истратова О.Н. Практикум по детской психокоррекции: игры, упражнения, техники / О. Н. Истратова. Ростов н/Д: Феникс, 2007. 349 с.
37. Калинина Т.С. Теоретические аспекты психологического сопровождения младших подростков с ЗПР // Специальная педагогика и специальная психология. Сборник научных статей участников V международного теоретико-методологического семинара. 2013. С. 58-63.
38. Ковригина Ю.П., Васильева В.С. Особенности внимания детей с задержкой психического развития // Изучение и образование детей с

различными формами дизонтогенеза в условиях реализации ФГОС. Материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей, 2017. С. 204-206.

39. Колесникова Г.И.: Специальная психология и педагогика. Ростов н/Д: Феникс, 2010. 253 с.

40. Коротаева Е. В. Хочу, могу, умею / Е.В. Коротаева. М.:1997.224 с.

41. Кочегарова Ю.С. Изучение особенностей эмоциональной сферы у младших школьников с зпрсовременные научные исследования и инновации. 2015. № 4-5 (48). С. 155-157.

42. Кунцман Ю.А. Формирование произвольной саморегуляции у детей дошкольного возраста с ЗПР посредством планирования действий // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации. Материалы VI Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. В 4-х частях. Под редакцией Г.С. Чесноковой, Е.А. Сапрыкиной. 2017. С. 98-100.

43. Кучма В.Р., Платонова А.Г. Дефицит внимания с гиперактивностью у детей. России: распространенность, факторы риска и профилактика. М.: РАРОГЪ, 1997. 199 с.

44. Ланге Н.Н. Психология внимания. Хрестоматия по психологии / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова. М.: 2001. С. 381-394.

45. Лебединский В.В. Нарушение психического развития у детей. М.: Изд-во МГУ. 1985. 168с.

46. Левченко И.Ю., Киселева Н.А. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитии / И.Ю. Левченко. М.: Образование Плюс, 2006.120 с.

47. Леонтьев А.Н. Деятельность, сознание, личность. М.: 1975. 352 с.

48. Лиепень С.В. Особенности внимания учащихся младших классов вспомогательных школ // Дефектология,1985. №4. С.47-51.

49. Ломтева Т. А. Большие игры маленьких детей. Учимся понимать своего ребенка (от 0 до 14 лет) [Текст]/Т.А. Ломтева.М.: Дрофа-Плюс, 2005. 272 с.
50. Лютова Е. К. Шпаргалка для родителей. Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е.К. Лютова, Г.Б. Моница. СПб.: Издательство «Речь», 2007. 136 с.
51. Макарова Я.С., Еремина Ю.С. К вопросу о школьной психологической готовности детей с ЗПР. Инклюзивное образование: теория и практика сборник материалов международной научно-практической конференции, 2016. С. 645-648.
52. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2016. 592 с.
53. Мальчугова М.А. Формирование произвольной регуляции психической деятельности у младших школьников с ЗПР // Инновационные технологии в науке и образовании сборник статей IV Международной научно-практической конференции: в 3 частях. 2017. С. 47-50.
54. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии [Текст]: псих. практикум/И.И. Мамайчук. СПб.: Речь, 2006. 400 с.
55. Машталь.О Лучшие методики развития внимания у детей.1000 тестов, заданий и упражнений. СПб.:Наука и техника, 2008. 304 с.
56. Мишенева Л.Н., Белисова А.А., Кронштатова С.В., Васерман Е.А., Николаева Н.И. Особенности внимания детей с задержкой психического развития// Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации. Сборник статей XII Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Г.Ю. Гуляева. 2017. С. 94-96.
57. Набатникова Л. П. Устойчивость внимания и ее динамика у детей дошкольного возраста: автореф. дис. канд. психол. наук: 19.00.07. М.: 1980. 16 с.
58. Немов Р.С. Психология. М.: Гуманит. изд. центр Владос, 2007. Кн.2: Педагогическая психология, 640 с.

59. Нечаева Н.С. Развитие познавательной активности у младших школьников с ЗПР // Педагогика и психология: перспективы развития. Сборник материалов V Международной научно-практической конференции. Редколлегия: О.Н. Широков [и др.]. 2018. С. 102-105.

60. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития: Пособие для психологов и педагогов. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. 128с.

61. Никуленко Т.Г. Коррекционная педагогика. М.: Феникс. 2006. 382 с.

62. Новикова Е.Ю. Григорюк М.П. Психолого - педагогические характеристики и особенности детей с ЗПР// Теоретико-методологические и практические проблемы развития психологии и педагогики. Сборник статей по итогам Международной научно-практической конференции. 2018. С. 110-112.

63. Овчарова Р. В.// Практическая психология в начальной школе. М.:ТЦ «Сфера», 1996. 240 с.

64. Огородова С.С. Педагогические условия формирования внимания детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по мат. LIII междунар. студ. науч.-практ. конф. № 1(52). URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/1\(52\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/1(52).pdf) (дата обращения: 27.04.2019).

65. Осипова А. А. Диагностика и коррекция внимания: программа для детей 5-9 лет/ А.А. Осипова, Л.И. Малашинская. М.: ТЦ Сфера, 2002. 104 с.

