

**МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ
ФЕДЕРАЦИИ**

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра специальной психологии

Ускова Анастасия Николаевна

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

**Психологическая коррекция внимания учащихся младшего школьного
возраста с нарушением интеллектуального развития**

Направление: 44.04.02 Психолого-педагогическое образование
направленность (профиль) образовательной программы Психолого-педагогическая коррекция
нарушений развития детей

Допускаю к защите:

Заведующий кафедрой

д.м.н., профессор С.Н. Шилов

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

Шилов С.Н.

(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

к.психол.н., доцент Н.Ю. Верхотурова

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

21.11.18

Верхотурова

(дата, подпись)

Научный руководитель

к.психол.н., доцент Н.Ю. Верхотурова

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

21.11.18

Верхотурова

(дата, подпись)

Обучающийся

Ускова А.Н.

(фамилия, инициалы)

21.11.18

Ускова

(дата, подпись)

Красноярск, 2018

Содержание

Введение.....	3
Глава I. Анализ литературы по проблеме исследования	
1.1 Внимание как проблема в психолого-педагогических исследованиях.....	8
1.2 Становление внимания учащихся в младшем школьном возрасте.....	20
1.3 Современное состояние изучения проблемы внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.....	24
Глава II. Констатирующий эксперимент и его анализ	
2.1 Организация, методы и методики исследования.....	32
2.2 Особенности внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.....	38
Глава III. Формирующий эксперимент и его анализ. Коррекция внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта	
3.1 Теоретико-методологические основы формирующего эксперимента.....	53
3.2 Программа психологической коррекции внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.....	56
3.3 Контрольный эксперимент и его анализ.....	64
Заключение.....	77
Список использованных источников.....	83
Приложение.....	91

Введение

Актуальность исследования

Проблеме внимания в психологии уделяли немало времени. Актуальной она остается и сейчас. В настоящее время современная образовательная среда предъявляет достаточно высокие требования к учащимся, в том числе начальной школы. В последние годы значительно возросла информационная нагрузка, приводящая зачастую к переутомлению, неуспешности обучения и психоэмоциональным срывам школьников.

Более того, в настоящее время мало учитывается факт наличия у группы школьников дисфункциональных нарушений деятельности мозга, которые влияют на работоспособность, возможности самоуправления и произвольности в любых видах деятельности, вызывают быструю умственную утомляемость детей и, как следствие, ведут к школьной неуспеваемости и дезадаптации.

Данные специальной и клинической психологии свидетельствуют, что одной из форм аномалий психики в раннем онтогенезе является умственная отсталость. А этот факт обуславливает повышенное внимание исследователей к данной проблеме.

Учащиеся данной группы показывают стойкую неуспеваемость, неспособность воспринимать и перерабатывать учебный материал, низкую работоспособность и быструю утомляемость. Следовательно, важным становится поиск путей, позволяющих детям с умственной отсталостью более эффективно и продуктивно справляться с различными видами деятельности, прежде всего с учебной.

Дети, с нарушением интеллектуального развития, имеющие трудности с обучением, с произвольной сферой, при своевременном изучении и коррекции такого психического процесса, как внимание, будут успешнее, благополучнее.

В психологии существует множество определений внимания. Обратимся к теоретическим источникам определения. Историю развития

внимания, как и многих других психических функций, пытался проследить Л.С. Выготский (1956) в русле своей культурно-исторической концепции их формирования. Он писал, что история внимания ребенка есть история развития организованности его поведения, что ключ к генетическому пониманию внимания следует искать не внутри, а вне личности ребенка.

Итак, история развития внимания ребенка, по мнению Л.С.Выготского(1956), есть история развития организованности его поведения. Эта история начинается с самого момента рождения.

Любая деятельность человека, будь то трудовая, игровая, а в частности учебная, требует сосредоточения на объекте, а также выделение его из общей картины мира. Этому и способствует внимание.

Внимание не является самостоятельным познавательным процессом, так как оно само по себе ничего не отражает и как отдельно взятое психическое явление не существует. Вместе с тем внимание является одним из важнейших компонентов познавательной деятельности человека, так как оно, возникая на основе познавательных процессов, организует и регулирует их функционирование. Поскольку познавательная деятельность осуществляется сознательно, то внимание выполняет одну из функций сознания. Н.Ф. Добрынин (1959) квалифицировал внимание как направленность и сосредоточенность психической деятельности. Дети с дезорганизацией развития функций, свойств внимания испытывают трудности в обучении. Вместе с тем внимание считают одним из главных показателей общего уровня развития личности индивида.

Дети, начинающие обучаться в школе, чаще всего испытывают чувства переживания от рассеянности или неразвитости своего внимания. Развивать, формировать, вырабатывать и совершенствовать внимание очень важно, так же как и обучать чтению, письму, счету.

Изучению проблемы внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития посвящены работы многих исследователей: И.В. Беляковой, С.Д. Забрамной, М.С. Певзнер, В.Г.

Петровой, С.Я. Рубинштейн. Изучению внимания посвящены исследования, выполненные И.Л.Баскаковой, С.В.Лиепинь, Л.И.Переслени, С. А. Сагдуллаевым и др. Нельзя не заметить, что при кажущейся многоаспектности и обширности исследований еще многие свойства и механизмы внимания еще познаются.

Несомненная важность этих работ состоит в том, что данные авторы отмечают своеобразие внимания умственно отсталых детей, а также описывают пути и средства коррекции внимания, способных оказать помощь в обучении и воспитании этих детей. Однако коррекция внимания представляет одну из труднейших задач, ещё более осложняющуюся в случае обучения детей с умственной отсталостью.

Проблема исследования: своевременное изучение и коррекция внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития является одним из условий успешного обучения и воспитания данного контингента школьников, однако решение данной проблемы требует дальнейшего изучения.

Цель исследования: изучить особенности внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития и разработать программу по их своевременной коррекции.

Объект исследования: внимание учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Предмет исследования: психологическая коррекция внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Задачи исследования:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и медико-биологическую литературу по проблеме исследования и определить её своевременное состояние;

2. Изучить особенности внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития;

3. Разработать психологическую программу по коррекции внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития и определить её эффективность.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что особенностями внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития являются: недостаточный для возрастной нормы объём, медленное переключение, недостаточная устойчивость, сосредоточенность (концентрация) внимания и истощаемый характер внимания. Использование разработанной программы окажет положительное влияние на коррекцию внимания изучаемого контингента школьников.

Методы исследования: в исследовании были применены теоретические и эмпирические методы. Среди теоретических методов использовались анализ психолого-педагогической и медико-биологической литературы по проблеме исследования. Группа эмпирических методов представлена такими методами как беседа, наблюдение, опрос, изучение документации; экспериментальные методы - констатирующий, формирующий, контрольный эксперимент. В исследовании также включены методы количественной и качественной обработки данных, интерпретационные методы.

Теоретической и методологической основой исследования являются положения отечественной психологии:

— о системной динамической локализации высших психических функций А.Р. Лурия (1997);

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

— о влиянии доминанты в регуляции непроизвольного внимания А.Л. Ухтомского (1904);

— о внимании как функции отражения С.Л. Рубинштейна (1935);

— о связи внимания с установкой Д.Н. Узнадзе (1966);

— концепция культурно-исторического развития высших психических функций Л.С. Выготского (1956);

— исследования И.Л. Баскаковой об особенностях внимания умственно отсталых детей (1982);

— исследования Л.С. Выготского о психологических механизмах произвольного внимания у детей с отклонениями в развитии (1956);

— об особенностях внимания умственно отсталого школьника рассмотрено в трудах И.В. Беляковой (2002), С.Д. Забрамной (1995), М.С. Певзнер (1979), В.Г. Петровой (1994), С.Я. Рубинштейн (1935).

Организация исследования: экспериментальное исследование проведено на базе КГБОУ Краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Красноярская общеобразовательная школа № 5». В эксперименте приняли участие учащиеся 2-ого и 3-го (коррекционных) классов, с клиническим диагнозом F-70 «Умственная отсталость легкой степени» в количестве 20 человек, по 10 человек в каждом классе. Возраст испытуемых 9 – 11 лет.

Этапы проведения исследования:

Первый этап (сентябрь 2016 – октябрь 2016 гг.). Изучение и анализ психолого-педагогической и медико-биологической литературы по проблеме исследования.

Второй этап (ноябрь 2016 – декабрь 2016 гг.). Определение цели, объекта, предмета и задач исследования, формулирование проблемы и гипотезы исследования. Отбор диагностического инструментария.

Третий этап (февраль 2017 – апрель 2017 гг.). Реализация констатирующего этапа исследования. Количественный и качественный анализ полученных результатов экспериментального изучения особенностей внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Четвёртый этап (октябрь 2017 – декабрь 2017 гг.). Реализация программы по коррекции внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Пятый этап (апрель 2018 – ноябрь 2018 гг.). Количественный и качественный анализ полученных результатов. Формулирование выводов и заключения. Обобщение результатов исследования.

Теоретическая значимость исследования: определяется тем, что его результаты позволяют расширить и углубить научные представления об особенностях и коррекции внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Практическая значимость исследования заключается в том, что его результаты могут быть полезны педагогам, психологам и другим специалистам, работающим с данной категорией школьников.

Структура работы: магистерская диссертация состоит из введения, трёх глав, заключения, списка используемой литературы (в количестве 99 источников). Включает 11 приложений. Проиллюстрирована диссертация 10 таблицами, 16 гистограммами.

Глава I. Анализ литературы по проблеме исследования

1.1 Проблема внимания в психологии

Никакой другой психический процесс не упоминается так часто в повседневной жизни и вместе с тем с таким трудом не находит себе места в научных концепциях, как внимание. Так же подчеркивается «несамостоятельность» внимания как психического процесса. Человек перерабатывает не всю информацию, поступающую из внешнего мира, и реагирует не на все воздействия. Среди многообразия стимулов им отбираются лишь те, которые связаны с его потребностями и интересами, ожиданиями и отношениями, целями и задачами. Внимание как таковое не является самостоятельно существующим психическим процессом и не относится к свойствам личности. Оно не имеет собственного содержания и всегда существует как проявление функционирования других психических процессов - восприятия, памяти, мышления, характеризуя степень сосредоточенности и направленности этих процессов, внутри которых и проявляется [28.С.5]. У внимания, в отличие от восприятия, памяти, мышления, воображения, нет собственного результата деятельности; оно оказывает активное содействие эффективному протеканию других психических процессов.

Существует широкий круг отечественных и зарубежных учёных, которые исследовали проблему внимания: Ю.Б. Гиппенрейтер (2008), П.П. Блонского (1927), Л.С. Выготского (1956), В. Вундта (1912), У. Джеймса (1911), Н.Н. Ланге (1893), Н.Ф. Добрынина (1959), А.Р. Лурия (2009), П.Я. Гальперина (1958), С.Л. Рубинштейна (1935), А.Н. Леонтьева (2009), С.Л. Кабыльницкой (1974), Т.А. Рибо (1892), Д.И. Узнадзе (1966) и др.

В настоящее время в психологической науке относительно внимания как феномена психики нет единого мнения. Иногда внимание рассматривается в проблеме сознания (В. Вундт, У. Джеймс, Н.Н. Ланге).

Иногда непосредственно связывается с восприятием и, прямо, скажем, растворяется в проблеме восприятия в трудах А.Н. Леонтьев [89]. Иногда выделяется в качестве особого раздела — П.Я. Гальперин [16.С.17]. С.Л. Рубинштейн (1935), развивая свою концепцию психической деятельности, полагал, что внимание не имеет собственного содержания - оно проявляется внутри восприятия, мышления. По мнению этого ученого, во внимании проявляется отношение личности к миру, субъекта к субъекту, сознания к предмету. Он писал, что «за вниманием всегда стоят интересы и потребности, установки и направленность личности» [74]. Из такого определения следует, что внимание представляет собой не самостоятельный процесс, а лишь характеристику других психических процессов (восприятия, памяти, мышления и т. д.). Внимание сливается с другими психическими процессами, оно составляет их характеристику, но не имеет самостоятельного содержания.

Взгляды, близкие к С.Л.Рубинштейну, высказывал Н.Ф.Добрынин. Он считал внимание формой проявления активности личности и полагал, что, описывая внимание, нужно говорить не о направленности сознания на предмет, а о направленности сознания на деятельность с предметом. В его концепции внимание определялось как направленность и сосредоточенность психической деятельности. Под направленностью ученый понимал выбор деятельности и поддержание этого выбора, а под сосредоточенностью — углубление в данную деятельность и отстранение, отвлечение от всякой другой деятельности. В теории П.Я.Гальперина (1958) внимание рассматривается как процесс контроля за действиями [17.С.18].

В реальной жизни мы постоянно выполняем несколько одновременных действий: идем, смотрим, думаем и т.д. Такой опыт самонаблюдения, казалось бы, не согласуется с данными экспериментов, в которых показывается, насколько сложной является задача совмещения двух действий. Однако большинство совмещений становится возможным благодаря автоматизации или изменению уровня контроля. Похожие взгляды

приобретают все большую популярность в современных западных концепциях внимания.

Исторически внимание принято определять как направленность сознания и его сосредоточенность на определенных объектах. Однако если попытаться обобщить всю феноменологию внимания, то можно прийти к следующему определению: внимание — это осуществление отбора нужной информации, обеспечение избирательных программ действий и сохранение постоянного контроля за их протеканием.

Прежде чем обратиться к определению внимания, следует рассмотреть этимологию термина «внимание». Очевидно его происхождение от латинского слова *attendo*, обозначающего напряжение души, обращение к объекту. Русские термины «внимать», «внемлю» также указывают на действие «взятия в душу» объекта, его усвоение субъектом. По определению из толкового словаря русского языка С.И. Ожегова (2008) внимание это сосредоточенность мыслей или зрения, слуха на чем-нибудь.

Согласно психологическому словарю Б.Г. Мещерякова и В.П. Зинченко (2007), внимание (лат. *attention*) — это процесс и состояние настройки субъекта на восприятие приоритетной информации и выполнение поставленных задач [76.С.54].

Выдающийся русский психолог Н.Н. Ланге (1893), создатель комплексной модели внимания, считает, что внимание есть, понимал под вниманием «целесообразную реакцию организма, улучшающую условия восприятия и способствующую приспособлению организма к окружающей среде. Это выделение на первый план одних впечатлений и вытеснение других» [43].

Определение внимания, данное В.Вундтом (1912) – психический процесс, происходящий при более ясном восприятии ограниченной сравнительно со всем полем сознания области содержания [12].

Определение внимания, данное Т.Рибо (1892) – внимание есть умственное состояние, исключительное или преобладающее,

сопровожаемое произвольным или искусственным приспособлением индивидуума [73] .

Определение внимания, данное Д.Н.Узнадзе (1966): это процесс объективации, при котором из круга наших первичных восприятий выделяется какое-нибудь из них, становясь наиболее ясным из актуальных содержаний нашего сознания.

Современный отечественный психолог В.И.Страхов, занимающийся проблемами внимания, синтезируя существующие подходы, рассматривает внимание как психическое состояние.

По определению П.Я. Гальперина (2002) внимание – это как один из моментов ориентировочно-исследовательской деятельности, направленный на содержание психических явлений, возникающих в процессе познания. Основная функция внимания осуществлять контроль за правильностью содержания психических явлений, обеспечивающих осуществление деятельности на высоком уровне [16.С.17].

Историю развития внимания в онтогенеза, как и многих других высших психических функций, пытался проследить Л.С. Выготский (1956) в русле идей культурно-исторической концепции. Он писал, что история развития внимания ребёнка есть история развития организованности его поведения, что ключ к генетическому пониманию произвольного внимания следует искать не внутри, а вне личности ребенка.

Общая последовательность культурного развития внимания ребёнка, по мнению Л.С. Выготского (1956), состоит в следующем: «Вначале взрослый направляет его внимание словами на окружающие его вещи и вырабатывает, таким образом, из слов могущественные стимулы-указания; затем ребёнок начинает активно участвовать в этом указании и сам начинает пользоваться словом и звуком как средством указания, т.е. обращать внимание взрослых на интересующий его предмет».

Много усилий было положено нашими психологами для решения вопроса о классификации видов внимания. Начало этой важной работы

находим в исследованиях В.М. Бехтерева, который еще в 20-х годах предложил разделить внимание на *внешнее и внутреннее*, исходя из того, что оно может быть вызвано внешними раздражителями и быть организовано внутренней речью.

М.Ф. Добрынин (1959) уточнил и детализировал классификацию видов внимания на основе характера деятельности человека [25]. Исходя из этого критерия, он выделяет пассивное, *непроизвольное внимание*, и активное, *произвольное*, а также *послепроизвольное* внимание. Такое разделение внимания стало общепринятым в психологии.

Непроизвольное внимание – данный вид внимания возникает спонтанно, независимо от того, чем занимается человек в настоящий момент. Основной причиной возникновения данного вида внимания является среда, окружающая человека, а также инстинкты и эмоции. Человек испытывает внезапный интерес к занятию без видимых на то причин, но при этом они существуют. На возникновение непроизвольного внимания могут подействовать внешние резкие раздражители, например, вспышки света, неприятный запах и внезапные громкие звуки. Ночью наш организм сильнее реагирует на раздражители подобного плана. Кроме того, больше внимания привлекают незнакомые или малоизвестные звуки.

Внимание личности привлекают необычные детали раздражителей, например цвет, размер, протяженность и другие параметры. Имеет огромное значение также отношение человека к данному раздражителю. Например, если раздражитель вызывает неприятные ассоциации или ощущения, то у человека появятся отрицательные эмоции. А те раздражители, которые вызовут у человека позитивную реакцию, смогут привлечь его внимание на длительный промежуток времени.

Непроизвольное внимание является генетически первоначальным степенью внимания в ее историческом и индивидуальном развитии. На ее основе возникает произвольное внимание.

Произвольное внимание – рассмотрим произвольный вид внимания и его функции. Отличительной чертой является тот факт, что человек задается целью для выполнения определенных задач. Главная функция - это контроль над психическими процессами. Такой вид внимания часто называют активным, он появляется у личности в результате его упорства и сосредоточенности. Разум помогает нам разобраться в том, что является важным на данный момент и помогает отвлечься от непроизвольного внимания. Развитие внимания произвольного начинается в возрасте 3-4 лет, когда ребенок уже способен по необходимости удерживать его на объекте или выполнять определенные действия, которые ему неинтересны. Яркий пример - выучить стишок в детском саду или собрать игрушки.

По мнению П.Я. Гальперина (2002) произвольное внимание возникло исторически в процессе трудовой деятельности человека. Труд всегда направляется более или менее отдаленной целью, которая достигается через целый ряд ближайших целей. Достижение такой цели исключает умение сосредоточиваться на ней, отворачиваться от побочных стимулов, преодолевать не только внешние, но и внутренние препятствия и направлять свои усилия на выполнение отдельных этапов трудового процесса. Таким образом, произвольное внимание есть проявление воли. Подчеркивая эту особенность произвольного внимания, его иногда называют волевым вниманием [26].

Привлекает внимание в аспекте проблематики нашего исследования работа С.Л. Рубинштейн (1935), по его мнению, произвольное внимание исторически возникло в процессе общения человека с другими людьми. У ребенка оно часто возникает в процессе общения со взрослыми. Необходимым его условием является овладение языком, с помощью которого осознается цель, возникает сознательное намерение личности быть внимательным в определенном направлении, осуществляется контроль за деятельностью. Произвольное внимание человека возникает из непроизвольного в связи с образованием систем обобщенных связей. Здесь

непроизвольное превращается в произвольное, но достигается это с помощью второй сигнальной системы [74.С.59–60].

В трудах П.И. Зинченко (1931) дается основание, что между непроизвольным и произвольным вниманием существуют взаимосвязи и взаимопереходы [34]. Не только произвольное внимание возникает из непроизвольного, но и произвольное становится непроизвольным. Последнее возникает в связи с изменениями в мотивации деятельности. Так ученик принимает задания учителя, руководствуясь осознанием необходимости его выполнить, и берется за работу, хотя само содержание работы сначала не привлекает его. Однако в процессе выполнения задания он получает результаты, которые его заинтересовывают. Возникает непосредственный интерес к содержанию задания, под влиянием которого изменяется внимание. Такое внимание называют вторичным непроизвольным, или последовательным вниманием. Последовательное внимание отличается от первоначальной самопроизвольной тем, что оно является заведомо контролируемым. Контроль этот проявляется в общем стремлении данной деятельности и в превращении тех отклонений внимания, возникающие в ходе выполнения данной деятельности.

Основные виды внимания – *непроизвольное и произвольное* – тесно взаимосвязаны, и порой переходят друг в друга. Чаще, садясь за чтение необходимой литературы или прослушивания учебной лекции, требуется сначала определенное усилие, чтобы сконцентрироваться на проблеме. Но происходит так, что с течением времени, увлекаетесь работой уже не чувствуется никакого напряжения, не отправляется никаких волевых усилий для поддержания внимания. По происхождению и наличием сознательной цели, которая сохранилась, оно напоминает произвольное, а по характеру деятельности, по яркости и по тому, что он не утомляет человека, – непроизвольное внимание. Психолог Н.Ф. Добрынин (1959) назвал этот вид внимания *послепроизвольным* [26].

Внимание послепроизвольное – данный вид внимания характеризует следующее: сначала у человека было произвольное внимание, которое сработало благодаря силе воли, а затем процесс перешел в непроизвольное внимание благодаря эмоциям человека. Однако не все психологи считают послепроизвольное внимание самостоятельным видом, так как по механизму возникновения оно напоминает произвольное, а по способу функционирования – непроизвольное внимание. Это бывает при подготовке к экзаменам – сначала трудно себя заставить, потом информация нас заинтересовывает, и мы окунаемся в нее с головой.

Разносторонняя учебная деятельность предъявляет повышенные требования к вниманию школьника. Так она требует наблюдательности, длительного сосредоточения на определенном предмете, одновременного восприятия нескольких объектов. Вопросы о свойствах внимания нашли отражение в работе А.Г. Маклакова (2006). Внимание обладает рядом свойств, которые характеризуют его как самостоятельный психический процесс. К основным свойствам внимания относятся устойчивость, концентрация, распределение, избирательность, переключение, отвлекаемость и объем внимания. А так же дал им характеристику [53].

Устойчивость внимания. Важным условием эффективности любой деятельности является устойчивость внимания, которое проявляется в длительном сосредоточении ее на определенных объектах, на конкретной деятельности. Это свойство является одним из условий завершения любого дела, и наоборот, частое отвлечение внимания мешает доведению начатой работы до конца. Поэтому важно выделять и осознать те факторы, которые обуславливают устойчивость внимания. Это понимание человеком важности его работы и умение находить в своей деятельности все новые и новые стороны, проблемы, пути решения задач.

Такие качества личности, как трудолюбие, любознательность, сообразительность, настойчивость. Устойчивость внимания способствует изменению вида деятельности. Однообразие всегда быстро вызывает

усталость. Мы не можем концентрировать свое внимание на неподвижном объекте, разве что рассматриваем его с разных сторон, однако мы можем долгое время концентрировать внимание на выполнении определенной деятельности [53.С.367].

Устойчивость внимания, будучи условием продуктивной умственной деятельности, является определенной мерой и ее следствием. Осмысленное овладение учебным материалом, опирается на активную деятельность, значительно способствует активизации внимания.

Устойчивость внимания обуславливается еще рядом условий, к которым можно отнести степень сложности учебного материала, отношение к нему учеников, наличие интереса к данному предмету, наконец, возрастные и индивидуальные особенности. Физиологической основой устойчивости внимания является сила и постоянство ячейки оптимального возбуждения в коре головного мозга.

Концентрация внимания. Под концентрацией внимания подразумевается степень или интенсивность сосредоточенности внимания. А.А. Ухтомский полагал, что концентрация внимания связана с особенностями функционирования доминантного очага возбуждения в коре. В частности, он считал, что концентрация является следствием возбуждения в доминантном очаге при одновременном торможении остальных зон коры головного мозга.

С устойчивостью внимания тесно связана его концентрация, которая заключается в глубокой сосредоточенности психологической деятельности на определенном объекте или деятельности. Такая сосредоточенность обычно способствует эффективному выполнению задания. Условия усиления концентрации такие же, как и условия повышения устойчивости внимания.

От степени концентрации внимание зависит и четкость восприятия объекта, правильность дифференциации материала. Концентрация условия помогает учащимся старших классов различать сходные предметы, явления, объекты [53.С.368].

Переключение внимания. Устойчивость и концентрация внимания не означает ее неперемещаемости, не исключает возможности ее переключения, которое заключается в сознательном переносе внимания с одного объекта на другой. Переключение внимания обеспечивает эффективность работы при переходах от предыдущего его состояния к следующему, при изменениях форм активности человека.

Физиологической основой является скорость и легкость переноса очага оптимального возбуждения при изменении объектов внимания и изменению вида деятельности. Скорость переключения внимания находится в прямой зависимости от подвижности нервных процессов. Вот почему уставшие люди, нервные процессы которых инертны, допускают много ошибок в работе.

Быстрота и легкость переключения зависит от наличия связи между содержанием предшествующей и последующей деятельности. Если последующая деятельность более интересная, содержательная, чем предыдущая, то внимание легко и быстро переключается. Быстро происходит переключение после выполненного задания, законченного акта деятельности. Осознание необходимости и значимости работы тоже облегчает переключение.

Несмотря на то, что переключение внимания является объективной необходимостью, которая диктуется разнообразием человеческой деятельности, злоупотреблять ими не следует, так как частое перемещение внимания с объекта на объект вызывает особенно переутомление, это касается тех случаев, когда внимание очень сконцентрирована на определенном объекте.

Оно может сосредоточиться одновременно не на одном, а на нескольких объектах, если этого требуют условия деятельности. Количество компонентов определенной деятельности, одновременно охваченных вниманием, определяют его объем.

Распределение внимания. Одновременно с концентрацией внимания на определенных объектах, возможно, его распределение между несколькими видами деятельности. Под распределением следует понимать такую организацию психической деятельности, при которой человек одновременно выполняет несколько действий [53.С.368]. И это свойство внимания является необходимым в учебной работе: преподаватель должен одновременно быть внимательным и к своему рассказу - его содержанию, форме, эмоциональной окраске и к ученикам младших классов – к их ответам, поведению.

Распределение внимания возможно лишь при определенных условиях, а именно, когда все виды деятельности, кроме основной, автоматизированы. Можно, например, одновременно слушать музыку и выполнять какую-то домашнюю работу, убирать в комнате, варить обед и т.д. Совершенно невозможно одновременно слушать лекцию и читать газету, потому что оба вида деятельности в одной степени требуют напряжения внимания

Механизм распределения внимания заключается в том, что основная деятельность осуществляется участками мозга, которые находятся в состоянии оптимального возбуждения, а другие виды деятельности управляются мозговым центром, находится в полузаторможенном состоянии.

Объём внимания. Под объемом внимания понимается количество объектов, которые мы можем охватить с достаточной ясностью одновременно. Подсчитано, что средний объем внимания человека составляет 5–7 единиц информации [53.С.369].

Избирательность внимания. Под избирательностью внимания подразумевают способность к сосредоточению на наиболее важных объектах.[53.С.369]

Рассмотренные свойства внимания не являются постоянными для той или иной личности. Они развиваются в процессе жизни, их можно приобрести, развить и укрепить путем специальных тренировок.

Таким образом, внимание – это сосредоточенность деятельности субъекта в данный момент времени на каком-либо объекте – предмете,

событии, рассуждении, образе. Оно сопровождает все психические процессы и является необходимым условием выполнения любой деятельности.

1.2 Становление внимания учащихся младшего школьного возраста

Младший школьный возраст определяется поступлением в школу. Школьный коллектив берет на себя ответственность определить готовность ребенка к начальному обучению с помощью различных бесед с психологом.

Наверное, каждый ребенок идет в первый класс с надеждой, что в школе все у него будет хорошо. И учительница будет красивая и добрая, и одноклассники будут с ним дружить, и учиться он будет на пятерки. Но вот проходит несколько недель, и малыш уже без особой охоты собирается утром в школу. С понедельника начинает мечтать о выходных, а из школы приходит скучный и напряженный. В чем же дело? А дело в том, что не оправдались ожидания ребенка, связанные с новой интересной жизнью, а сам он оказался не совсем готовым к той реальности, которая называется «школьные будни». Отличительной особенностью младших школьников является усиленный рост мускулатуры, увеличение мышц по объему и значительный рост мышечной силы. Существенным фактором развития психики является совершенствование нервной деятельности. Развитие головного мозга у младших школьников проявляется как в увеличении его веса, так и в изменении структурных связей между нейронами.

По утверждениям П.П. Блонского (1927) чтобы лучше понять особенности внимания детей младшего школьного возраста, нужно понять то, что характерно для их высшей нервной деятельности. Особенно важна роль внимания в процессе обучения, оно является главным условием осуществления познавательной деятельности, так как способствует активизации всех познавательных процессов, необходимых для обучения, приобретения знаний и навыков.

По мнению Т.Д. Марцинковской (2000) процессы возбуждения и торможения в коре полушарий меняются у младших школьников довольно быстро. Поэтому внимание ребенка младшего школьного возраста отличается легким переключением и отвлечением, что мешает ему сосредоточиться на одном объекте. Существует ошибочное мнение, будто дети младшего возраста отличаются большей наблюдательностью, чем подростки, юноши и даже взрослые люди. Подобное представление возникает иногда потому, что младшие школьники замечают в вещах такие несущественные элементы, на которые взрослые не обращают внимания. Обучение ребенка в школе, сам процесс получения знаний – все это способствует быстрому росту у младших школьников непроизвольного внимания, которое развивается в них, главным образом, на почве возникающих интересов, и, в частности, интереса к учебным занятиям.

По словам В.В. Зеньковского (2005) этот интерес у младшего школьника изначально носит диффузный характер, распространен на все, что связано с обучением. В первые месяцы пребывания в школе детей интересуют не столько знания, сколько весь комплекс новых отношений и сам характер учебной деятельности. В дальнейшем обучении интересы у школьника начинают дифференцироваться и постепенно приобретают познавательного характера. В связи с этим дети становятся более внимательными при одних видах работы и отличаются невнимательность при иного рода учебных занятиях.

Так, по мнению П.И. Зинченко (1931) у младших школьников непроизвольное внимание в большей степени зависит от впечатления материала, от его наглядности и конкретности, от воздействия на эмоциональную сферу ребенка. Хотя у младшего школьника лучше всего развито непроизвольное внимание, однако, первые годы учебы – главный период формирования и произвольной составляющей внимания. Преимущество у детей младшего школьного возраста непроизвольного внимания над произвольным может быть объяснено тем, что регулирующая

деятельность второй нервной системы по отношению к первой в этом возрасте еще недостаточна [34].

Произвольное внимание имеет большое значение в учебной работе младшего школьника, хотя умение управлять сосредоточенностью своего сознания у ребенка этого возраста еще недостаточно развито. Однако наличие различных ученических обязанностей, требований учителя, влияние детского коллектива, все обстоятельства школьной жизни способствуют развитию этого вида внимания. В каждой учебной работе далеко не все представляет непосредственный интерес для ученика, и он часто вынужден произвольно сосредоточиться на предмете в силу чувства долга или опосредованного интереса к работе. Конечно, после ряда усилий, произвольное внимание у ученика переходит в особый вид непроизвольного, а именно – в слепопроизвольное внимание.

По мнению С.С. Левитина (1994) внимание, это когда ученику удается сосредоточиться на неинтересной работе только в силу того, что он неоднократно занимался аналогичной делом. Существенное значение для умственного развития младших школьников имеет правильная организация и совершенствование их познавательной деятельности. Прежде всего, важно развивать те психические процессы, связанные с непосредственным познанием окружающей среды, то есть ощущение и восприятие. У младших школьников интенсивно развивается вторая сигнальная система, связанная с абстрактным мышлением и речью. Это создает условия для усвоения многих вопросов программного материала не только на уровне представлений, но и на уровне теоретических понятий, особенно из языков и математики.

В исследованиях И.В. Страхова (1987) успешная организация учебной работы младших школьников требует постоянной заботы о развитии у них произвольного внимания и формирования волевых усилий в преодолении трудностей при овладении знаниями. Зная, что у детей этой возрастной группы преобладает непроизвольное внимание и что они трудно сосредоточиваются на восприятии «неинтересного» материала, учителя

пытаются использовать различные педагогические средства, чтобы сделать обучение интересным. Познавательная активность ребенка, направленная на обследование среды, организует его внимание на исследуемых объектах довольно долго, пока не пропадет интерес. Если 6–7–летний ребенок занят важной для него игрой, то он, не прекращая, может играть два, а то и три часа. Так же долго он может быть сосредоточен и на продуктивной деятельности (рисование). Однако такие результаты сосредоточения внимания – следствие интереса к тому, чем занят ребенок. Он же будет томиться, отвлекаться и чувствовать себя совершенно несчастным, если надо быть внимательным в той деятельности, которая ему безразлична или совсем не нравится. Взрослый может организовать внимание ребенка при помощи словесных указаний. Ему напоминают о необходимости выполнить указанное действие, указывая при этом способы действия [72.С.57 – 64].

Младший школьник в определенной степени может и сам планировать свою деятельность, но при этом, он словесно проговаривает то, что он должен и в какой последовательности будет исполнять ту или иную работу. Планирование, безусловно, организует внимание ребенка. И все же, хотя дети в начальных классах могут произвольно регулировать свое поведение. Детям трудно сосредоточиться на однообразной и малопривлекательной для них деятельности или на деятельности интересной, требующей значительного умственного напряжения. Отключение внимания спасает от переутомления. Эта особенность внимания является одним из оснований для включения в элементы занятий игры и достаточно частой смены форм деятельности.

Таким образом, в результате исследований выдающихся отечественных и зарубежных психологов Т.Д. Марцинковской (2000), П.И. Зинченко (1931), С.С. Левитина (1994), Д.Б. Эльконина (1994) и др. были раскрыты особенности внимания младших школьников.

1.3 Современное состояние изучения проблемы внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития

Изучению проблемы внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития посвящены работы многих исследователей: И.В. Беляковой, С.Д. Забрамной, М.С. Певзнер, В.Г. Петровой, С.Л. Рубинштейн, И.Л.Баскаковой, С.В.Лиепинь, Л.И.Переслени. Они выдвигали множество теорий внимания, но, несмотря на значительное количество исследований, проблема внимания не стала менее значимой. По-прежнему продолжаются споры о природе внимания. Но практически все исследования подчеркивают индивидуальность внимания.

У многих учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития характерно недоразвитие познавательных интересов (Н. Г. Морозова), которое выражается в том, что они меньше, чем их нормальные сверстники, испытывают потребность в познании [23.С.4].

Как показывают данные исследований, у умственно отсталых на всех этапах процесса познания имеют место элементы недоразвития, а в некоторых случаях атипичное развитие психических функций. В результате эти дети получают неполные, а порой искаженные представления об окружающем. Их опыт крайне беден [23.С.4].

Нарушения внимания умственно отсталых учащихся оказывают негативное воздействие на процесс усвоения знаний. Часто недопонимание учеником нового материала, плохое запоминание, ошибки при выполнении домашнего задания связаны, прежде всего, с недостатками внимания. Вследствие низкого уровня развития внимания умственно отсталые учащиеся не улавливают многое из того, о чем им сообщает учитель. По этой же причине дети выполняют ошибочно какую-то часть предложенной им однотипной работы.

У умственно отсталых детей более чем у их нормальных сверстников, выражены недостатки внимания: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость. При умственной отсталости сильно страдает произвольное внимание, однако преимущественно недоразвита именно его произвольная сторона (И. Л. Баскакова). Это связано с тем, что дети с нарушением интеллекта при возникновении трудностей не пытаются их преодолевать. Они, как правило, в этом случае бросают работу. Однако, если работа интересна и посильна, она поддерживает внимание детей, не требуя от них большого напряжения. Слабость произвольного внимания проявляется и в том, что в процессе обучения отмечается частая смена объектов внимания, невозможность сосредоточиться на каком-то одном объекте или одном виде деятельности [23.С.6].

Следует отметить, что динамика уровня внимания у детей с нарушением интеллектуального развития неодинакова. У одних детей максимальное напряжение внимания наблюдается в начале урока, и по мере продолжения работы оно неуклонно снижается; у других – сосредоточение внимания наступает лишь после некоторой деятельности, для третьих характерна периодичность в сосредоточении внимания. Отвлечение внимания, снижение уровня его концентрации наблюдается при утомлении детей. Они перестают воспринимать учебный материал, в результате чего в знаниях образуются значительные пробелы.

При нарушении интеллектуального развития недостаточный уровень внимания – одна из существенных и заметных особенностей познавательной деятельности.

Уровень развития внимания у учащихся вспомогательной школы весьма низок. Умственно отсталые дети смотрят на объекты или их изображения, не замечая при этом присущих им существенных элементов. Вследствие низкого уровня развития внимания они не улавливают многое из того, о чем им сообщает учитель. По этой же причине дети выполняют

ошибочно какую-то часть предложенной им однотипной работы. Почти про каждого ученика вспомогательной школы учитель вправе сказать: «Мог бы делать, отвечать лучше, но... невнимателен» [1.С.123]. Т.В. Егорова (1969) указывает на нестабильность внимания и выделяет такие нарушения внимания, как: неустойчивость, повышенную отвлекаемость, неумение произвольно сосредоточиться на воспринимаемых объектах, заметное снижение работоспособности, снижение познавательной активности.