66. Основы специальной психологии: Учеб.пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л. В. Кузнецова, Л. И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.; М.: Издательский центр «Академия», 2002. 480 с.

67. Переслени Л.И. Мастюкова.Л.Ф. Психодиагностический комплекс методик для определения уровня умственного развития младших школьников (учебно-методическое пособие). Абакан, АГПИ, 1990. 68 с.

68. Пилипчук Л.С. Развитие познавательного интереса у детей дошкольного возраста с ЗПР // Россия и Европа: связь культуры и экономики. Материалы XIV международной научно-практической конференции. 2016. С. 282-284.
69. Плотникова Д.С., Репина З.А. Теоретические аспекты формирования внимания как средства коррекции системного недоразвития речи у умственно отсталых школьников // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза в условиях вид реализации ФГОС Материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. 2017. С. 477-479.
70. Покаместова О.В. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с ЗПР. Тенденции развития науки и образования. 2015. № 9 (9). С. 54-56.
71. Понарядова Г.М. О Внимании младших школьников с различной успеваемостью. 2010. 305 с.
72. Практическая нейропсихология: помощь неуспевающим школьникам [Текст]/под. ред. Ж.М. Глозман. М.: Эксмо, 2010. 288 с.
73. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: учеб.пособие для студ. сред.пед.учеб. заведений / И.В.Дубровина, А. Д. Андреева, Е.Е.Данилова, Т. В. Вохмянина; Под ред. И.В.Дубровиной. М.: Издательский центр «Академия», 1998. -160 с.
74. Психологический практикум «Внимание»: Учеб.-метод. пос. / Сост.: Л.И. Дементий, Н.В. Лейфрид / Под общ.ред. Л.И. Дементий. Омск: ОмГУ. 2003. 64 с.
75. Психодиагностика. Раздел «Внимание» / Авт.сост. Е.П. Ивutiна, С.Г. Касимова. Киров: Изд-воВГПУ, 2006. 52 с.
76. Психологическая поддержка младших школьников: программы, конспекты занятия [Текст]/авт.-сост. О.Н. Рудякова. Волгоград.: Учитель. 2008. 89 с.

77. Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у детей 5-7 лет. М.: Теревинф, 2004. 47 с.
78. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии: в 2-х т. / Акад. пед. наук СССР. - М.: Педагогика, 1989. - (Труды действительных членов и членов-корреспондентов Акад. пед. наук СССР). Т. 1 / [сост. и авт. коммент. К. А. Абульханова-Славская, А. В. Брушлинский]. 1989. 485 с.
79. Рутман Э.М. Развитие высших форм внимания в онтогенезе и детском возрасте. СПб.: Питер, 2010. 324 с.
80. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте. М.: Академия, 2002. 232 с.
81. Сорокин В.М., Мамайчук И.И. Специальная психология. М.: 2017.
82. Стародубцева И.В. Игровые занятия по развитию памяти, внимания, мышления и воображения у дошкольников / Завьялова Т.П. М.: АРКТИ, 2008. 72 с.
83. Столяренко Л.Д. Основы психологии. 17-е изд. Учебное пособие. Ростов на Дону: Феникс, 2007. 672 с.
84. Страхов И.В. Воспитание внимания у школьников. М.: Учпедгиз, 1958. 128 с
85. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. М.:2015. 147с.
86. Суворова О.Б. Особенности внимания у детей с ЗПР// Наука и общество: проблемы современных исследований. XII Международная научно-практическая конференция. Сборник статей: в 2 частях. Под ред. А.Э. Еремеева, 2018. С. 59-65.
87. Сулова С.С., Савкова В.А. Основные направления коррекционно-педагогической работы с учащимися, имеющими ЗПР // Научный альманах. 2015. № 12-1 (14). С. 634-638.
88. Угарова Г. М. Возрастная динамика свойств внимания дошкольников и младших школьников: дисс к.п.н: 19.00.07. М.: 1994. 181 с.

89. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки / Акад. наук Груз. ССР. Ин-т психологии им. Д.Н. Узнадзе. Тбилиси: Изд-во Акад. наук Груз. ССР, 1961. 210 с.
90. Узорова О.В., Нефедова Е.А. Диктанты по русскому языку: 1–3 (4) классы. М.: АСТ, 2016. 29 с.
91. Ульенкова У.В. Инклюзивное обучение детей с ЗПР: теоретико-методологические основы психологической помощи // Специальная педагогика и специальная психология: современные методологические подходы: коллективная монография. под ред. Богдановой Т.Г. М.: 2013. С. 47-58.
92. Ульенкова, У.В., Метиева, Л.А. Особенности устойчивости и концентрации произвольного внимания у умственно отсталых учащихся младших классов [Текст]/У.В. Ульенкова, Л.А. Метиева// Практическая психология и логопедия. 2007. № 5(28). С. 34-43.
93. Фадина Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие. Балашов: Николаев, 2014. 68с.
94. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? / К. Фопель. Ч. 1-3. М. 1998. 160
95. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я: как сохранить психологическое здоровье дошкольников / О.В. Хухлаева, О.Е. Хухлаев, И.М. Первушина. М.: Генезис, 2004. 175 с.
96. Чистякова М.И. Психогимнастика /М.И. Чистякова //Под ред. М. И. Буянова. 2-е изд. М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995. 160 с
97. Чуприкова Н.И. Как вывести психологию внимания из теоретического тупика // Вопросы психологии, 2008. № 5. С. 13-31.
98. Чупров Л.Ф. Особенности интеллектуальной недостаточности у младших школьников с задержкой психического развития из различных социально-педагогических условий. М.: Журнал практического психолога, 2000. 192 с.