Многие авторы отмечали, что у умственно отсталых детей часто возникают летучие кратковременные фазовые состояния, которые во время учебной деятельности проявляют себя в колебаниях внимания [1.С.124]. Значительный интерес представляют проведенные И. Л. Баскаковой исследования внимания.

И. Л. Баскакова использовала при изучении внимания учащихся вспомогательных школ систему постепенно усложняющихся экспериментальных приемов [6].

Она изучала устойчивость внимания при выполнении однообразной работы (корректирующая проба), а затем той же работы при так называемой смысловой помехе (дети должны были выполнять ту же работу — вычеркивать буквы в содержательном тексте). Далее внимание изучалось в условиях, требующих его переключения. Наконец, очень большая изобретательность была проявлена И. Л. Баскаковой в выборе экспериментальных приемов исследования внимания в разных видах интеллектуальной деятельности. Методики были подобраны так, что допускали возможность проведения не только индивидуальных, но и коллективных экспериментов. Это давало возможность собрать большой фактический материал. В целях сравнения с нормой эксперименты проводились не только с учащимися вспомогательных школ, но и с их здоровыми сверстниками. [1.С.125].

Даже во время увлекательного, интересного, эмоционального рассказа такие дети начинают зевать, отвлекаться на посторонние дела, теряют нить

повествования. Особенно ярко проявляются эти особенности, когда в окружающей среде присутствуют отвлекающие факторы. Неожиданный стук в дверь, посторонний человек в классе, упавший предмет – все это отвлекает внимание детей настолько, что они полностью забывают задание учителя. Педагогу потребуется немало усилий для возврата детей в рабочее состояние.

Значительный интерес представляет выполненное С. В. Лиепиня(1985) исследование внимания. В ходе постепенно усложнявшихся индивидуальных экспериментов она установила зависимость продуктивности внимания от характера предлагавшихся испытуемым установок. Кроме того, в этом исследовании выявился разный объем и тип внимания у умственно отсталых детей с различной динамической организацией (возбудимые и тормозимые).

Несколько иной подход к недостаткам внимательности и возможности их преодоления был предложен П. Я. Гальпериным (2002). Он не отрицает того, что одной из причин слабости внимания является неполноценность нервных процессов. Вместе с тем он рассматривает внимание как формирующийся навык. П. Я. Гальперин и его сотрудница С. Л. Кабыльницкая исходят из такого понимания внимания, согласно которому оно представляет собой формирующийся навык самоконтроля. Согласно полученным ими материалам этот навык может быть сформирован в специально созданных для этого условиях. Указанный навык тесно связан с критичностью и самообладанием. В свете сказанного задача педагога и воспитателя состоит в том, чтобы приучить умственно отсталых детей проверять правильность собственных действий, следить за своей речью, перечитывать написанное и т. п.[73.С.126].

Из полученных данных Н. С. Осипова делает вывод о том, что невнимательность умственно отсталых школьников в процессе чтения и письма вовсе не обязательно является следствием нарушения корковой нейродинамики. Вниманию, как действию самоконтроля, можно и нужно специально обучать. Несомненно, что это положение правильно. Работы в указанном направлении предстоит еще очень много [59].

По мнению Л.Н. Блиновой (2002), при нарушении интеллекта у ребенка очень часто отмечается невнимательность, которая проявляется в: неумении сосредоточиться на деталях; неспособности удерживать внимание и вслушиваться в обращенную к нему речь; беспомощности в доведении задания до конца; отрицательном, а чаще равнодушном, отношении к заданиям, требующим напряжения, забывчивости (ребенок не способен сохранить в памяти инструкцию к заданию на протяжении его выполнения); потери предметов, необходимых для выполнения задания.

Интересные данные об особенностях внимания в учебной деятельности находим в работе Г.И. Жаренковой (1972), которая указывает на своеобразие снижения устойчивости внимания у детей в ходе урока. Причем неустойчивость внимания у разных детей проявляется по-разному; наблюдается большой индивидуальный разброс показателей, характеризующих их деятельность.

Отличается своеобразием и непроизвольное внимание при умственной отсталости. Факт несоответствия внимания внешнему выражению отмечали многие авторы. В частности, А. Н. Граборов, описывая имитацию выражения внимания умственно отсталыми детьми, пишет о том, что создается впечатление, что ученик обдумывает задачу, об этом говорит вся выразительность его позы, а между тем внимание и сосредоточено на самой позе и ее выразительности, а не на задаче.

Несомненно, что при умственной отсталости страдает как произвольное, так и непроизвольное внимание. Л. С. Выготский (1956) видел в недоразвитии произвольного внимания результат недостаточной дифференцированности и опосредствованности личности такого ребенка, а также расхождения линий его органического и культурного развития [13].

Недоразвитие высших форм произвольного внимания у детей с умственной отсталостью приводит к нарушению функции слова, связанного с выработкой понятий, и, в конечном итоге, к недоразвитию понятийного мышления.

Особенно ярко проявляется слабость произвольного внимания, когда оно направлено на организацию внутренних процессов. Л. С. Выготский отмечал у умственно отсталых нарушение распределения внимания и считал его одной из причин той беспомощности в ситуациях, когда задача требует от него какой-то связи между отдельными ситуациями или одновременного участия двух ситуаций.

В самом протекании, функционировании внимания имеет место ряд особенностей, таких, как трудность привлечения, невозможность длительной активной концентрации, быстрая и легкая отвлекаемость, неустойчивость и рассеянность.

Внимание умственно отсталого, даже будучи привлечено к определенным сторонам объекта, плохо фокусируется, слабо сосредоточивается на них, как бы скользит по их поверхности. Поэтому многие авторы отмечают, что внимание умственно отсталого ребенка не достигает такой высокой степени концентрации, как у нормальных детей.

По данным Н.П. Локаловой (2001), частые переходы от состояния активности внимания к полной пассивности, смена рабочих и нерабочих настроений тесно связаны с нервно-психическим состоянием детей и возникают порой без видимых причин. Однако, и внешние обстоятельства, например, сложность задания, большой объем работы, выводят ребенка из равновесия, заставляют нервничать, снижают энергетику внимания. Особенно резко проявляются нарушения внимания после занятий, требующих интенсивного умственного напряжения. Собственное бессилие, невозможность сосредоточиться на задании вызывают у одних раздражение, у других категорический отказ от работы, особенно, если требуется усвоить новый учебный материал. Вслед за этим у детей развивается крайняя неуверенность в своих силах, неудовлетворенность учебной деятельностью.

Итак, в специальных психолого-педагогических исследованиях отмечаются следующие особенности внимания у детей с нарушением интеллектуального развития:

– *неустойчивость (колебание) внимания*, которая ведет к снижению продуктивности, обуславливает трудности выполнения заданий, требующих постоянного контроля, свидетельствует о незрелости нервной системы. Ребенок продуктивно работает в течение 5–15 минут, а затем в течение какого-то времени, хотя бы 3–7 минут, «отдыхает», накапливает силы для следующего рабочего цикла. В момент «отдыха» ребенок как бы выпадает из деятельности, занимаясь посторонними делами. После восстановления сил ребенок снова способен к продуктивной деятельности:

– *сниженная концентрация*. Выражается в трудностях сосредоточения на объекте деятельности и программе ее выполнения, быстрой утомляемости;

– *снижение объема внимания*. Ребенок удерживает одновременно меньший объем информации, чем тот, на основе которого можно эффективно решать игровые, учебные и жизненные задачи, затруднено восприятие ситуации в целом;

– *сниженная избирательность внимания*. Ребенок как бы окружен раздражителями, что затрудняет выделение цели деятельности и условий ее реализации среди несущественных побочных элементов;

– *сниженное распределение внимания*. Ребенок не может одновременно выполнять несколько действий, особенно если все они нуждаются в сознательном контроле, т.е. находятся на стадии усвоения;

– *«прилипание внимания»*. Выражается в трудностях переключения с одного вида или найденного способа деятельности на другой, в отсутствии гибкого реагирования на изменяющуюся ситуацию;

– *повышенная отвлекаемость*.

Таким образом, нарушения внимания у детей, перенесших органическое поражение головного мозга, выражены довольно сильно. Тем более нет оснований применять максимум средств для воспитания у них навыка самоконтроля, т. е. умения произвольно действовать и проверять свои действия.

Выводы по первой главе:

1. Внимание имеет большое значение в жизни человека. Оно – необходимое условие выполнения любой деятельности. Именно внимание делает все наши психические процессы полноценными; только внимание даёт возможность воспринимать окружающий нас мир.

2. Проблема внимания традиционно считается одной из самых важных и сложных проблем научной психологии.

3. Внимание – это сосредоточенность деятельности субъекта в данный момент времени на каком-либо объекте – предмете, событии, рассуждении, образе. Оно сопровождает все психические процессы и является необходимым условием выполнения любой деятельности. Основными свойствами внимания являются избирательность, объем, истощаемость, устойчивость, концентрация, распределение и переключение.

4. Произвольное внимание является по своему происхождению не биологическим, а социальным актом и его следует расценивать как привнесение в организацию селективности психической деятельности тех факторов, которые являются не продуктом биологического созревания организма, а формируются у ребенка в его общении со взрослым.

5. Своевременность изучения и коррекции особенностей внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития позволит повысить успешность их обучения и воспитания, улучшит процессы социализации данного контингента детей в современном обществе.

Глава II. Констатирующий эксперимент и его анализ

2.1 Организация, методы и методики исследования

Целью экспериментального исследования явилось изучение особенностей внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Эксперимент проводился на базе КГБОУ Краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Красноярская общеобразовательная школа № 5».

В исследовании принимали участие 20 школьников 2-го и 3-го (коррекционных) классов в возрасте 9-11 лет с диагнозом F-70 – «Лёгкая умственная отсталость».

При комплектовании экспериментальной выборки испытуемых учитывались следующие критерии:

- 1) схожесть показателей возраста;
- 2) схожесть клинической картины нарушения (диагноз F-70 – «Лёгкая умственная отсталость»);
- 3) обучение в одной параллели.

Процесс изучения особенностей внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, проходил в три этапа:

1. Подготовительный;
2. Экспериментальный;
3. Заключительный.

На подготовительном этапе: изучены анамнестические данные учащихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью, проанализированы медицинские карты, личные дела, психологические заключения; проведены ознакомительные беседы с детьми, педагогами и психологом.

Реализация экспериментального этапа исследования включала следующие методы:

1. Наблюдение;
2. Беседа;
3. Эксперимент.

Особое внимание в процессе организации исследования занимало *наблюдение*. Его сущность в нашем исследовании заключалась в том, чтобы точно и полно фиксировать факты, которые в дальнейшем позволили более объективно оценить результаты проведённого нами исследования.

Большое значение для нашего исследования оказал такой метод как *беседа*. Целью беседы являлось установление положительного эмоционального контакта с ребёнком и формирование у него позитивного отношения к обследованию. Беседа проводилась индивидуально с каждым ребёнком и включала в себя как обязательные, так и спонтанные вопросы, которые зависели, прежде всего, от психоэмоционального состояния ребёнка.

Психодиагностический метод в исследовании реализовался нами посредством использования следующих методик:

- Методика «Таблицы Шульте» (1995);
- Методика Мюнстерберга (1915);
- Методика «Пьерона-Рузера» (1997);
- Методика «Корректирующий тест» Б. Бурдона (1895).

1. Методика «Таблицы Шульте» (1995) [48]

В нашем исследовании, с помощью этой методики были изучены показатели переключения, объёма и характера истощаемости внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Данная методика представляла собой набор цифр (от 1 до 25), расположенных в случайном порядке в клетках 5 разных таблиц.

Испытуемый должен показать указкой и назвать в заданной возрастающей последовательности цифры от единицы до двадцати пяти.

Для проведения исследования нам потребовался стандартный бланк из диагностического альбома М.М. Семаго (приложение № 1), ручка и секундомер.

В диагностическом исследовании мы мельком показывали обследуемому таблицу, сопровождая этот показ словами: *«Вот на этой таблице числа от 1 до 25 расположены не по порядку»* (далее таблицу прикрывали числами книзу) и продолжали инструкцию: *«Ты должен будешь вот этой указкой показывать и называть вслух все числа по порядку от 1 до 25. Постарайся делать это как можно скорее, но не ошибаться, понятно?»* (Если обследуемый не понял, ему объясняем снова, но не открывая таблицу). *Затем перед испытуемым одновременно ставим таблицу прямо перед лицом вертикально на расстоянии 70—75 см., включаем секундомер, и говорим: «Начинай!»*. Пока обследуемый показывает и называет числа, мы следим за правильностью его действий, а когда обследуемый называет число «25», останавливаем секундомер.

После первой таблицы без всяких дополнительных инструкций обследуемому предлагаем таким же образом отыскивать числа на 2-й, 3-й, 4-й и 5-й таблице.

В процессе регистрировали время, затраченное испытуемым на показывание и называние всего ряда цифр в каждой таблице в отдельности.

Нами отмечались следующие показатели:

1) превышение нормативного времени (40—50 секунд), затраченного на указывание и называние ряда цифр в таблицах;

2) динамику временных показателей в процессе обследования по всем пяти таблицам, на основании которых, нами строился график истощаемости внимания по каждому испытуемому;

3) уровень объёма внимания и переключения внимания определяли по нормативам автора методики (приложение №2,3).

2. Методика Мюнстерберга (1915) [59]

С помощью данной методики в нашем исследовании мы изучали уровни концентрации и избирательность внимания, а также помехоустойчивости. Тест разработан немецко-американским психологом Гуго Мюнстербергом (Hugo Munsterberg, 1863–1916).

Данная методика представляет собой тестовый бланк, который состоит из 10 строчек, на которых в случайном порядке расположены буквы (приложение № 7).

Инструкция. Среди буквенного текста имеются слова. Ваша задача - как можно быстрее считывая текст, подчеркнуть эти слова.

Пример: «лгщъбапамятьшогхеюжп»

Время выполнения задания — 2 минуты

Методика применяется как в группе, так и индивидуально. Оценивается количество выделенных слов и количество ошибок (пропущенные и неправильно выделенные слова).

3. Методика «Пьерона-Рузера» (1997) [5]

С помощью данной методики в нашем исследовании мы изучали уровни концентрации и устойчивости внимания.

Данная методика представляет собой тестовый бланк, который состоит из 10 строчек, на которых в случайном порядке расположены геометрические фигуры - квадрат, треугольник, круг, ромб (приложение №4), так же потребуется ручка и секундомер.

Перед ребенком кладем чистый бланк, заполняя пустые фигурки образца, говорим: «*Смотри, вот в этом квадратике я поставлю галочку, в треугольнике – вот такую черточку, в круг – плюсики, а в ромбе – вот такую точку. Все остальные фигуры ты заполнишь сам, точно также как я тебе показала*» (следует еще раз повторить, где и что нарисовать, – устно). После

того как ребенок приступит к работе, включаем секундомер и фиксируем количество знаков, поставленных учащимся за одну минуту (всего дается три минуты). *«Отмечай точкой, плюсом, галочкой, черточкой прямо на бланке»*. Фиксируем (хотя бы приблизительно), с какого момента ребенок начинает работать по памяти, т.е. без опоры на образец. В протоколе отмечаем, как ребенок заполняет фигуры: старательно, аккуратно или небрежно, так как это отражается на темпе работы.

Обработка результатов тестирования осуществлялась с помощью наложения на бланк ключа, изготовленного из прозрачного материала. На ключе маркером выделены места, внутри которых должны располагаться геометрические фигуры с правильным обозначением (квадрат – галочка, треугольник – чёрточка, круг – плюс, ромб – точка).

Результатами данного тестирования являются: количество обработанных испытуемым за 60 сек. геометрических фигур и количество допущенных ошибок. Уровень концентрации и устойчивости внимания определяем по нормативам автора методики (приложение №5, №6).

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

4.Методика «Корректирующий тест» Б.Бурдона (1895) [71]

Данный корректирующий тест был предложен французским психологом Б.Бурдоном в 1895 г.

Цель исследования: определить степень концентрации и устойчивости внимания, изучить динамику работоспособности.

Инструкция к тесту: На бланке с буквами вычеркните, просматривая ряд за рядом, все буквы «Е». Через каждые 60 секунд по моей команде отметьте вертикальной чертой, сколько знаков Вы уже просмотрели (успели просмотреть).

Обработка результатов теста. Результаты пробы оцениваются по количеству пропущенных (незачеркнутых) знаков, по времени выполнения или по количеству просмотренных знаков. Важным показателем является характеристика качества и темпа выполнения (выражается числом проработанных строк и количеством допущенных ошибок за каждый 60-секундный интервал работы).

Концентрация внимания оценивается по формуле:

$K = C^2 / П$, где C – число строк таблицы, просмотренных испытуемым,

$П$ – количество ошибок (пропусков или ошибочных зачеркиваний лишних знаков). Ошибкой считается пропуск тех букв, которые должны быть зачеркнуты, а также неправильное зачеркивание.

Устойчивость внимания оценивается по изменению скорости просмотра на протяжении всего задания. Результаты подсчитываются для каждые 60 секунд по формуле:

$A = S / t$, где A – темп выполнения, S – количество букв в просмотренной части корректурной таблицы, t – время выполнения.

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

Таким образом, для достижения цели и решения поставленных практических задач данного исследования были выбраны исследовательские методы: наблюдение, беседа, эксперимент. В экспериментальном исследовании для диагностического обследования особенностей внимания нами использованы: методика «Таблицы Шульте»; методика Мюнстерберга; методика «Пьерона-Рузера», методика «Корректурный тест» Б.Бурдона.

2.2 Особенности внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития

На подготовительном этапе экспериментального исследования было проведено изучение документации учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития (анализ личных дел, медицинских карт, психологических заключений), что позволило нам провести выборку испытуемых для исследования.

Анализ наблюдения реализованного нами во время уроков и внеклассных мероприятий показал, что все учащиеся, отобранные нами для экспериментального исследования, проявляют повышенную отвлекаемость, не могут удерживать внимание на учителе более 5—10 минут.

Перед проведением диагностики нами были отобраны две возрастные группы учащихся в количестве 20 чел. В первую экспериментальную группу вошли учащиеся 2-го класса (ЭГ1), вторую экспериментальную группу составили учащиеся 3 класса (ЭГ2) в составе 10 человек в каждой группе. На основании проведенной диагностики нами был дан качественный и количественный анализ и выявлены результаты по всем методикам. Для изучения особенностей внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта мы использовали следующие методики: «Таблицы Шульте», «Пьерона-Рузера», методика Мюнстерберга, методика «Корректирующий тест» Б.Бурдона.

Методика «Таблицы Шульте» – предоставила нам данные об уровне переключения, объёма внимания и характере истощаемости (утомляемости) внимания.

После проведения исследования нами была построена «кривая истощаемости (утомляемости)», которая отражает *устойчивость* внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта. Основной показатель, который учитывался при построении «кривой

истощаемости» время выполнения, а также количество ошибок отдельно по каждой таблице.

В процессе выполнения задания учащиеся с первыми тремя таблицами работали быстро и безошибочно, но постепенно у них снижалась скорость, нарастали ошибки, что свидетельствует об их быстрой утомляемости, истощаемости. Результаты, полученные нами по методике «Таблицы Шульте», представлены на рисунке 1, графике 1.

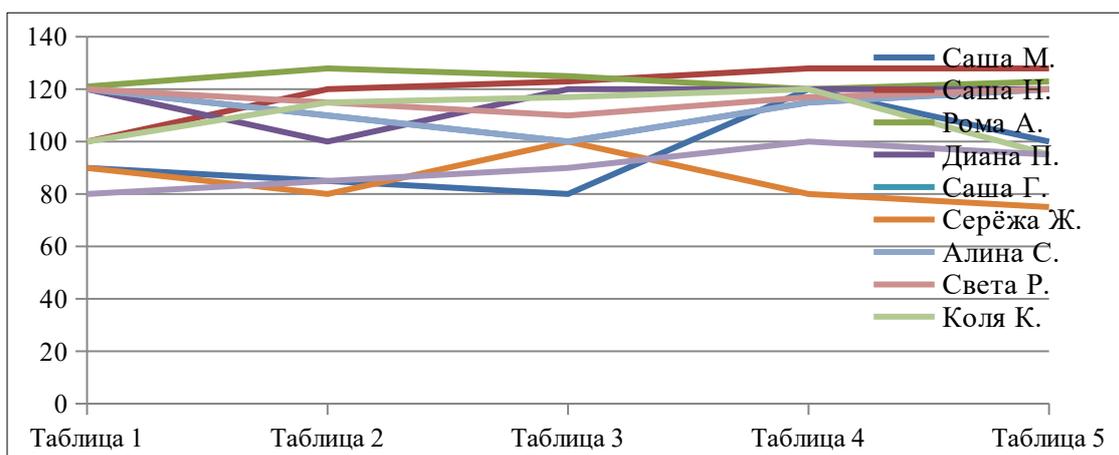
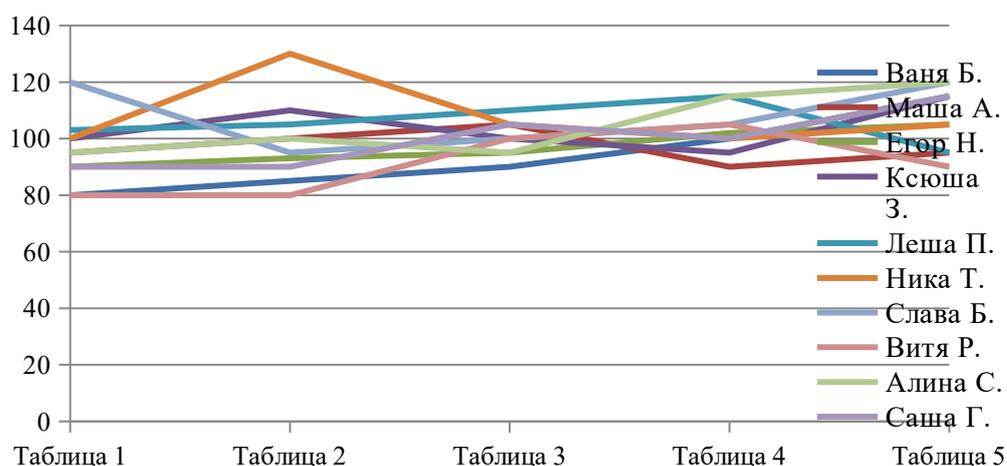


Рисунок 1. График 1. Результаты исследования истощаемости внимания ЭГ1 учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Таблицы Шульте».

Анализ результатов ЭГ1 показал, что истощаемость внимания наблюдалась у 6 (60%) испытуемых. Таким образом, у остальных 4 (40%) истощаемость не наблюдалась.

Рисунок 2. График 2. Результаты исследования истощаемости внимания ЭГ2 учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Таблицы Шульте». (График см. ниже)



Анализ результатов ЭГ2 показал, что *истощаемость* внимания наблюдалась у 7 (70%) испытуемых. Таким образом, у остальных 3 (30%) истощаемость не наблюдалась.

По данным диагностического обследования по методике «Таблицы Шульте» мы определили показатели *переключения* внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. ЭГ1 – 7 (70%) имеют низкую скорость, 2 (20%) ниже среднего, 1 (10%) среднюю. ЭГ2 – 8 (80%) имеют низкую скорость, 1 (10%) ниже среднего, и 1 (10%) среднюю. Скоростью выше средней и высокой не обладает ни один испытуемый, ни в одной из групп. Результаты исследования переключения внимания представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты исследования переключения внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Таблицы Шульте».

Уровень скорости переключения	Количество испытуемых		%	
	ЭГ2 (n=10)	ЭГ1 (n=10)	ЭГ2 (n=10)	ЭГ1 (n=10)
Группы исследуемых				
Низкая	8	7	80%	70%
Ниже среднего	1	2	10%	20%
Средняя	1	1	10%	10%
Выше средней	0	0	0	0
Высокая	0	0	0	0

Результаты исследования скорости переключения и объёма внимания ЭГ2 по методике «Таблицы Шульте» иллюстративно представлены на рисунке 3, гистограмме 1.

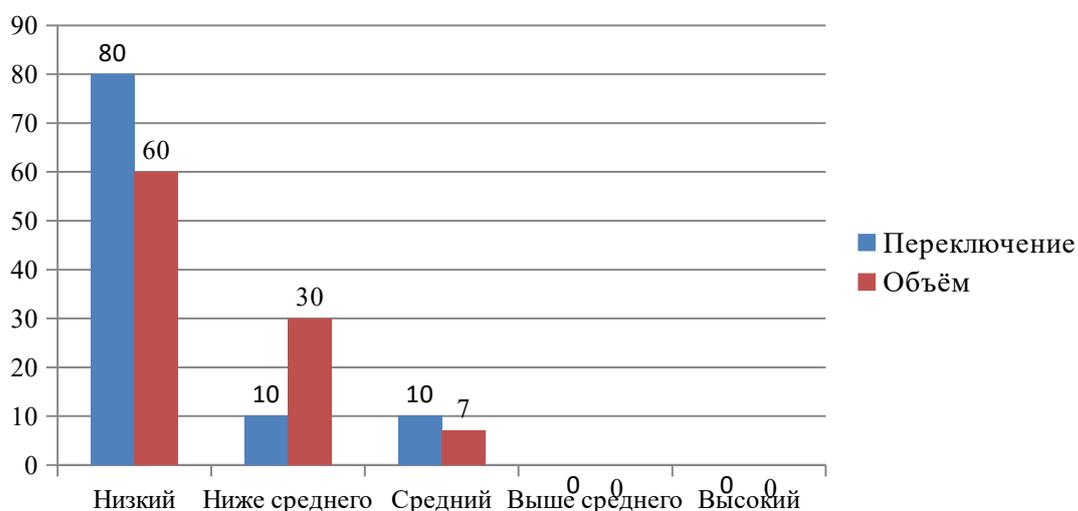


Рисунок 3. Гистограмма 1. Результаты исследования переключения и объёма внимания ЭГ2 учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Таблицы Шульте».

По данным диагностического обследования по методике «Таблицы Шульте» мы определили показатели *объёма* внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. ЭГ1 – 6 (60%) имеют низкую скорость, 2 (20%) ниже среднего, 2 (20%) среднюю. ЭГ2 – 6 (60%) имеют низкую скорость, 3 (30%) ниже среднего, и 1 (10 %) среднюю. Скоростью выше средней и высокой не обладает ни один испытуемый, ни в одной из групп. Результаты исследования переключения внимания представлены в таблице 2.

Таблица 2. Результаты исследования объёма внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Таблицы Шульте».

Уровень объёма внимания	Количество испытуемых		%	
	ЭГ2 (n = 10)	ЭГ1 (n=10)	ЭГ2 (n=10)	ЭГ1 (n=10)
Низкий	6	6	60%	60%

Ниже среднего	3	2	30%	20%
Средний	1	2	10%	20%
Выше среднего	0	0	0	0
Высокий	0	0	0	0

Полученные результаты исследования переключения и объёма внимания ЭГ1 по методике «Таблицы Шульте» иллюстративно представлены на рисунке 4, гистограмме 2.

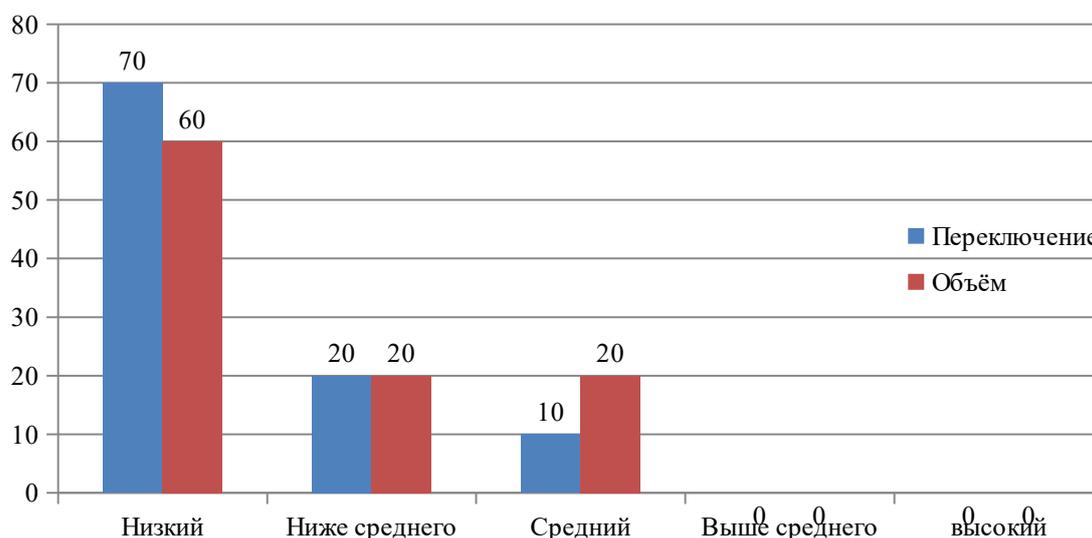


Рисунок 4. Гистограмма 2. Результаты исследования переключения и объёма внимания ЭГ1 учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Таблицы Шульте».

Методика «Пьерона-Рузера» – предоставила нам данные об особенностях *концентрации и устойчивости* внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

По данным диагностического обследования по методике «Пьерона-Рузера» мы определили показатели *концентрации* внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. ЭГ1 – 5 (50%) имеют низкую скорость, 3 (30%) ниже среднего, 2 (20%) среднюю. ЭГ2 – 7 (70%) имеют низкую скорость, 1 (29%) ниже среднего, и 2 (20%) среднюю. Скоростью выше средней и высокой не обладает ни один

испытуемый, ни в одной из групп. Результаты исследования переключения внимания представлены в таблице 3.

Таблица 3. Результаты исследования концентрации внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Пьерона-Рузера»

Уровень концентрации внимания	Количество испытуемых		%	
	ЭГ2(n=10)	ЭГ1(n=10)	ЭГ2(n=10)	ЭГ1(n=10)
Низкий	7	5	70%	50%
Ниже среднего	1	3	10%	30%
Средний	2	2	20%	20%
Выше среднего	0	0	0	0
Высокий	0	0	0	0

Полученные данные по методике «Пьерона-Рузера» представлены на рисунке 5, гистограмме 3.

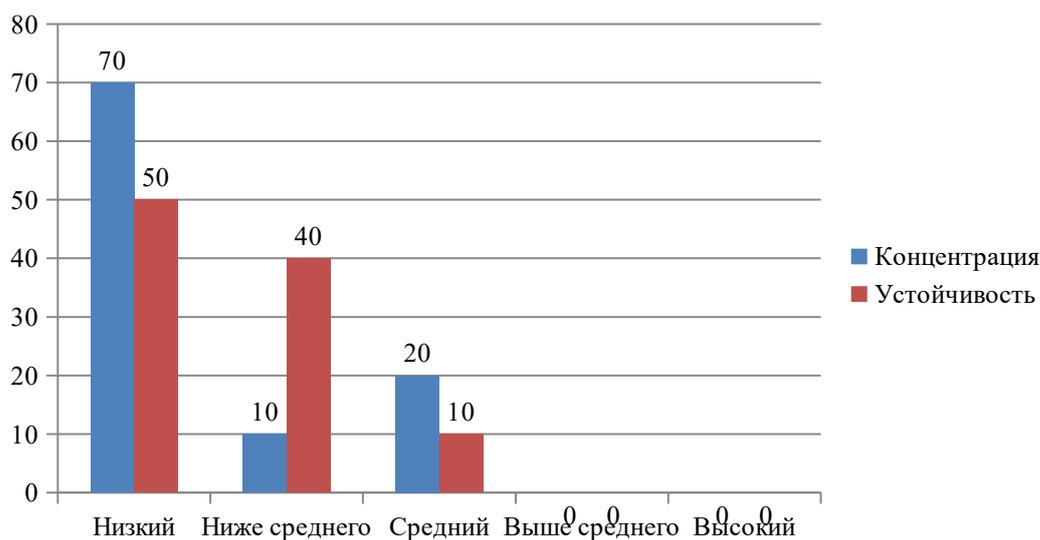


Рисунок 5. Гистограмма 3. Результаты исследования концентрации и устойчивости внимания ЭГ2 учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Пьерона-Рузера».

По методике «Пьерона-Рузера» мы также определяли *устойчивость* внимания: ЭГ1 – 7 (70%) имеют низкую скорость, 3 (30%) ниже среднего, 0 (0%) среднюю. ЭГ2 – 5 (50%) имеют низкую скорость, 4 (40%) ниже среднего, и 1 (10%) среднюю. Скоростью выше средней и высокой не обладает ни один испытуемый, ни в одной из групп. Во время выполнения задания учащиеся мало просматривали фигур в целом. Они ставили знаки в фигуры линейно, по цепочке, часто смотрели на образец, перед тем как поставить знак. Во время выполнения работы все испытуемые допускали ошибки. Результаты исследования устойчивости внимания представлены в таблице 4.

Таблица 4. Результаты исследования устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Пьерона-Рузера».

Уровень устойчивости	Количество испытуемых		%	
	ЭГ2(n=10)	ЭГ1(n=10)	ЭГ2(n=10)	ЭГ1(n=10)
Низкий	5	7	50%	70%
Ниже среднего	4	3	40%	30%
Средний	1	0	10%	0%
Выше среднего	0	0	0	0
Высокий	0	0	0	0

Полученные данные представлены на рисунке 6, гистограмме 4.

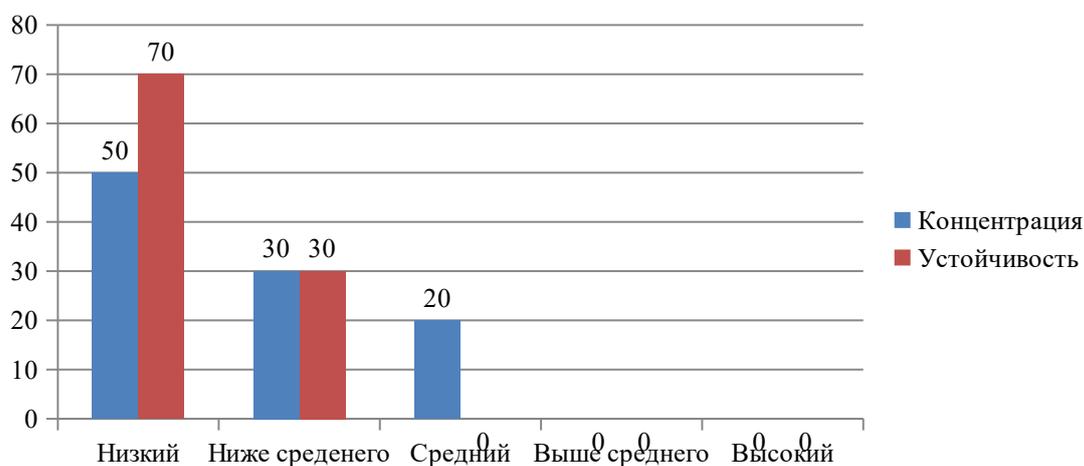


Рисунок 6. Гистограмма 4. Результаты исследования концентрации и устойчивости внимания ЭГ1 учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Пьерона-Рузера».

Методика Мюнстерберга – предоставила нам данные об особенностях концентрации и избирательности внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Таблица 5. Результаты исследования концентрации внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике Мюнстерберга.

Уровень концентрации	Количество испытуемых		%	
	ЭГ2(n=10)	ЭГ1(n=10)	ЭГ2(n=10)	ЭГ1(n=10)
Низкий	7	6	70%	60%
Ниже среднего	2	3	20%	30%
Средний	1	1	10%	10%
Выше среднего	0	0	0	0
Высокий	0	0	0	0

Полученные данные представлены на рисунке 7, гистограмме 5.

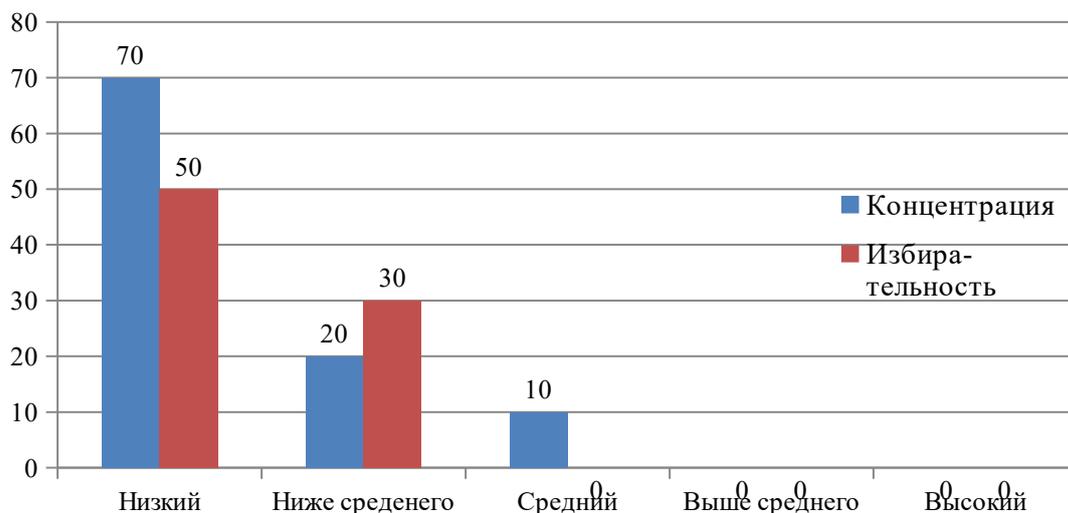


Рисунок 7. Гистограмма 5. Результаты исследования концентрации и избирательности внимания ЭГ2 учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике Мюнстерберга.