99. Шевырдяева К.С., Харлашкина В.Г. Особенности инклюзивного образования детей с ЗПР //Психолого-педагогические аспекты самоорганизации образования в России. 2017. С. 83-86.

100. Эльконин Д. Б. Детская психология: учеб.пособие для студентов высш.учеб. Заведений. 4-е изд., стереотипное. М.: Издательский центр «Аккадемия», 2007. 384 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ**Приложение 1****Таблица 15 – Состав испытуемых 3 дополнительного класса,
принимавших участие в экспериментальном исследовании**

№	И.Ф. учащегося	Класс	Дата рождения	Возраст	Заключение ПМПК
1.	Злата К.	3 «В» доп.	10. 10. 2015 г.	9 лет	ЗПР
2.	Виктория Ч.	3 «В» доп.	15. 08. 2015 г.	9 лет	ЗПР
3.	Егор С.	3 «В» доп.	11. 04. 2015 г.	9 лет	ЗПР
4.	Артём Г.	3 «В» доп.	19. 06. 2015 г.	9 лет	ЗПР
5.	Матвей Л.	3 «В» доп.	04. 06. 2014 г.	10 лет	ЗПР
6.	Анна Ш.	3 «В» доп.	25. 08. 2015 г.	9 лет	ЗПР
7.	Алина П.	3 «В» доп.	07. 09. 2015 г.	9 лет	ЗПР
8.	Андрей С..	3 «В» доп.	19. 08. 2015 г.	9 лет	ЗПР
9.	Виталий Г.	3 «В» доп.	16. 11. 2015 г.	9 лет	ЗПР
10.	Вера Р.	3 «В» доп.	29. 05. 2015 г.	9 лет	ЗПР
11.	Федор У.	3 «В» доп.	11. 11. 2014 г.	10 лет	ЗПР
12.	Софья Р.	3 «В» доп.	30. 08. 2015 г.	9 лет	ЗПР

Таблица 16 – Состав испытуемых 4 класса, принимавших участие в экспериментальном исследовании

№	И.Ф. учащегося	Класс	Дата рождения	Возраст	Заключение ПМПК
1.	Кира В.	4 «У»	23.07.2013	11 лет	ЗПР
2.	Савелий Г.	4 «У»	06.09.2013	11 лет	ЗПР
3.	Ульяна К.	4 «У»	28.02.2014	10 лет	ЗПР
4.	Руслан Л.	4 «У»	25.09.2014	10 лет	ЗПР
5.	Омина Н.	4 «У»	11.04.2014	10 лет	ЗПР
6.	Фёдор Р.	4 «У»	05.09.2014	10 лет	ЗПР
7.	Дмитрий Х.	4 «У»	16.02.2014	10 лет	ЗПР
8.	Ярослав Ч.	4 «У»	02.09.2014	10 лет	ЗПР
9.	Дмитрий Ш.	4 «У»	15.02.2013	11 лет	ЗПР
10.	Хадача Ш.	4 «У»	20.06.2013	11 лет	ЗПР

**Схема ознакомительных бесед с учащимися младшего школьного
возраста с задержкой психического развития**

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

- 1) Как тебя зовут?
- 2) Сколько тебе лет?
- 3) Когда у тебя день рождения?
- 4) Как зовут твою маму?
- 5) Как зовут твоего папу?
- 6) Есть ли у тебя брат, сестра? Они старше или младше тебя?
- 7) Есть у тебя дедушка, бабушка? Где они живут?
- 8) С кем ты живешь?
- 9) Где и кем работают твои мама и папа?

II. Вопросы, касающиеся интересов, игр ребенка.

- 1) Чем ты любишь заниматься (читать, играть, смотреть передачи по телевидению и т. п.)?
- 2) В какие игры ты любишь играть?
- 3) Какие игрушки у тебя есть дома?
- 4) Какая игрушка (игра) самая любимая?
- 5) Какие передачи ты любишь смотреть по телевидению?
- 6) Помогаешь ли ты дома по хозяйству?
- 7) Есть ли у вас дома какие-нибудь животные? Кто за ними ухаживает?
- 8) Ходишь ли ты в кино, цирк, зоопарк, театр?
- 9) Любишь ли ты ходить в школу?

**Анкета для учителей «По выявлению уровня развития произвольного
внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой
психического развития» Н.Ю. Верхотуровой и А.Г. Литвиновой (2020)**

ФИО ребенка _____ Возраст _____ Класс _____
 Диагноз _____

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

6. Всегда ли ребенок увлечен учебной деятельностью?

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

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

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

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

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

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

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

10. Нуждается ли ребенок в многократном повторении инструкции?

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

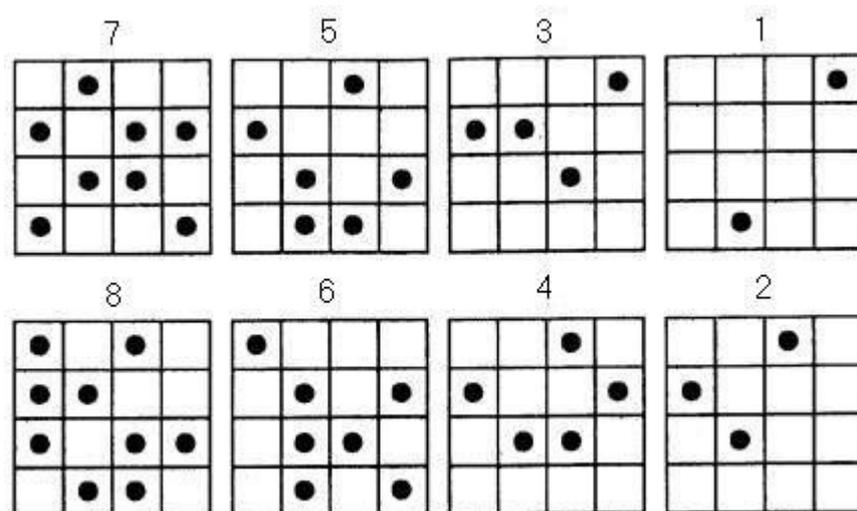
- А. Часто
Б. Иногда
В. Редко
Г. Никогда

Иллюстративный материал к методике «Запомни и расставь точки»

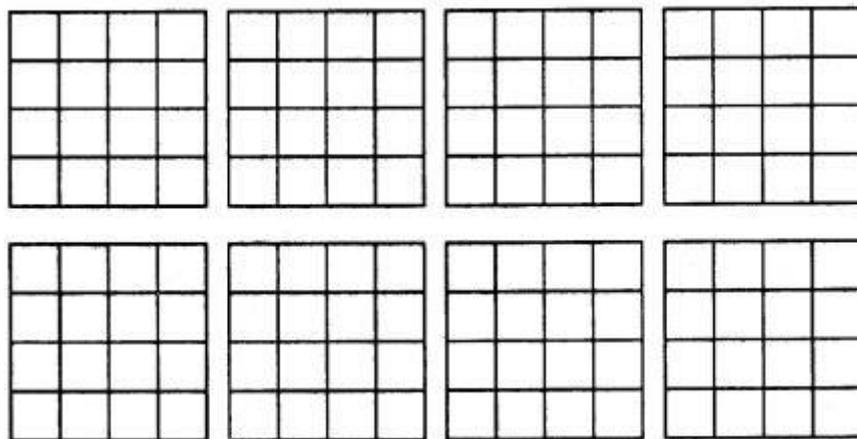
Р.С. Немова (2000) [33, с.178]

С помощью данной методики оценивается объем внимания ребенка. Для этого используется стимульный материал, изображенный ниже. Лист с точками предварительно разрезается на 8 малых квадратов, которые затем складываются в стопку таким образом, чтобы вверху оказался квадрат с двумя точками, а внизу — квадрат с девятью точками (все остальные идут сверху вниз по порядку с последовательно увеличивающимся на них числом точек).

Инструкция. «Сейчас мы поиграем с тобой в игру на внимание. Я буду тебе одну за другой показывать карточки, на которых нарисованы точки, а потом ты сам будешь рисовать эти точки в пустых клеточках в тех местах, где ты видел эти точки на карточках».



Далее ребенку последовательно, на 1-2 сек, показывается каждая из восьми карточек с точками сверху вниз в стопке по очереди и после каждой очередной карточки предлагается воспроизвести увиденные точки в пустой карточке за 15 сек. Это время дается ребенку для того, чтобы он смог вспомнить, где находились увиденные точки, и отметить их в пустой карточке.

**Оценка результатов:**

Объемом внимания ребенка считается максимальное число точек, которое ребенок смог правильно воспроизвести на любой из карточек (выбирается та из карточек, на которой было воспроизведено безошибочно самое большое количество точек). Результаты эксперимента оцениваются в баллах следующим образом:

10 баллов — ребенок правильно за отведенное время воспроизвел на карточке 6 и более точек.

8-9 баллов — ребенок безошибочно воспроизвел на карточке от 4 до 5 точек.

6-7 баллов — ребенок правильно восстановил по памяти от 3 до 4 точек.

4-5 баллов — ребенок правильно воспроизвел от 2 до 3 точек.

0-3 балла — ребенок смог правильно воспроизвести на одной карточке не более одной точки.

Выводы об уровне развития:

10 баллов — очень высокий.

8-9 баллов — высокий.

6-7 баллов — средний.

4-5 баллов — низкий.

0-3 балла — очень низкий.