Анализы результатов исследования *концентрации* внимания по методике Мюнстерберга показал следующие: ЭГ1 – 6 (60%) имеют низкую скорость, 3 (30%) ниже среднего, 1 (10%) среднюю. ЭГ2 – 7 (70%) имеют низкую скорость, 2 (20%) ниже среднего, и 1 (10%) среднюю. Скоростью выше средней и высокой не обладает ни один испытуемый, ни в одной из групп. Результаты исследования концентрации внимания представлены выше в таблице 5.

По методике Мюнстерберга мы также определяли *избирательность* внимания: ЭГ2 – 7 (70%) имеют низкую скорость, 3 (30%) ниже среднего, и 0 (0%) среднюю. ЭГ1 – 8(80%) имеют низкую скорость, 1(10%) ниже среднего, 1(10%) среднюю. Скоростью выше средней и высокой не обладает ни один испытуемый, ни в одной из групп.

Во время выполнения задания учащиеся торопились и искали глазами целые слова в строке буквенного набора. Они часто смотрели на образец, перед тем как подчеркнуть какую-то букву. А потом и слово в целом. Во время выполнения работы все испытуемые допускали ошибки. Результаты исследования устойчивости внимания представлены в таблице 6.

Таблица 6. Результаты исследования избирательности внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике Мюнстерберга.

Уровень избирательности внимания	Количество испытуемых		%	
	Группы исследуемых			
	ЭГ2(n=10)	ЭГ1(n=10)	ЭГ2(n=10)	ЭГ1(n=10)
Низкий	7	8	70%	80%
Ниже среднего	3	1	30%	10%
Средний	0	1	0%	10%
Выше среднего	0	0	0	0
Высокий	0	0	0	0

Полученные данные представлены на рисунке 8, гистограмме 6.

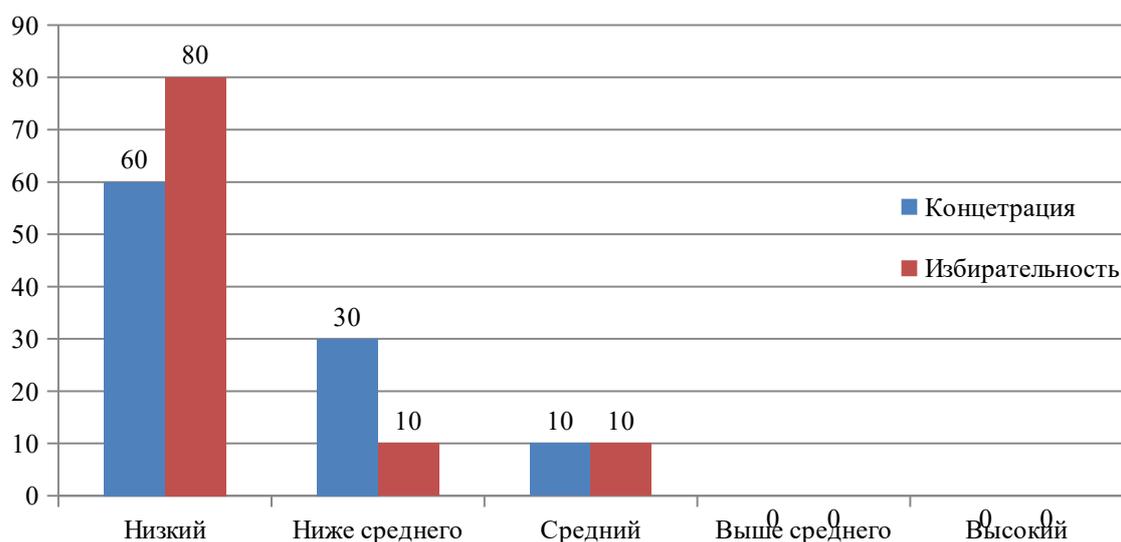


Рисунок 8. Гистограмма 6. Результаты исследования концентрации и избирательности внимания ЭГ1 учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике Мюнстерберга.

Методика «Корректирующий тест» Б.Бурдона предоставила нам данные об особенностях концентрации и устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Анализ результатов исследования концентрации внимания по методике «Корректирующий тест» Б.Бурдона показали следующие: ЭГ1 – 7 (70%) имеют низкую скорость, 2 (20%) ниже среднего, 1 (10%) среднюю. ЭГ2 – 8 (80%) имеют низкую скорость, 1 (10%) ниже среднего, и 1 (10%) среднюю. Скоростью выше средней и высокой не обладает ни один испытуемый, ни в одной из групп. Результаты исследования концентрации внимания представлены в таблице 7.

Таблица 7. Результаты исследования концентрации внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Корректирующий тест» Б. Бурдона.

Уровень концентрации внимания	Количество испытуемых		%	
	ЭГ2(n=10)	ЭГ1(n=10)	ЭГ2(n=10)	ЭГ1(n=10)
Низкий	8	7	80%	70%

Ниже среднего	1	2	10%	20%
Средний	1	1	10%	10%
Выше среднего	0	0	0	0
Высокий	0	0	0	0

Полученные данные представлены на рисунке 9, гистограмме 7.

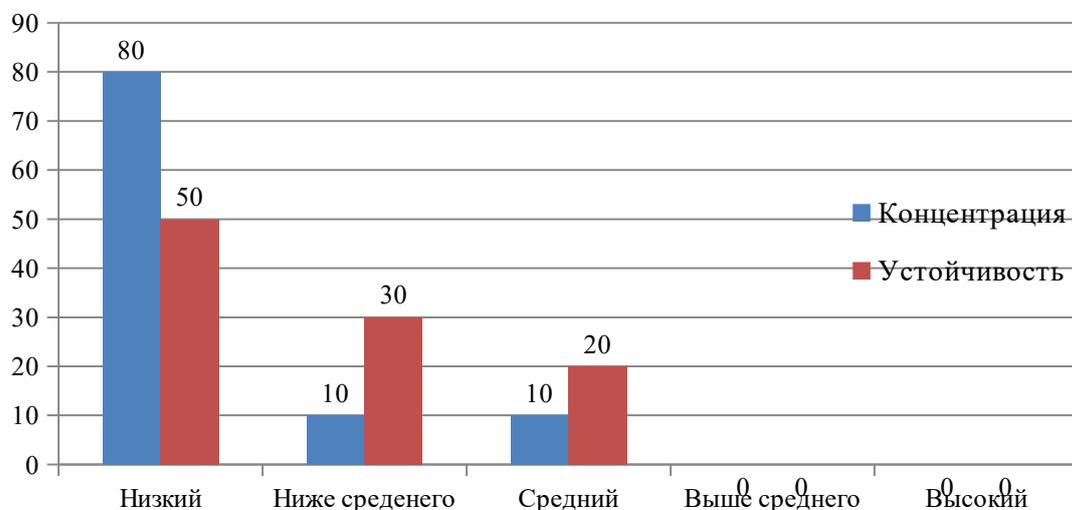


Рисунок 9. Гистограмма 7. Результаты исследования концентрации и устойчивости внимания ЭГ2 учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Корректирующий тест» Б.Бурдона.

По методике «Корректирующий тест» Б. Бурдона мы также определяли *устойчивость* внимания: ЭГ2 – 5 (50%) имеют низкую скорость, 3 (30%) ниже среднего, и 2 (20%) среднюю. ЭГ1 – 6(60%) имеют низкую скорость, 3(30%) ниже среднего, 1(10%) среднюю. Скоростью выше средней и высокой не обладает ни один испытуемый, ни в одной из групп.

В ходе проведения методики отмечались некоторые особенности. На бланке предлагались буквенные строки. За отведенное по инструкции время, нужно было вычеркнуть все буквы «Е». Дети допускали много ошибок. Очень часто они пропускали букву, пропускали ряды, торопились просмотреть весь бланк до конца. Вследствие невнимательности, а также спешки задание было выполнено не на высоком уровне.

Результаты исследования устойчивости внимания представлены в таблице 8.

Таблица 8. Результаты исследования устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Корректирующий тест» Б. Бурдона.

Уровень устойчивости	Количество испытуемых		%	
	ЭГ2(n=10)	ЭГ1(n=10)	ЭГ2(n=10)	ЭГ1(n=10)
Низкий	5	6	50%	60%
Ниже среднего	3	3	30%	30%
Средний	2	1	20%	10%
Выше среднего	0	0	0	0
Высокий	0	0	0	0

Полученные данные представлены на рисунке 10, гистограмме 8.

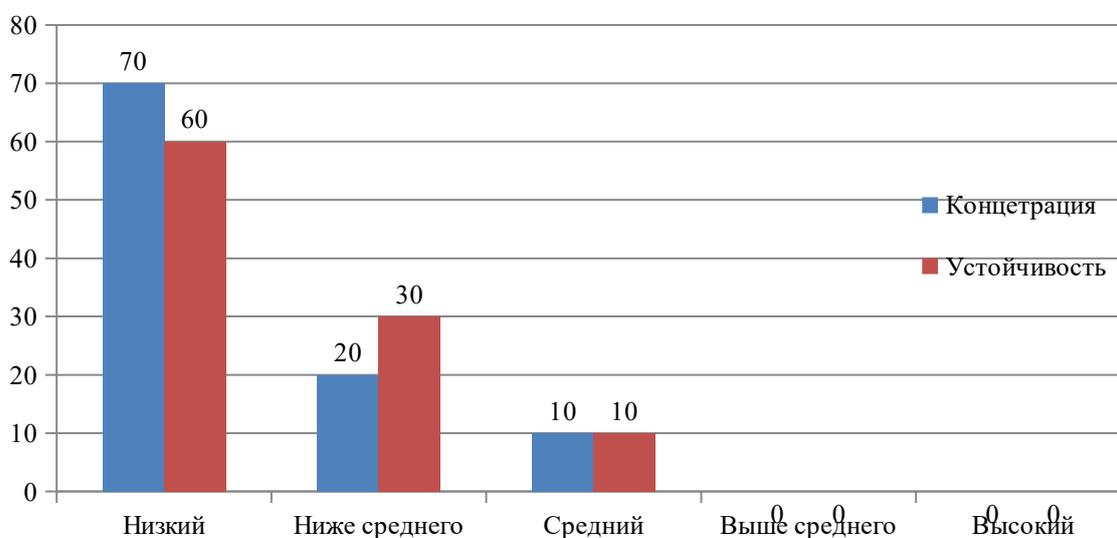


Рисунок 10. Гистограмма 8. Результаты исследования концентрации и избирательности внимания ЭГ1 учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта по методике «Корректирующий тест» Б.Бурдона.

Таким образом, большинство испытуемых имеют очень низкий уровень развития особенностей внимания, тогда как высоким уровнем, по данным исследования, не обладает ни один испытуемый. Полученные в процессе экспериментального изучения результаты свидетельствуют о необходимости составления психологической программы по коррекции

особенностей внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Выводы по второй главе:

Во второй главе нашей работы мы раскрыли содержание констатирующего эксперимента, целью которого было выявление особенностей внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

1. С целью изучения особенностей внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта были использованы следующие диагностические методики: методика «Таблицы Шульте», «Пьерона-Рузера», методика Мюнстерберга, методика «Корректирующий тест» Б. Бурдона.

2. По методике «Таблицы Шульте», мы также определили, что истощаемость (утомляемость) характера внимания наблюдается как у ЭГ1, так и у ЭГ2. ЭГ1 – 6 (60%) учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта, а ЭГ2 – 7 (70%) учащихся той же категории.

3. Методика «Таблицы Шульте» предоставила нам следующие результаты по переключению внимания: ЭГ2 – 80% имеют низкую скорость переключения внимания, скорость ниже среднего 10% испытуемых, 10% имеют среднюю скорость переключения внимания, ЭГ1 – больше половины испытуемых 70% имеют низкую скорость переключения, пятая часть испытуемых 20% имеют скорость ниже среднего, и только 10% среднюю скорость переключения внимания.

4. Анализ особенностей объёма внимания по методике «Таблицы Шульте» показал, что больше половины, а именно 60% испытуемых ЭГ2 имеют низкий уровень объёма внимания, 30% – ниже среднего, и только 10% учащихся средний уровень. Что же касается, ЭГ1 то показатели

разнятся: 60% испытуемых имеют низкий уровень объёма внимания, 20% – ниже среднего, и 20% испытуемых средний уровень объёма внимания.

5. Результаты исследования концентрации внимания по методике «Пьерона-Рузера» свидетельствуют о том, что у ЭГ2 больше половины, а именно 70% испытуемых имеют низкий уровень, 10% ниже среднего – и 20% средний уровень концентрации внимания. Уровень выше среднего и высокий не показал ни один испытуемый. В ЭГ1 показатели лучше: ровно половина испытуемых 50% имеют низкий уровень концентрации внимания, 30%- уровень ниже среднего, и всего 20% средний уровень концентрации внимания.

6. В исследовании уровня устойчивости внимания результаты были следующие: у ЭГ2 ровно половина 50% низкий, 40% ниже среднего, и только 10% имеют средний уровень устойчивости внимания. У ЭГ1 больше половины 70% показали низкий уровень, 30% ниже среднего, а средний уровень ни один испытуемый не показал.

7. Весьма полезными для нас оказались результаты исследований концентрации и избирательности внимания по методике Мюнстерберга. Анализ показал, что у ЭГ2 – 70% испытуемых имеет низкий уровень концентрации внимания, у 20%- ниже среднего, и 10% учащихся средний уровень. Результаты ЭГ1 показали – 60% имеют низкий уровень, 30% ниже среднего, и только 10% средний уровень концентрации внимания.

8. Что же касается избирательности внимания по методике Мюнстерберга, то показатели выявились следующие: у ЭГ2 – 70%- низкий уровень, 30% – ниже среднего, и 0 – средний уровень избирательности внимания. Показатели ЭГ1 – 80%-низкий уровень, 10% – ниже среднего, и 10% – средний уровень избирательности внимания.

9. Не менее полезными для нас оказались результаты исследований концентрации и устойчивости внимания по методике «Корректирующий тест» Б.Бурдона. Анализ показал, что у ЭГ2 – 80% испытуемых имеет низкий уровень концентрации внимания, у 10% – ниже среднего, и 10% учащихся

средний уровень. Результаты ЭГ1 показали – 70% имеют низкий уровень, 20% ниже среднего, и только 10% средний уровень концентрации внимания.

10.Что же касается устойчивости внимания по методике «Корректирующий тест» Б.Бурдона, то показатели выявились следующие: у ЭГ2 – 50%- низкий уровень, 30% – ниже среднего, и 20% – средний уровень устойчивости внимания. Показатели ЭГ1 – 60% – низкий уровень, 30% – ниже среднего, и 10% – средний уровень устойчивости внимания.

Таким образом, особенностями внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта являются: недостаточный для возрастной нормы объём, медленное переключение, недостаточная устойчивость, пониженная концентрация, истощаемый характер внимания, низкая избирательность. Полученные в процессе экспериментального изучения результаты свидетельствуют о необходимости разработки и реализации программы психологической коррекции внимания с экспериментальной группой младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Глава III. Формирующий эксперимент и его анализ. Коррекция внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития

3.1 Теоретико-методологические основы формирующего эксперимента

Принципы психокоррекционной работы с детьми, имеющие проблемы в развитии, основаны на фундаментальных положениях отечественной общей, возрастной и специальной психологии. Повествуют нам о том, что личность - это целостная психологическая структура, которая формируется в процессе жизни человека на основе усвоения им общественных форм сознания и поведения (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, Д. Б. Эльконин и др.).

Формирование личности ребенка и коррекция отклонений в развитии осуществляется только в общении со взрослыми и сверстниками и происходит прежде всего в деятельности.

Основными принципами психокоррекционной работы являются следующие:

1. Принцип единства диагностики и коррекции. Отражает целостность процесса оказания психологической помощи. Принцип реализуется в двух аспектах.

Началу осуществления коррекционной работы в данном исследовании предшествует этап диагностического обследования, согласно выбранным нами методикам: методика «Таблицы Шульте», методика «Пьерона-Рузера», методика Мюнстерберга, методика «Корректирующий тест» Б.Бурдона. На основании полученных результатов сформулирована цель программы психологической коррекции внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Реализация программы психологической коррекции требует от психолога постоянного контроля динамики изменений личности, поведения и деятельности, эмоциональных состояний, чувств и переживаний ребенка.

Такой контроль позволяет внести необходимые коррективы в задачи программы, методы и средства психологического воздействия на ребенка.

2. *Деятельностный принцип коррекции.* Деятельностный принцип коррекции определяет тактику проведения коррекционной работы через организацию активной деятельности ребенка, в ходе которой создается необходимая основа для позитивных сдвигов в развитии его личности (А. Н. Леонтьев, П. Я. Гальперин и др.).

3. *Принцип учета возрастного-психологических и индивидуальных особенностей развития.* Определяет индивидуальный подход к ребенку и построение коррекционной работы на базе основных закономерностей психического развития с учетом сенситивных периодов, понимания значения последовательных возрастных стадий для формирования личности ребенка.

4. *Принцип опоры на разные уровни организации психических процессов* определяет необходимость опоры на более развитые психические процессы и использование активизирующих методов коррекции интеллектуального и перцептивного развития. В детском возрасте развитие произвольных процессов недостаточно, в то же время непроизвольные процессы могут стать основой для формирования произвольности в ее различных формах.

5. *Принцип возрастания сложности* заключается в том, что каждое задание, которое включает в себя программа психологической коррекции должна проходить ряд этапов от простого к сложному. Уровень трудности должен быть доступен конкретному ребенку. Это позволяет поддерживать интерес в коррекционной работе и дает возможность испытать радость преодоления.

6. *Принцип учёта объема и степени разнообразия материала.* Во время реализации программы психологической коррекции необходимо переходить к новому материалу только после относительной сформированности того или иного умения. Разнообразить материал и увеличивать его объем необходимо строго постепенно.

7. *Принцип учёта эмоциональной сложности материала.* Этот принцип требует, чтобы проводимые игры, занятия, упражнения, предъявляемый материал создавали благоприятный эмоциональный фон, стимулировали положительные эмоции.

Основная причина неуспеваемости учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития — слабое развитие произвольности, которое мешает обучению детей в школе. Используя игру в своем эксперименте как средство коррекции внимания, попытаемся устранить нарушение этого психического процесса.