Таблица 17 – Результаты изучения объёма внимания учащихся младшего школьного возраста (3 дополнительный класс) с ЗПР по методике «Запомни и расставь точки» Р.С. Немова (2000)

№ п/п	И. Ф. обучающего	10 баллов (очень высокий)	8-9 баллов (высокий)	6-7 баллов (средний)	4–5 баллов (низкий)	0–3 балла (очень низкий)
1	Злата К.			+		
2	Виктория Ч.					+
3	Егор С.				+	
4	Артём Г.				+	
5	Матвей Л.			+		
6	Анна Ш.					+
7	Алина П.			+		
8	Андрей С..				+	
9	Виталий Г.			+		
10	Вера Р.				+	
11	Федор У.					+
12	Софья Р.				+	
Итого				4	5	3

**Таблица 18 – Результаты изучения объёма внимания учащихся
младшего школьного возраста 4 класс с ЗПР
по методике «Запомни и расставь точки» Р.С. Немова (2000)**

№ п/п	И. Ф. обучающего	10 баллов (очень высокий)	8-9 баллов (высокий)	6-7 баллов (средний)	4-5 баллов (низкий)	0-3 балла (очень низкий)
1	Кира В.				+	
2	Савелий Г.					+
3	Ульяна К.			+		
4	Руслан Л.				+	
5	Омина Н.				+	
6	Фёдор Р.			+		
7	Дмитрий Х.				+	
8	Ярослав Ч.			+		
9	Дмитрий Ш.			+		
10	Хадача Ш.					+
Итого				4	4	2

Иллюстративный материал к методике «Таблицы Шульте» (1972)

[45, с.29]

14	18	7	24	21		22	25	7	21	11		21	12	7	1	20	
22	1	10	9	6		6	2	10	3	23		6	15	17	3	18	
16	5	8	20	11		17	12	16	5	18		19	4	8	25	13	
23	2	25	3	15		1	15	20	9	24		24	2	22	10	5	
19	13	17	12	4		19	13	4	14	8		9	14	11	23	16	
№ 1						№ 2						№ 3					
			9	5	11	23	20		5	14	12	23	2				
			14	25	17	1	6		16	25	7	24	13				
			3	21	7	19	13		11	3	20	4	18				
			18	12	24	16	4		8	10	19	22	1				
			8	15	2	10	22		21	15	9	17	6				
			№ 4						№ 5								

Образец протокола

№ таблицы	Время поиска цифр (сек.)	Ошибки
2		
3		
4		
5		
Сумма		

Таблица 19 – Нормативные данные уровня развития динамического объема внимания по методике «Таблицы Шульте» (1972) [45, с.29]

Шкальные оценки	Объем внимания младших школьников	Уровень развития объема внимания младших школьников
0	>455	Низкий
1	-	
2	-	
3	405 – 455	
4	375 – 405	ниже среднего
5	335 – 375	
6	265 – 295	
7	295 – 335	
8	235 – 265	Средний
9	215 – 235	
10	195 – 215	
11	175 – 195	
12	175–165	выше среднего
13	165–155	
14	155– 145	
15	145–135	
16	125 – 135	Высокий
17	115 – 125	
18	-	
19	<115	

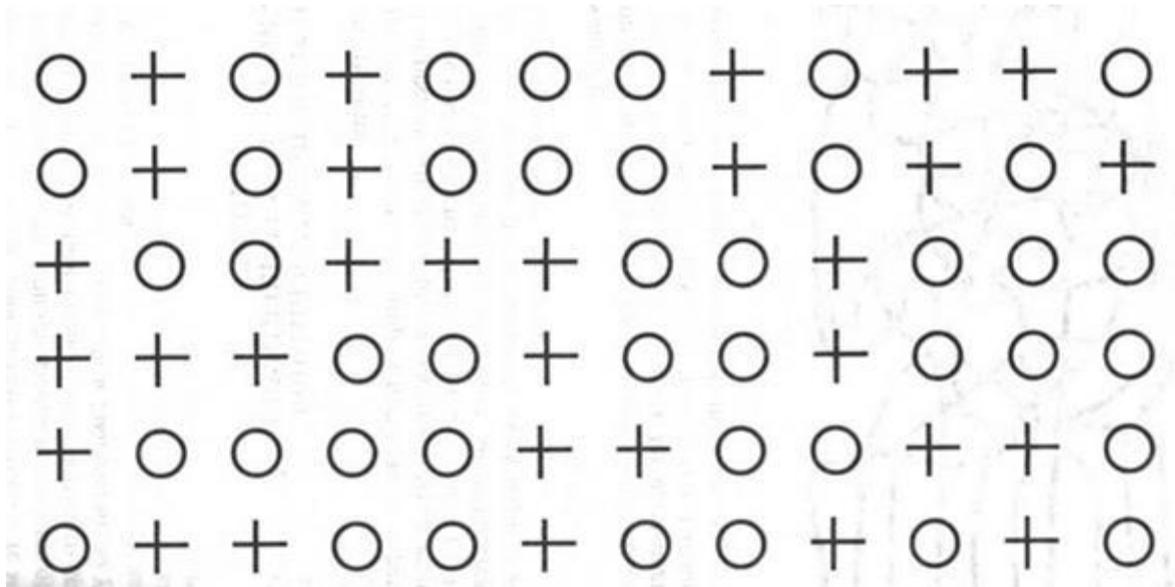
Таблица 20. Результаты изучения динамического объёма внимания учащихся младшего школьного возраста (3 дополнительный класс) с ЗПР по методике «Таблицы Шульте» (1972)

№ п/п	И. Ф. обучающего	16-19 баллов (высокий)	12–15 баллов (выше среднего)	8–11 баллов (средний)	4–7 баллов (ниже среднего)	0–3 балла (низкий)
1	Злата К.					+
2	Виктория Ч.				+	
3	Егор С.				+	
4	Артём Г.					+
5	Матвей Л.					+
6	Анна Ш.			+		
7	Алина П.			+		
8	Андрей С..					+
9	Виталий Г.				+	
10	Вера Р.				+	
11	Федор У.					+
12	Софья Р.					+
Итого				2	4	6

**Таблица 21. Результаты изучения динамического объёма внимания
учащихся младшего школьного возраста (4 класс) с ЗПР
по методике «Таблицы Шульте» (1972)**

№ п/п	И. Ф. обучающего	16-19 баллов (высокий)	12–15 баллов (выше среднего)	8–11 баллов (средний)	4–7 баллов (ниже среднего)	0–3 балла (низкий)
1	Кира В.			+		
2	Савелий Г.				+	
3	Ульяна К.				+	
4	Руслан Л.			+		
5	Омина Н.					+
6	Фёдор Р.				+	
7	Дмитрий Х.			+		
8	Ярослав Ч.				+	
9	Дмитрий Ш.			+		
10	Хадача Ш.				+	
Итого				4	5	1

**Иллюстративный материал по методике
«Изучение видов распределения внимания Т.Е. Рыбакова» (2006)
[45, с.38]**



**Таблица 22 – Нормативные данные уровня развития распределения
внимания по методике «Изучение распределения внимания»**

Т.Е. Рыбакова (2006) [45, с. 38]

Уровень развития переключаемости внимания	Правильно назвал фигуры	Потраченное время	Баллы
Высокий	без ошибок	30 с. и менее	0-3
Средний	1-2 ошибки	от 30 до 40 с.	4-7
Низкий	более 2-х ошибок	более 40 с.	8-10

Таблица 23. Результаты изучения распределения внимания учащихся младшего школьного возраста (3 дополнительный класс) с ЗПР по методике «Изучение распределения внимания» Т.Е. Рыбакова (2006)

№ п/п	И. Ф. обучающего	0-3 балла (высокий)	4-7 баллов (средний)	8-10 баллов (низкий)
1	Злата К.		+	
2	Виктория Ч.			+
3	Егор С.			+
4	Артём Г.			+
5	Матвей Л.		+	
6	Анна Ш.			+
7	Алина П.		+	
8	Андрей С..			+
9	Виталий Г.			+
10	Вера Р.			+
11	Федор У.			+
12	Софья Р.			+
Итого			3	9

Таблица 24. Результаты изучения распределения внимания учащихся младшего школьного возраста (4 класс) с ЗПР по методике «Изучение распределения внимания Т.Е. Рыбакова (2006)»

№ п/п	И. Ф. обучающего	0-3 балла (высокий)	4-7 баллов (средний)	8-10 баллов (низкий)
1	Кира В.		+	
2	Савелий Г.		+	
3	Ульяна К.		+	
4	Руслан Л.		+	
5	Омина Н.			+
6	Фёдор Р.		+	
7	Дмитрий Х.			+
8	Ярослав Ч.		+	
9	Дмитрий Ш.		+	
10	Хадача Ш.			+
Итого			7	3

Таблица 25. Результаты изучения объема внимания учащихся младшего школьного возраста (3 дополнительный класс) в ЭГ и КГ с ЗПР по методике «Запомни и расставь точки» Р.С. Немова (2000) после формирующего эксперимента

Экспериментальная группа						
№ п/п	И. Ф. обучающего	10 баллов (очень высокий)	8-9 баллов (высокий)	6-7 баллов (средний)	4-5 баллов (низкий)	0-3 балла (очень низкий)
1	Злата К.			+		
2	Виктория Ч.					+
3	Егор С.				+	
4	Артём Г.				+	
5	Матвей Л.			+		
6	Анна Ш.					+
Контрольная группа						
№ п/п	И. Ф. обучающего	10 баллов (очень высокий)	8-9 баллов (высокий)	6-7 баллов (средний)	4-5 баллов (низкий)	0-3 балла (очень низкий)
1	Алина П.			+		
2	Андрей С..				+	
3	Виталий Г.			+		
4	Вера Р.				+	
5	Федор У.					+
6	Софья Р.				+	

Таблица 26. Результаты изучения объема внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР (4 класс) в ЭГ и КГ по методике «Запомни и расставь точки» Р.С. Немова (2000) после формирующего эксперимента