Игра — важнейший источник развития сознания ребенка, произвольности его поведения, особая форма моделирования им отношений между взрослыми, фиксируемых в правилах определенных ролей. Взяв на себя выполнение той или иной роли, ребенок руководствуется ее правилами, подчиняет выполнению этих правил свое импульсивное поведение.

В игре заложены огромные коррекционные и воспитательные возможности. В игре дети преодолевают серьёзные трудности, тренируя свои силы, развивая способности, ум. Игра закрепляет у них полезные умения, привычки и навыки. В игре ребёнок переживает удовольствия победы, ощущает свой успех. Различная система упражнений в играх обогащает внутренний мир ребенка. В руках педагога игры становятся средством коррекции — исправления, частичного изменения неправильно сформированного в ребёнке психического процесса или личностного качества.

В психологической коррекции внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития специалисты (В.С. Вахрушина, 1994; Н.Н. Заваденко, 2005; М.В. Ильина, 2005; Т.А. Кирдяшкина, 1999; Е.К. Лютова, 2005; Г.Б. Моница, 2008) считают эффективным использовать индивидуальные и групповые игры, направленные на коррекцию определённых свойств внимания, формирование произвольности внимания, целенаправленности поведения.

В основе психологической программы мы также использовали такой метод коррекции как психогимнастика (М.И.Чистякова).

Психогимнастика - метод, при котором участники проявляют себя и общаются без помощи слов [91.С.4].

Она включает в себя некоторые игровые варианты психотерапии, тренировочные, разъясняющие, активизирующие психомоторику, этюды, упражнения, игры, направленные на развитие различных сторон психики ребенка.

3.2 Программа психологической коррекции внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

Учитывая вышесказанное, нами была разработана психологическая программа. Подобраны различные игры и игровые упражнения, психогимнастика для коррекции особенностей внимания (Т. Ю. Аскоченская, 2000; А.Д. Андреева, 1998; И.В. Дубровина, 1998; Е.К. Лютова, 2005; И.Ю. Матюгин, 1999; Г.Б. Моница, 2008; Л.Е. Черемошкина, 1997).

Психологической программой по коррекции внимания составлена с учетом уровня развития учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, их возрастных и индивидуальных особенностей и представляет собой серию специально подготовленных занятий (10 занятий), каждое из которых состоит из 3 частей:

1. Вводная часть – психогимнастика (создание благоприятного настроения на дальнейшую работу).

2. Основная часть - проведение игр и упражнений на коррекцию особенностей внимания детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

3. Заключительная часть - подведение итогов занятия (психогимнастика).

Занятия проводились 2 раза в неделю, во 2-ую половину дня. Продолжительность одного занятия составляла – от 40 до 45 минут (приложение 10).

Психологическая коррекция внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития реализовывалась по следующим направлениям:

- Развитие концентрации внимания;
- Развитие переключения внимания;
- Развитие устойчивости внимания;
- Развитие распределения и объема внимания;
- Развитие избирательности внимания.

При реализации психокоррекционной программы мы ориентировались на учение П.Я Гальперина. Действие, формируемое у обучаемого, осваиваемое им, приобретает умственную форму не сразу, а постепенно, проходя некоторые стадии, или этапы, каждый из которых качественно отличается от предыдущих. Освоение деятельности и, следовательно, усвоение обеспечивающих ее знаний может быть успешным только при условии, что обучаемый последовательно пройдет все этапы.

Учение впервые было выдвинуто П. Я. Гальпериным и нашло отражение в созданной им теории поэтапного формирования умственных действий. Всего выделено пять таких этапов. См.приложение 12.

Первый этап называют **вводно-мотивационным**. На этом этапе действие еще не выполняется, оно только подготавливается. Обучаемый знакомится с действием и условиями его выполнения. Он осмысливает цель действия, его объект, систему ориентиров и знания, на которые необходимо опираться, выполняя действие. На этом этапе составляется схема ориентировочной основы действия. Обучающий раскрывает содержание ориентировочной основы действия, анализируя условия его выполнения, и обучаемый, используя ранее сформированные действия, составляет ориентировочную основу нового действия.

Вначале проводится общая ориентировка, а затем и ориентировка на исполнение. Обучаемый составляет план действия (решения задачи), определяет порядок его выполнения, состав и последовательность операций. Обучаемый должен понять логику осваиваемого действия, оценить возможность его выполнения. На этом этапе решается и задача мотивации действия. Этому предшествует мотивация деятельности в целом, и, как правило, мотивационная сфера у обучаемых уже сформирована (кто не хочет учиться, того не научишь). Однако ее можно (а если можно, значит, нужно) усилить мотивацией конкретного действия. Это можно сделать путем диалога, вовлекая обучаемых в процесс ориентировки, используя различные методы активизации, внося в содержание действия элементы профессиональной направленности и т.п. Нередко обучающие ставят в качестве оперативной цели учебной деятельности понимание, считая, что если обучаемый понял, то, значит, он научился.

Но цель обучения – это действие, и ему нельзя научиться, только поняв, в чем оно заключается. Даже наблюдение за действиями других людей (как преподавателей, так и соучеников) недостаточно, хотя и полезно. Для освоения деятельности ее необходимо выполнить самому. Это и предполагают остальные четыре этапа: этап материального (материализованного) действия, этап речевого действия, этап речевого действия про себя, этап умственного действия.

На втором этапе – **этапе формирования действий в материальной (материализованной) форме** – действие выполняется как внешнее, практическое, с реальными предметами (материальная форма действия), например, при счете переключивание каких-либо предметов. Действие выполняется с преобразованным материалом: моделями схемами, диаграммами, чертежами и т.п. (материализованная форма), например, счет на палочках. При этом все операции действия осознаются, а замедленное их выполнение позволяет увидеть и осознать содержание, как операций, так и всего действия в целом. Обязательным условием этого этапа является

сочетание материальной формы действия с речевой, что позволяет отделить усваиваемое действие от тех предметов или их заместителей, с помощью которых оно выполняется. Когда действие начинает протекать плавно, безошибочно и более быстро, убираются ориентировочная карточка и материальные опоры.

Следующий этап – **этап речевого действия** – направлен на формирование действия как речевого. На этом этапе все элементы действия представлены в форме социализированной речи, действие проходит дальнейшее обобщение, но остается еще не автоматизированным и не сокращенным. Речевое действие, так же, как и материальное, обязательно должно быть освоено в развернутом виде. Все операции, входящие в него, должны не только приобрести речевую форму, но и быть освоенными в ней. Здесь также не следует стремиться к автоматизму.

Ученик, лишенный материальных опор действия, анализирует материал в плане в громкой социализированной речи – речи, обращенной к другому человеку. Это одновременно и речевое действие и сообщение об этом действии. Речевое действие должно быть развернутым, сообщение – понятным другому человеку, контролирующему процесс обучения. На этом этапе происходит «скачок» - переход от внешнего действия к мысли об этом действии. Осваиваемое действие проходит дальнейшее обобщение, но остаётся несокращённым, неавтоматизированным.

Четвертый этап – это **этап выполнения речевого действия про себя**. Особенность этого этапа заключается в том, что обучаемый, как и на предыдущем этапе, проговаривает весь процесс решения задачи, но делает это про себя, без внешнего проявления, беззвучно. По сути дела, это та же самая речь, что и раньше, но она уже не социализирована, она осуществляется во внутреннем плане, не доступном внешнему наблюдателю. На первых порах действие по основным характеристикам ничем не отличается от речевого, но затем начинает быстро сокращаться и автоматизироваться.

Ученик использует ту же речевую форму действия, что и на предыдущем этапе, но без произношения (даже без шепота). Здесь возможен пооперационный контроль: педагог может уточнять последовательность производимых операций или результат отдельной операции. Этап завершается, когда достигается быстрое и правильное выполнение каждой операции и всего действия. Сокращение и автоматизация действия свидетельствуют о том, что его формирование переходит на пятый, заключительный этап – **этап умственного действия**. Действие быстро сокращается и автоматизируется, становится недоступным самонаблюдению. Оно превращается в навык. Ученик, решая задачу, сообщает только конечный ответ. Действие становится сокращенным и легко автоматизируется. Но это автоматизированное действие, выполняемое с максимально возможной для ученика скоростью, остается безошибочным (при появлении ошибок необходимо вернуться на один из предыдущих этапов). На последнем, шестом, этапе формируется умственное действие, появляется «феномен чистой мысли».

Значение данной теории состоит в том, что она указывает учителю, как надо строить обучение, чтобы эффективно формировать знания и действия с помощью главного дидактического средства – ориентировочной основы.

Подчеркнем, что только то умственное действие, которое сформировано в описанном выше порядке, *может обладать высокими значениями меры как основных, так и вторичных свойств*.

Практическое значение применения теории П.Я. Гальперина о поэтапном формировании умственных действий заключается в том, что в процессе обучения формирование новых действий, представлений и понятий происходит без предварительного заучивания нового материала (он усваивается путем произвольного запоминания в действии), без использования так называемого метода (приема) проб и ошибок, при обеспечении заданных показателей; усвоение новых знаний и умений

происходит гораздо легче, скорее и становится доступным в гораздо более раннем возрасте, чем при использовании др. форм обучения.

Теория П.Я. Гальперина служила опорой для реализации психологической программы коррекции внимания учащихся младших классов с нарушением интеллектуального развития.

По результатам обследования, целью которого было выявление особенностей нарушения внимания учащихся младших классов с нарушением интеллектуального развития. С учащимися ЭГ1 в составе 10 человек в дальнейшем не проводилось никаких специальных коррекционных мероприятий. А с учащимися ЭГ2 – так же в составе 10 человек, с февраля 2018 года по апрель 2018 был проведен формирующий (обучающий) эксперимент, направленный на коррекцию внимания.

Таблица 9. Планирование занятий с учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития

№	Игры и игровые упражнения	Цель
1 занятие	<p>«Солнце, воздух и вода».</p> <p>«Найди отличие» (Лютова Е.К., Моница Г.Б.)</p> <p>«Муха»</p> <p>«На пожаре»</p> <p>«Свеча пожеланий»</p>	<p>Развитие концентрации внимания</p> <p>развитие переключения внимания</p> <p>развитие объема внимания</p>
2 занятие	<p>«Солнце, воздух и вода»</p> <p>«Гвалт» (Коротаева Е.В., 1997)</p> <p>«Говори!» (Лютова Е.К., Моница Г.Б.)</p> <p>«Лови - не лови»</p> <p>«Свеча пожеланий»</p>	<p>Развитие концентрации внимания</p> <p>развитие переключения внимания</p> <p>развитие объема внимания</p>
3 занятие	<p>«Ласковые лапки» (Шевцова И.В.)</p>	<p>Развитие избирательности внимания</p>

	<p>«Кричалки—шепталки—молчалки» (Шевцова И.В.)</p> <p>«Зоркий Глаз»</p> <p>«Каждой руке - свое дело»</p> <p>Этюд «Факиры»</p>	<p>развитие переключения внимания</p> <p>развитие объема внимания</p>
4 занятие	<p>«Ласковые лапки» (Шевцова И.В.)</p> <p>«Заметь всё» (Аксёнова А.К.)</p> <p>«Найди слова»</p> <p>«Счет с помехой»</p> <p>Этюд «Факиры»</p>	<p>Развитие концентрации внимания</p> <p>развитие переключения внимания</p> <p>развитие избирательности внимания</p>
5 занятие	<p>«Передай мяч» (Кряжева Н.Л.)</p> <p>«Зеваки» (Чистякова М.И., 1990)</p> <p>«Король сказал...» (Лютова Е.К., Моница Г.Б.)</p> <p>«Морские волны» (Лютова Е.К., Моница Г. Б.)</p> <p>«Будь внимателен!»</p>	<p>Развитие избирательности внимания</p> <p>развитие переключения внимания</p> <p>развитие объема внимания</p>
6 занятие	<p>«Передай мяч» (Кряжева Н.Л.)</p> <p>«Построй дорожку» (Матюгин И.Ю., Аскоченская Т. Ю.)</p> <p>«Слушай хлопки!»(Чистякова М.И)</p> <p>«Срисовывание по клеточкам» (Черемошкина Л. В.)</p> <p>«Пишущая машинка» (Чистякова М.И.)</p>	<p>Развитие устойчивости внимания</p> <p>развитие объема внимания</p> <p>Развитие концентрации внимания</p>
7 занятие	<p>«Зайчики» (Бордиер Г. Л.)</p> <p>«Найди двух одинаковых»</p>	<p>Развитие концентрации внимания</p>

	<p>животных»</p> <p>«Король сказал...» (Лютова Е.К., Моница Г.Б.)</p> <p>«Лото»(Вахрушина В.С.)</p> <p>«Пишущая машинка» (Чистякова М.И.)</p>	<p>развитие переключения</p> <p>внимания</p> <p>развитие избирательности</p> <p>внимания</p>
8 занятие	<p>«Я вижу...» (Карпова Е.В., Лютова Е.К.)</p> <p>«Накорми зверька»</p> <p>«Быстрее нарисуй» (Матюгин И.Ю., Аскоченская Т. Ю.)</p> <p>«Кто внимательнее?» (Матюгин И. Ю., Аскоченская Т. Ю.)</p> <p>Этюд «Факиры»</p>	<p>Развитие устойчивости</p> <p>внимания</p> <p>развитие объема внимания</p> <p>развитие переключения</p> <p>внимания</p>
9 занятие	<p>«Четыре стихии» (Чистякова М.И.)</p> <p>«Ищи безостановочно»</p> <p>«Летает - не летает» (Вахрушина В.С.)</p> <p>«Кто? Что?»(Аксёнова А.К.)</p> <p>«Спасибо, до свидания!»</p>	<p>Развитие устойчивости</p> <p>внимания</p> <p>развитие переключения</p> <p>внимания</p> <p>развитие объема внимания</p>
10 занятие	<p>«Четыре стихии» (Чистякова М.И.)</p> <p>«Ладшки» (Вахрушина В.С.)</p> <p>«Домино», «Разведчики»</p> <p>«Спасибо, до свидания!»</p>	<p>Развитие устойчивости</p> <p>внимания</p> <p>развитие переключения</p> <p>внимания</p> <p>развитие объема внимания</p>

Таким образом, на основе результатов полученных в констатирующем эксперименте нами разработана и реализована психологическая программа по коррекции внимания учащихся младшего школьного возраста с

нарушением интеллектуального развития. Основные методы коррекции, которые мы использовали при составлении программы – игра и игровые упражнения, психогимнастика.

3.3 Контрольный эксперимент и его анализ

После проведения коррекционной работы был организован контрольный эксперимент. На данном этапе использовались задания, аналогичные заданиям, которые применялись на первом этапе работы. Полученные результаты были проанализированы и сравнены с результатами, полученными до проведения коррекционной работы.

Программа коррекции внимания проводилась только с ЭГ2(3 класс) в составе 10 учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, так как полученные результаты констатирующего эксперимента выявили, что большинство испытуемых обладают низкими показателями: объёма, переключения, избирательности, устойчивости и концентрации внимания, а также наблюдалась истощаемость (утомляемость) внимания.

На контрольном этапе экспериментального исследования было проведено повторное диагностическое обследование с КГ(ЭГ1) и ЭГ2 в составе 10 учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методикам: «Таблицы Шульте», «Пьерона-Рузера», методика Мюнстерберга, методика «Корректирующий тест» Б.Бурдона.

По результатам проведения исследования по методике «Таблицы Шульте» нами была построена «кривая истощаемости (утомляемости)», которая отражает устойчивость внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Основной показатель, который учитывался при построении «кривой истощаемости» время выполнения, а также количество ошибок отдельно по каждой таблице.

В процессе выполнения задания учащиеся с первыми тремя таблицами работали быстро и безошибочно, но постепенно у них снижалась скорость, нарастали ошибки, что свидетельствует об их быстрой истощаемости (утомляемости).

Результаты, полученные по методике «Таблицы Шульте» представлены на рисунке 11, графике 3.

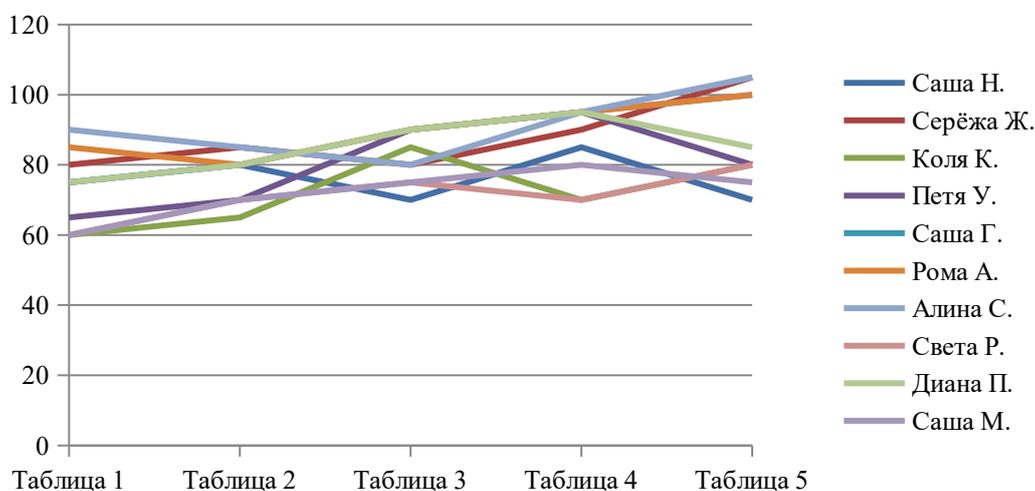


Рисунок 11. График 3. Результаты исследования истощаемости внимания ЭГ2 после проведения коррекции учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Таблицы Шульте».

Анализ результатов ЭГ2 показал, что истощаемость внимания наблюдалась у 4 (40%) испытуемых. Таким образом, у остальных 6 (60%) истощаемость не наблюдалась.

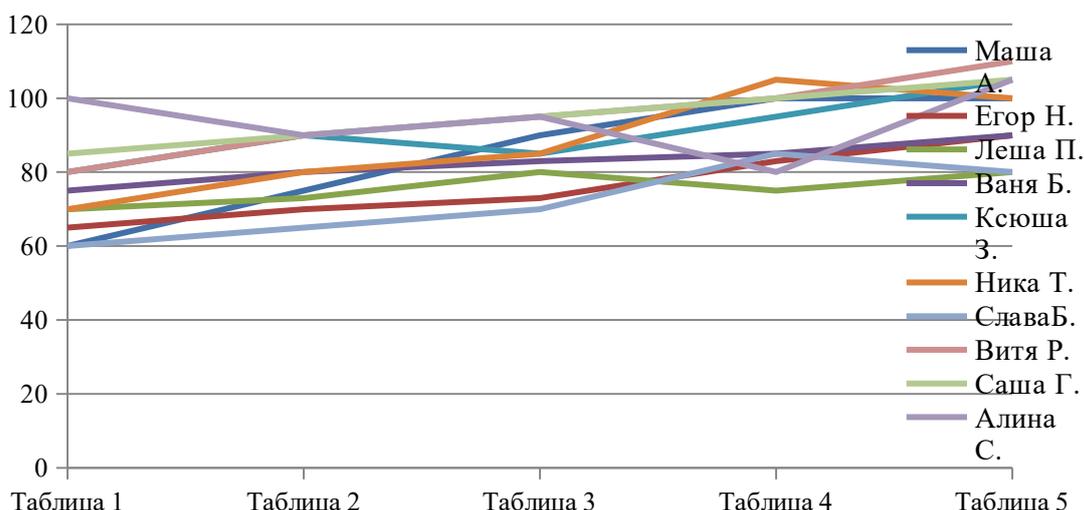


Рисунок 12. График 4. Результаты исследования истощаемости внимания КГ учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Таблицы Шульте».