Экспериментальная группа						
№ п/п	И. Ф. обучающего	10 баллов (очень высокий)	8-9 баллов (высокий)	6-7 баллов (средний)	4-5 баллов (низкий)	0-3 балла (очень низкий)
1	Кира В.				+	
2	Савелий Г.					+
3	Ульяна К.			+		
4	Руслан Л.				+	
5	Омина Н.				+	
Контрольная группа						
№ п/п	И. Ф. обучающего	10 баллов (очень высокий)	8-9 баллов (высокий)	6-7 баллов (средний)	4-5 баллов (низкий)	0-3 балла (очень низкий)
1	Фёдор Р.			+		
2	Дмитрий Х.				+	
3	Ярослав Ч.			+		
4	Дмитрий Ш.			+		
5	Хадача Ш.					+

Таблица 27. Результаты изучения динамического объёма внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР (3 дополнительный класс) в ЭГ и КГ по методике «Таблицы Шульте» (1972) после формирующего эксперимента

Экспериментальная группа						
№ п/п	И. Ф. обучающего	16-19 баллов (высокий)	12-15 баллов (выше среднего)	8-11 баллов (средний)	4-7 баллов (ниже среднего)	0-3 балла (низкий)
1	Злата К.					+
2	Виктория Ч.				+	
3	Егор С.				+	
4	Артём Г.					+
5	Матвей Л.					+
6	Анна Ш.			+		
Контрольная группа						
№ п/п	И. Ф. обучающего	16-19 баллов (высокий)	12-15 баллов (выше среднего)	8-11 баллов (средний)	4-7 баллов (ниже среднего)	0-3 балла (низкий)
1	Алина П.			+		
2	Андрей С..					+
3	Виталий Г.				+	
4	Вера Р.				+	
5	Федор У.					+
6	Софья Р.					+

Таблица 28. Результаты изучения динамического объёма внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР (4 класс) в ЭГ и КГ по методике «Таблицы Шульте» (1972) после формирующего эксперимента

Экспериментальная группа						
№ п/п	И. Ф. обучающего	16-19 баллов (высокий)	12–15 баллов (выше среднего)	8–11 баллов (средний)	4–7 баллов (ниже среднего)	0–3 балла (низкий)
1	Кира В.			+		
2	Савелий Г.				+	
3	Ульяна К.				+	
4	Руслан Л.			+		
5	Омина Н.					+
Контрольная группа						
№ п/п	И. Ф. обучающего	16-19 баллов (высокий)	12–15 баллов (выше среднего)	8–11 баллов (средний)	4–7 баллов (ниже среднего)	0–3 балла (низкий)
1	Фёдор Р.				+	
2	Дмитрий Х.			+		
3	Ярослав Ч.				+	
4	Дмитрий Ш.			+		
5	Хадача Ш.				+	

Таблица 29. Результаты изучения распределения внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР (3 дополнительный класс) в ЭГ и КГ по методике «Изучение распределения внимания» Т.Е. Рыбакова (2006) после формирующего эксперимента

Экспериментальная группа				
№ п/п	И. Ф. обучающего	0-3 балла (высокий)	4-7 баллов (средний)	8-10 баллов (низкий)
1	Злата К.		+	
2	Виктория Ч.			+
3	Егор С.			+
4	Артём Г.			+
5	Матвей Л.		+	
6	Анна Ш.			+
Контрольная группа				
№ п/п	И. Ф. обучающего	0-3 балла (высокий)	4-7 баллов (средний)	8-10 баллов (низкий)
1	Алина П.		+	
2	Андрей С..			+
3	Виталий Г.			+
4	Вера Р.			+
5	Федор У.			+
6	Софья Р.			+

Таблица 30. Результаты изучения распределения внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР (4 класс) в ЭГ и КГ по методике «Изучение распределения внимания» Т.Е. Рыбакова (2006) после формирующего эксперимента

Экспериментальная группа				
№ п/п	И. Ф. обучающего	0-3 балла (высокий)	4-7 баллов (средний)	8-10 баллов (низкий)
1	Кира В.		+	
2	Савелий Г.		+	
3	Ульяна К.		+	
4	Руслан Л.		+	
5	Омина Н.			+
Контрольная группа				
№ п/п	И. Ф. обучающего	0-3 балла (высокий)	4-7 баллов (средний)	8-10 баллов (низкий)
1	Фёдор Р.		+	
2	Дмитрий Х.			+
3	Ярослав Ч.		+	
4	Дмитрий Ш.		+	
5	Хадача Ш.			+

Таблица 31. Результаты изучения объема внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР (3 дополнительный класс) в ЭГ и КГ по методике «Запомни и расставь точки» Р.С. Немова (2000) после формирующего эксперимента

Экспериментальная группа						
№ п/п	И. Ф. обучающего	10 баллов (очень высокий)	8-9 баллов (высокий)	6-7 баллов (средний)	4-5 баллов (низкий)	0-3 балла (очень низкий)
1	Злата К.			+		
2	Виктория Ч.			+		
3	Егор С.			+		
4	Артём Г.			+		
5	Матвей Л.			+		
6	Анна Ш.				+	
Контрольная группа						
№ п/п	И. Ф. обучающего	10 баллов (очень высокий)	8-9 баллов (высокий)	6-7 баллов (средний)	4-5 баллов (низкий)	0-3 балла (очень низкий)
1	Алина П.			+		
2	Андрей С..			+		
3	Виталий Г.			+		
4	Вера Р.			+		
5	Федор У.			+		
6	Софья Р.			+		