Анализ результатов КГ показал, что истощаемость внимания наблюдалась у 6 (60%) испытуемых. Таким образом, у остальных 4 (40%) истощаемость не наблюдалась.

По данным диагностического обследования по методике «Таблицы Шульте» мы определили показатели переключения внимания КГ и ЭГ2 учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития: ЭГ2 – 5 (50%) имеют низкую скорость, 2 (20%) ниже среднего, 3 (30%) среднюю. Высокой скоростью и выше среднего не обладает ни один испытуемый. КГ – 6(60%)- низкая скорость, 3(30%) ниже среднего, и 1 (10%) средняя скорость переключения внимания.

Результаты представлены в таблице 10.

Уровень переключения	Количество испытуемых		%	
	КГ (n=10)	ЭГ2 (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ2 (n=10)
Низкая	6	5	60%	50%
Ниже среднего	3	2	30%	20%
Средняя	1	3	10%	30%
Выше средней	0	0	0	0
Высокая	0	0	0	0

Таблица 10. Результаты диагностического исследования переключения внимания КГ и ЭГ2 учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Таблицы Шульте»

Полученные результаты показателей скорости переключения внимания наглядно представлены на рисунке 13, гистограмме 9.

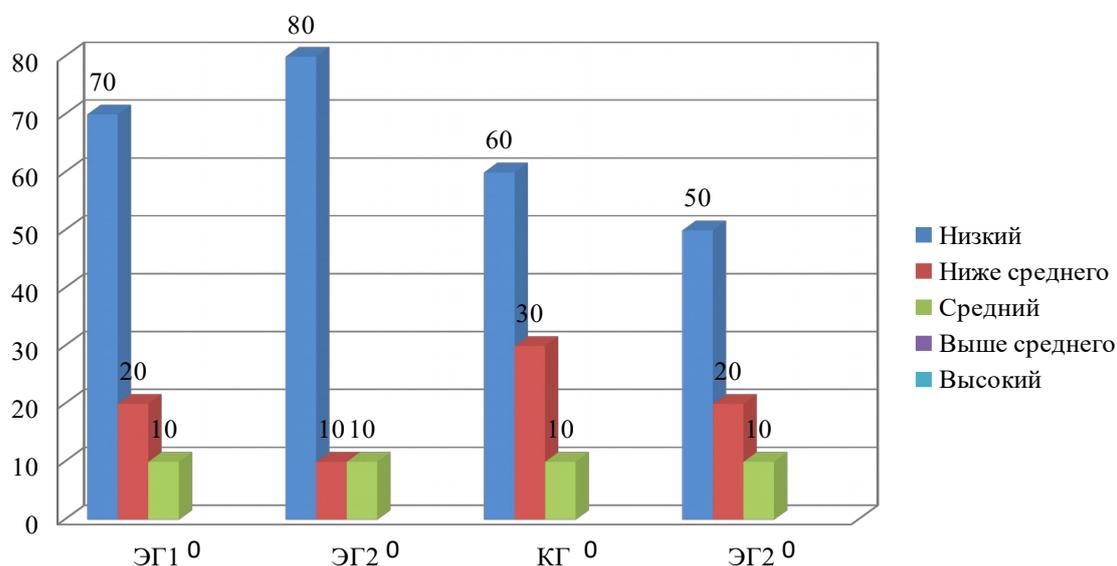


Рисунок 13. Гистограмма 9. Сравнительные результаты исследования переключения внимания ЭГ2 и КГ учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Таблицы Шульте»

Анализ проведённого исследования по методике «Таблицы Шульте» по определению уровня объёма внимания КГ и ЭГ2 показал: ЭГ2 – 3(30%) имеют низкую скорость, 3 (30%) ниже среднего, 4(40%) среднюю. Высокой скоростью и выше среднего не обладает ни один испытуемый, КГ – 5(50%) – низкая скорость, 4(40%) ниже среднего, и 1 (10%) средняя скорость переключения внимания. Результаты представлены в таблице 11.

Таблица 11. Результаты диагностического исследования объёма внимания КГ и ЭГ2 учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Таблицы Шульте».

Уровень объёма внимания	Количество испытуемых		%	
	КГ (n=10)	ЭГ2 (n=10)	КГ (n=10)	ЭГ2 (n=10)
Низкая	5	3	50%	30%
Ниже среднего	4	3	40%	30%
Средняя	1	4	10%	40%
Выше средней	0	0	0	0

Высокая	0	0	0	0
---------	---	---	---	---

Полученные результаты исследования объёма внимания по методике «Таблицы Шульте» иллюстративно представлены на рисунке 14, гистограмме 10.

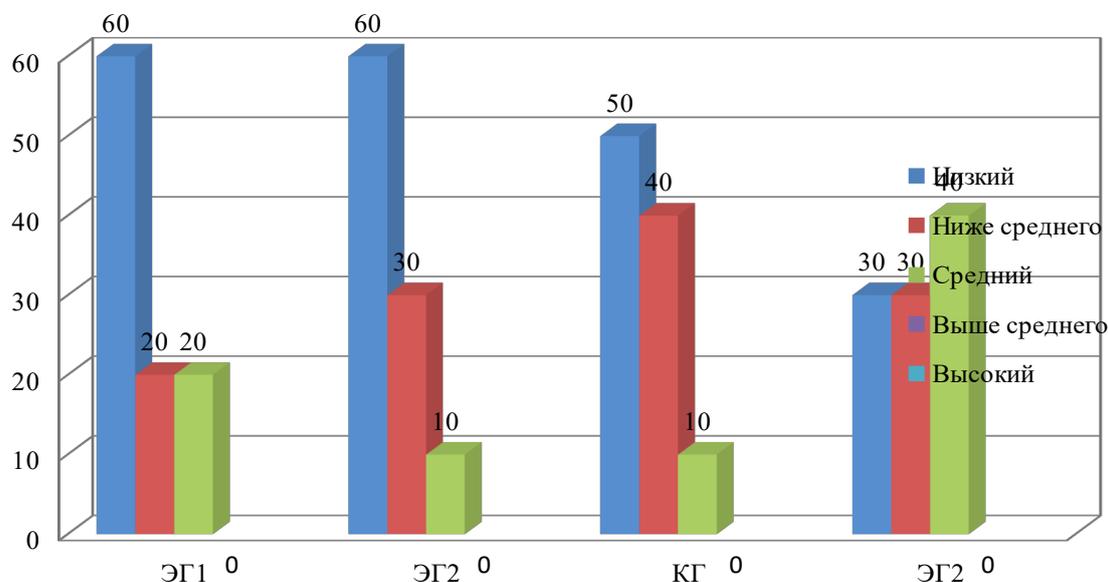


Рисунок 14. Гистограмма 10. Сравнительные результаты исследования объёма внимания ЭГ2 и КГ учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Таблицы Шульте».

Методика «Пьерона-Рузера» представила нам данные о концентрации и устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

По результатам исследования нами были получены следующие результаты, наглядно демонстрирующие концентрацию внимания: ЭГ2 – 2 (20%) испытуемых имеют низкий уровень, 3 (30%) ниже среднего, 4 (40%) средний уровень, и только 1 (13%) имеют уровень выше среднего; КГ – 5 (50%) – низкий уровень, 3 (30%) – имеют уровень ниже среднего, 2 (20%) – средний уровень. Полученные данные по методике «Пьерона-Рузера» представлены на рисунке 15, гистограмме 11.

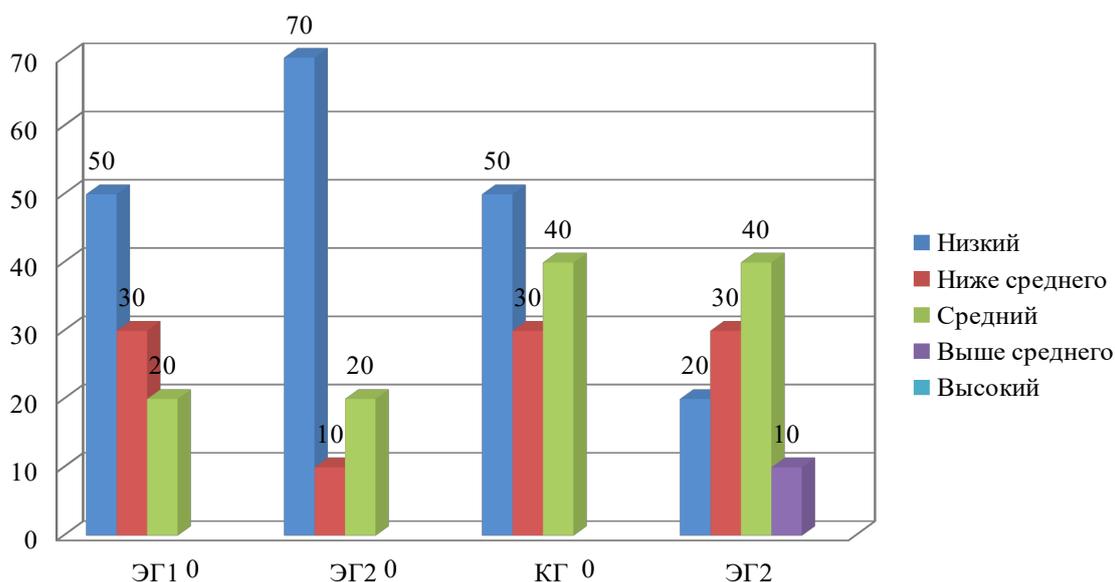


Рисунок 15. Гистограмма 11. Сравнительные результаты исследования особенностей концентрации внимания ЭГ2 и КГ учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Пьерона-Рузера».

По методике «Пьерона-Рузера» мы также определяли устойчивость внимания: ЭГ2 – 4 (40%) имеют низкий уровень, 2 (20%) ниже среднего, 2 (20%) средний, и только 2 (20%) имеют уровень выше среднего. КГ – 4 (40%) имеют низкий уровень, 4 (40%) ниже среднего, 2 (20%) – средний.

Во время выполнения задания учащиеся мало просматривали фигур в целом. Они ставили знаки в фигуры по цепочке, часто смотрели на образец, перед тем как поставить знак. Во время выполнения работы допускали ошибки.

Полученные данные по методике «Пьерона-Рузера» иллюстративно представлены на рисунке 16, гистограмма 12.

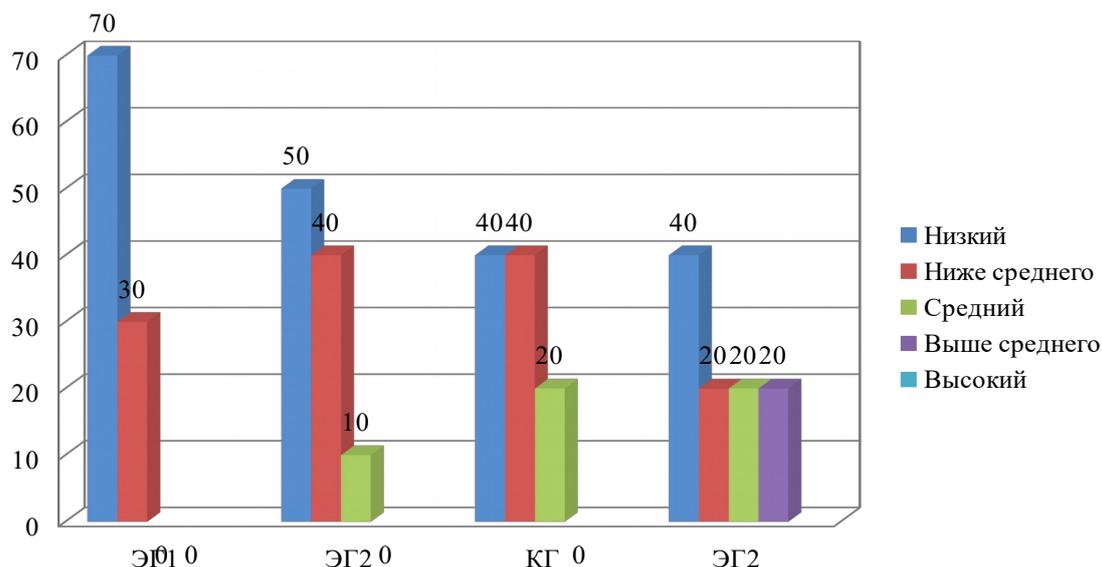


Рисунок 16. Гистограмма 12. Сравнительные результаты исследования устойчивости внимания ЭГ2 и КГ учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Пьерона-Рузера».

Методика Мюнстерберга – предоставила нам данные об особенностях концентрации и избирательности внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Анализ результатов исследования концентрации внимания КГ и ЭГ2 по методике Мюнстерберга показали: ЭГ2 – 3 (30%) имеют низкую скорость, 2 (20%) ниже среднего, 2 (20%) среднюю, и только 3 (30%) выше среднего. Высокими показателями не обладает ни один испытуемый. КГ – 4(40%)- низкая скорость, 4 (40%) ниже среднего, и 2 (20%) средняя скорость концентрации внимания.

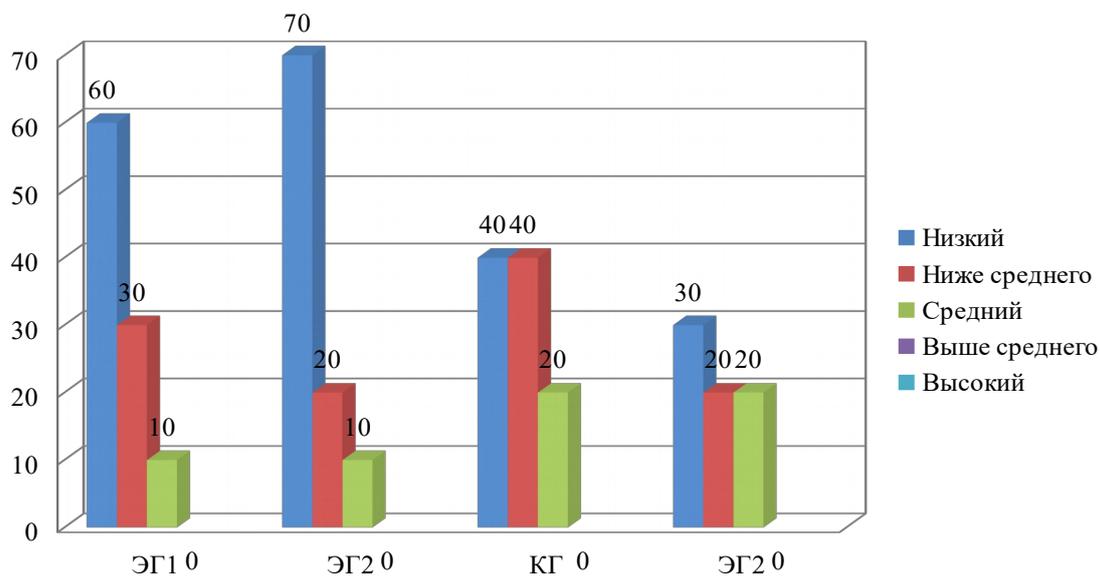


Рисунок 17. Гистограмма 13. Сравнительные результаты исследования концентрации внимания экспериментальной ЭГ2 и КГ учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике Мюнстерберга.

По методике Мюнстерберга мы определяли еще одну особенность внимания это избирательность. Анализы результатов исследования избирательности внимания КГ и ЭГ2 по методике Мюнстерберга показали: ЭГ2 – 3 (30%) имеют низкую скорость, 3 (30%) ниже среднего, 2 (20%) среднюю, и только 2 (20%) выше среднего. Высокой скоростью не обладает ни один испытуемый, КГ – 4 (40%)- низкая скорость, 3 (30%) ниже среднего, и 2 (20%) средняя скорость переключения внимания, и 1 (10%) выше среднего.

Во время выполнения задания учащиеся торопились и искали глазами целые слова в строке буквенного набора. Они часто смотрели на образец, перед тем как подчеркнуть какую-то букву. Во время выполнения работы все испытуемые допускали ошибки.

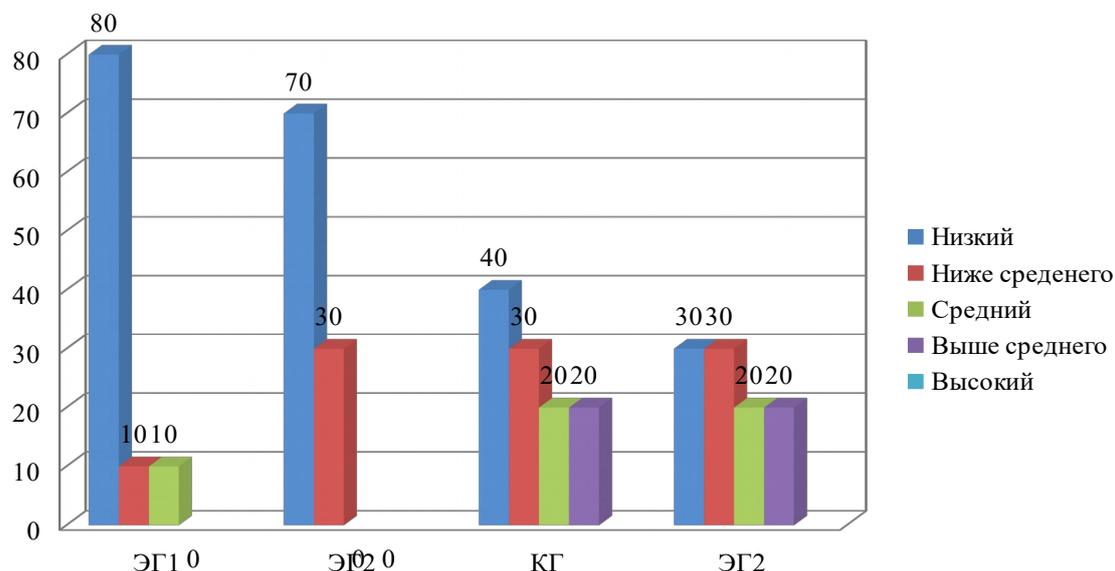


Рисунок 18. Гистограмма 14. Сравнительные результаты исследования избирательности внимания ЭГ2 и КГ учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике Мюнстерберга.