Таблица 32. Результаты изучения объема внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР (4 класс) в ЭГ и КГ по методике «Запомни и расставь точки» Р.С. Немова (2000) после формирующего эксперимента

Экспериментальная группа						
№ п/п	И. Ф. обучающего	10 баллов (очень высокий)	8-9 баллов (высокий)	6-7 баллов (средний)	4-5 баллов (низкий)	0-3 балла (очень низкий)
1	Кира В.			+		
2	Савелий Г.			+		
3	Ульяна К.			+		
4	Руслан Л.			+		
5	Омина Н.			+		
Контрольная группа						
№ п/п	И. Ф. обучающего	10 баллов (очень высокий)	8-9 баллов (высокий)	6-7 баллов (средний)	4-5 баллов (низкий)	0-3 балла (очень низкий)
1	Фёдор Р.			+		
2	Дмитрий Х.			+		
3	Ярослав Ч.			+		
4	Дмитрий Ш.			+		
5	Хадача Ш.			+		

Таблица 33. Результаты изучения динамического объёма внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР (3 дополнительный класс) в ЭГ и КГ по методике «Таблицы Шульте» (1972) после формирующего эксперимента

№ п/п	Экспериментальная группа					
	И. Ф. обучающего	16-19 баллов (высокий)	12-15 баллов (выше среднего)	8-11 баллов (средний)	4-7 баллов (ниже среднего)	0-3 балла (низкий)
1	Злата К.		+			
2	Виктория Ч.			+		
3	Егор С.			+		
4	Артём Г.			+		
5	Матвей Л.		+			
6	Анна Ш.		+			
№ п/п	Контрольная группа					
	И. Ф. обучающего	16-19 баллов (высокий)	12-15 баллов (выше среднего)	8-11 баллов (средний)	4-7 баллов (ниже среднего)	0-3 балла (низкий)
1	Алина П.		+			
2	Андрей С..			+		
3	Виталий Г.		+			
4	Вера Р.		+			
5	Федор У.		+			
6	Софья Р.			+		

Таблица 34. Результаты изучения динамического объёма внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР (4 класс) в ЭГ и КГ по методике «Таблицы Шульте» (1972) после формирующего эксперимента

№ п/п	Экспериментальная группа					
	И. Ф. обучающего	16-19 баллов (высокий)	12-15 баллов (выше среднего)	8-11 баллов (средний)	4-7 баллов (ниже среднего)	0-3 балла (низкий)
1	Кира В.		+			
2	Савелий Г.			+		
3	Ульяна К.			+		
4	Руслан Л.			+		
5	Омина Н.			+		
№ п/п	Контрольная группа					
	И. Ф. обучающего	16-19 баллов (высокий)	12-15 баллов (выше среднего)	8-11 баллов (средний)	4-7 баллов (ниже среднего)	0-3 балла (низкий)
1	Фёдор Р.		+			
2	Дмитрий Х.			+		
3	Ярослав Ч.		+			
4	Дмитрий Ш.		+			
5	Хадача Ш.		+			

Таблица 35. Результаты изучения распределения внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР (3 дополнительный класс) в ЭГ и КГ по методике «Изучение распределения внимания» Т.Е. Рыбакова (2006) после формирующего эксперимента

Экспериментальная группа				
№ п/п	И. Ф. обучающего	0-3 балла (высокий)	4-7 баллов (средний)	8-10 баллов (низкий)
1	Злата К.		+	
2	Виктория Ч.		+	
3	Егор С.			+
4	Артём Г.	+		
5	Матвей Л.		+	
6	Анна Ш.		+	
Контрольная группа				
№ п/п	И. Ф. обучающего	0-3 балла (высокий)	4-7 баллов (средний)	8-10 баллов (низкий)
1	Алина П.		+	
2	Андрей С..		+	
3	Виталий Г.		+	
4	Вера Р.		+	
5	Федор У.	+		
6	Софья Р.		+	

Таблица 36. Результаты изучения распределения внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР (4 класс) в ЭГ и КГ по методике «Изучение распределения внимания» Т.Е. Рыбакова (2006) после формирующего эксперимента

Экспериментальная группа				
№ п/п	И. Ф. обучающего	0-3 балла (высокий)	4-7 баллов (средний)	8-10 баллов (низкий)
1	Кира В.		+	
2	Савелий Г.		+	
3	Ульяна К.		+	
4	Руслан Л.		+	
5	Омина Н.		+	
Контрольная группа				
№ п/п	И. Ф. обучающего	0-3 балла (высокий)	4-7 баллов (средний)	8-10 баллов (низкий)
1	Фёдор Р.		+	
2	Дмитрий Х.		+	
3	Ярослав Ч.		+	
4	Дмитрий Ш.	+		
5	Хадача Ш.		+	