Методика «Корректирующий тест» Б.Бурдона предоставила нам данные об особенностях концентрации и устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Анализы результатов исследования концентрации внимания по методике «Корректирующий тест» Б. Бурдона показали следующие: ЭГ2 – 2 (20%) имеют низкую скорость, 2 (20%) ниже среднего, 3 (30%) среднюю, 3 (30%) выше средней. КГ – 5 (50%) имеют низкую скорость, 2 (20%) ниже среднего, и 2 (20%) среднюю, и 1 (10%) выше средней. Высокой скоростью не обладает ни один испытуемый, ни в одной из групп.

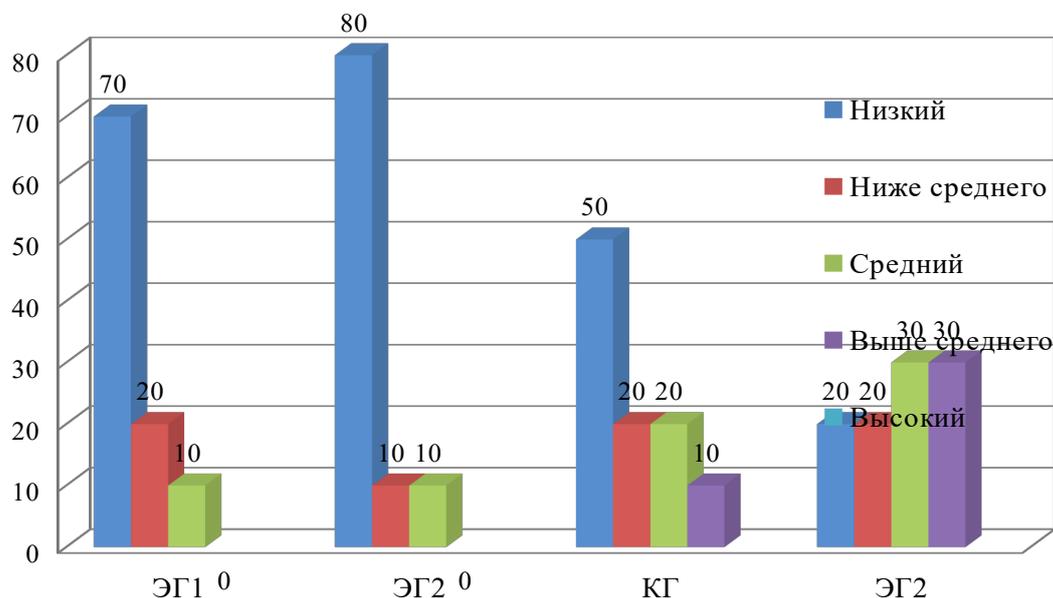


Рисунок 19. Гистограмма 15. Сравнительные результаты исследования концентрации внимания ЭГ2 и КГ учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Корректирующий тест» Б.Бурдона.

По методике «Корректирующий тест» Б. Бурдона мы также определяли устойчивость внимания: КГ – 4 (40%) имеют низкую скорость, 1 (10%) ниже среднего, 3 (30%) среднюю, и 2(20%) выше средней. ЭГ2 – 2(20%) имеют низкую скорость, 1(10%) ниже среднего, 3(30%) среднюю, 4(40%) выше среднего. Высокой скоростью не обладает ни один испытуемый, ни в одной из групп.

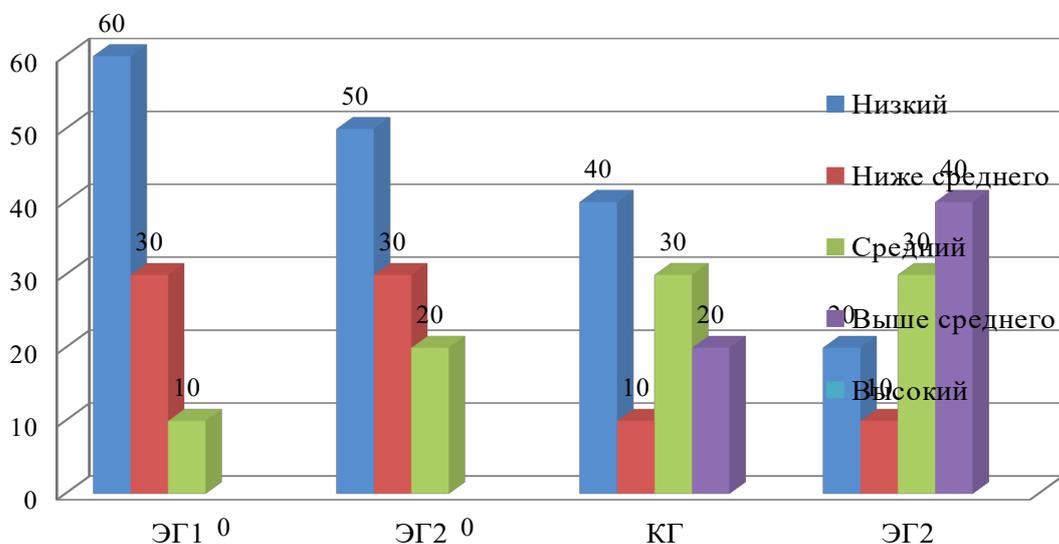


Рисунок 20. Гистограмма 16. Сравнительные результаты исследования устойчивости внимания ЭГ2 и КГ учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Корректирующий тест» Б. Бурдона.

В ходе проведения повторного исследования ошибки дети допускали те же: очень часто пропускали букву, пропускали ряды, торопились просмотреть весь бланк до конца. Вследствие невнимательности, а также спешки задание было выполнено не на высоком уровне.

Выводы по третьей главе:

1. В данной главе работы был составлен план мероприятий по коррекции внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

2. Работа по коррекции внимания, осуществлялась в следующих направлениях:

- Развитие концентрации внимания;
- Развитие переключения внимания;
- Развитие устойчивости внимания;
- Развитие распределения и объема внимания;
- Развитие избирательности внимания.

3. В психологической коррекции внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития специалисты: Н.Н. Заваденко, 2005; Е.К. Лютова, 2005; Г.Б. Моница, 2008; М.К. Акимова, 2000; М. В. Ильина, 1997; В.С. Вахрушина, 1994.

Они считают эффективным использовать индивидуальные и групповые игры, направленные на коррекцию определённых свойств внимания, формирование произвольности внимания, целенаправленности поведения.

4. По окончании формирующего эксперимента был контрольный эксперимент, в процессе которого были использованы следующие методики:

- Методика «Таблицы Шульте» (1995);
- Методика Мюнстерберга (1915);
- Методика «Пьерона-Рузера» (1997);
- Методика «Корректирующий тест» Б.Бурдона (1895).

5. Показатели, которые свидетельствуют об эффективности программы коррекции внимания это показатели переключение внимания по методике «Таблицы Шульте». Так в ЭГ2 низкий уровень составлял 80% а стал 50%. А также повысился средний уровень с 10% до 30%.

6. Следующая методика «Пьерона-Рузера» даёт данные о концентрации и устойчивости внимания. До формирующего эксперимента и после него показатели концентрации внимания в ЭГ1 и КГ одинаковые. Показатели в группе ЭГ2- низкий уровень понизился с 70 до 20%, уровень ниже среднего повысился с 10 до 30%, средний уровень так же повысился 20 до 40%.

7. Результаты методики исследования детей на концентрацию и избирательность внимания - это методика Мюнстерберга. Так до формирующего эксперимента показатели КГ концентрации внимания низкий уровень снизился с 60% до 40%, средний уровень поднялся с 10 до 20%, а средний уровень поднялся с 10 до 20%. Показатели ЭГ2 низкий уровень понизился с 70% до 30%. А уровень выше среднего составляет 30% чего не было ранее в формирующем эксперименте.

8. Результаты избирательности внимания по методике Мюнстерберга получились следующие. Показатели КГ: низкий уровень понизились с 80% до 40%. Уровень ниже среднего поднялся с 10 до 30%. Показатели ЭГ2: низкий уровень понизился с 70% до 30%. Средний уровень поднялся с 0 до 20%. А также уровень выше среднего вырос с 0 до 20%.

9. Результаты исследования по методике «Корректирующий тест»

Б. Бурдона по выявлению уровня концентрации и устойчивости получились следующие. Показатели концентрации внимания – низкий уровень у ЭГ2

понижился с 70% до 20%. А также в ЭГ 2 показатель выше среднего составляет 30%, чего не было до формирующего эксперимента. Что же касается показателей КГ, то они разнятся до эксперимента и после него, к примеру, низкий уровень снизился с 80% до 50%, появился уровень выше среднего, составляет 10%.

10. Результаты по устойчивости внимания таковы: в ЭГ 2 до формирующего эксперимента низкий уровень был 60%, а стал 20%, средний уровень был 10%- стал 30%. А также 40% составляет уровень выше среднего, чего не было до эксперимента. В КГ низкий уровень снизился с 50% до 40%, 30% составляет средний уровень, и 20% уровень выше среднего, чего не было до эксперимента.

11. Результаты диагностических методик показывают, что у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, входящих в экспериментальную группу, после проведения коррекционной работы повысился уровень функций внимания, а именно - концентрация, переключение, избирательность, устойчивость, а также объём.

12. Таким образом, после повторного проведения диагностического обследования по методикам «Таблицы Шульте», «Пьерона-Рузера», методика Мюнстерберга, «Корректирующий тест» Б.Бурдона уровень развития особенностей внимания повысился, это свидетельствует о том, что реализованная программа по коррекции внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития эффективна. Об этом свидетельствуют сравнительные диаграммы контрольной и экспериментальной групп. Для того чтобы работа по коррекции внимания была эффективной, а обучение успешным - необходимо подкреплять детей материалом на закрепление, усвоения материала.

Заключение

Данные специальной и клинической психологии свидетельствуют, что одной из форм аномалий психики в раннем онтогенезе является умственная отсталость. А этот факт обуславливает повышенное внимание исследователей к данной проблеме.

Дети данной группы показывают стойкую неуспеваемость, неспособность воспринимать и перерабатывать учебный материал, низкую работоспособность и быструю утомляемость. Следовательно, важным становится отбор путей, позволяющих детям с нарушением интеллектуального развития более эффективно, результативно и продуктивно справляться с различными видами деятельности, прежде всего с учебной.

С учетом влияния нарушения интеллектуального развития на работоспособность, умственную активность, произвольную сферу учащегося, возможности его самоуправления, особо актуальным для младших школьников становится своевременное изучение и коррекция такого психического явления, как внимание.

В процессе исследования мы гипотетически предположили, что особенностями внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития являются: недостаточный для возрастной нормы объём, медленное переключение, недостаточная устойчивость, сосредоточенность (концентрация) внимания и истощаемый характер внимания. Использование разработанной программы коррекции будет протекать успешнее, если организация коррекционной работы будет строиться на основе использования комплекса специально разработанных игровых упражнений.

Эксперимент проводился на базе КГБОУ Краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Красноярская общеобразовательная школа № 5».

В исследовании принимали участие 20 школьников 2-го и 3-го (коррекционных) классов в возрасте 9 – 11 лет с диагнозом F-70 – «Лёгкая умственная отсталость».

При комплектовании экспериментальной выборки испытуемых нами учитывались следующие критерии:

- 1) схожесть показателей возраста;
- 2) схожесть клинической картины нарушения;
- 3) обучение в одной параллели.

Для подтверждения гипотезы было организовано диагностическое исследование, направленное на выявление особенностей внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, в процессе которого были использованы следующие методики:

- Методика «Таблицы Шульте» (1995);
- Методика Мюнстерберга (1915);
- Методика «Пьерона-Рузера» (1997);
- Методика «Корректирующий тест» Б.Бурдона (1895).

В результате констатирующего эксперимента были отмечены особенности развития внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития: недостаточный для возрастной нормы объём, медленное переключение, недостаточная устойчивость, сосредоточенность (концентрация) внимания и истощаемый характер внимания. После проведения исследования результатов было выявлено, что у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития показатели свойств внимания находятся на низком уровне относительно нормативных показателей, что подтверждает необходимость реализации психологической программы по коррекции особенностей внимания.

На основе полученных результатов констатирующего эксперимента был организован и проведен формирующий эксперимент, направленный на коррекцию внимания учащихся с нарушением интеллектуального развития.

В процессе формирующего эксперимента были использованы игровые упражнения, направленные на снятие эмоциональной напряженности, произвольности поведения, развитие самоконтроля.

Психологическую программу по коррекции внимания, учащихся младшего школьного возраста данного контингента, мы выстраивали с опорой на основные принципы: принцип единства диагностики и коррекции; деятельностный принцип коррекции; принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей развития; принцип опоры на разные уровни организации психических процессов; принцип возрастания сложности; принцип учёта объема и степени разнообразия материала; принцип учёта эмоциональной сложности материала. Авторы: В. С. Вахрушина, И.В. Дубровина, Т.А. Кирдяшкина, Е.К. Лютова, Г.Б. Моница, Л.Е. Черемошкина.

Основными методами психокоррекционного воздействия, которые позволили достичь максимально положительных результатов в работе с учащимися младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития: игры и игровые упражнения, психогимнастика, которые были положены в основу занятий.

После чего был проведен контрольный эксперимент, результаты которого были проанализированы и сравнены с результатами констатирующего эксперимента.

Анализ результатов методики «Таблицы Шульте», с помощью которой мы исследовали истощаемость, переключение и объём внимания, свидетельствует о значительных изменениях, произошедших с учащимися ЭГ2, с которыми проводились мероприятия, направленные на коррекцию внимания. Кривая истощаемости внимания показала, что 6 из 10 учащихся КГ не справились с поставленной задачей, а в ЭГ2 не справились лишь 4 из 10 учащихся. После формирующего эксперимента некоторые показатели разнятся в 1,5 раза.

Показатели, которые свидетельствуют об эффективности программы коррекции внимания это показатели переключение внимания по методике «Таблицы Шульте». Так в ЭГ2 низкий уровень составлял 80% а стал 50%. А также повысился средний уровень с 10% до 30%.

Методика «Таблицы Шульте» кроме результатов переключения внимания, дала нам результаты объёма внимания. До формирующего эксперимента показатели объёма внимания в группе ЭГ1- уровень ниже среднего составлял 20% после него – процент увеличился в 2 раза и составляет 40%. Показатели в группе ЭГ2-значительно выше: низкий уровень снизился в 2 раза с 60 до 30%. Уровень средний был 10% стал 40%. Высоким уровнем и выше среднего не обладает ни один учащийся из экспериментальных групп.

Следующая методика «Пьерона-Рузера» даёт данные о концентрации и устойчивости внимания. До формирующего эксперимента и после него показатели концентрации внимания в ЭГ1 и КГ одинаковые. Показатели в группе ЭГ2- низкий уровень понизился с 70 до 20%, уровень ниже среднего провысился с 10 до 30%, средний уровень так же повысился 20 до 40%. Уровень выше среднего до формирующего эксперимента не показали ни один учащийся ни в одной из групп. После формирующего эксперимента 10% учащихся в ЭГ2. Высокий уровень не показал, ни один учащийся групп исследования ни до формирующего эксперимента, ни после него.

Устойчивость по той же методике можно проследить по показателям КГ: низкий уровень понизился с 70 до 40%. Уровень ниже среднего почти не изменен. А средний уровень повысился с 0 до 20%. Показатели ЭГ2:уровень ниже среднего понизился с 40 до 20%. Уровень ниже среднего поднялся на 10%. Уровень выше среднего до формирующего эксперимента не показали ни один учащийся ни в одной из групп. После формирующего эксперимента 20% учащихся ЭГ2. Высокий уровень не показал, ни один учащийся групп исследования ни до формирующего эксперимента, ни после него.

Результаты методики исследования детей на концентрацию и избирательность внимания - это методика Мюнстерберга. Так до формирующего эксперимента показатели КГ концентрации внимания низкий уровень снизился с 60% до 40%, средний уровень поднялся с 10 до 20%, а средний уровень поднялся с 10 до 20%. Показатели ЭГ2 низкий уровень понизился с 70% до 30%. а уровень выше среднего составляет 30% чего не было ранее в формирующем эксперименте.

Результаты избирательности внимания по методике Мюнстерберга получились следующие. Показатели КГ, отображающие эффективность программы по коррекции внимания, это показатели низкого уровня понизились с 80% до 40%. Уровень ниже среднего поднялся с 10 до 30%. Средний уровень так же поднялся с 10% до 20%. Показатели ЭГ2: низкий уровень понизился с 70% до 30%. Средний уровень поднялся с 0 до 20%. А также уровень выше среднего вырос с 0 до 20%. Уровень высокий до формирующего эксперимента и после него не показали ни один учащийся из групп.

Результаты исследования по методике «Коррективный тест»

Б. Бурдона по выявлению уровня концентрации и устойчивости получились следующие. Показатели концентрации внимания, на которые стоит обратить внимания до формирующего эксперимента и после него, это то, что низкий уровень у ЭГ2 понизился с 70% до 20%. А также в ЭГ2 показатель выше среднего составляет 30%, чего не было до формирующего эксперимента. Что же касается показателей КГ, то они разнятся до эксперимента и после него, к примеру, низкий уровень снизился с 80% до 50%, появился уровень выше среднего, составляет 10%.

Результаты по устойчивости внимания таковы: в ЭГ2 до формирующего эксперимента низкий уровень был 60%, а стал 20%, средний уровень был 10%- стал 30%. А также 40% составляет уровень выше среднего, чего не было до эксперимента. В КГ низкий уровень снизился с

50% до 40%, 30% составляет средний уровень, и 20% уровень выше среднего, чего не было до эксперимента.

Анализ результатов контрольного эксперимента показал, что учащиеся экспериментальной группы (ЭГ2) по всем основным показателям показали более высокие результаты. В данном случае наблюдалось повышение уровня внимания учащихся.

Результаты коррекционной работы, направленной на коррекцию внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития свидетельствуют о том, что большинство учащихся, участвовавших в эксперименте стали активнее отвечать на уроках, внимательнее слушают задания учителя, и с большим усердием и старанием подходят к каждому заданию.

Результаты исследования подтверждают выдвинутую нами гипотезу о том, что особенностями внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития являются: недостаточный для возрастной нормы объём, медленное переключение, недостаточная устойчивость, сосредоточенность (концентрация) внимания и истощаемый характер внимания. Использование разработанной программы окажет положительное влияние на коррекцию внимания изучаемого контингента школьников.

Список литературы

1. Айзенберг, Б.И. Распределение внимания в мыслительной деятельности учащихся массовой и вспомогательной школе / Б.И. Айзенберг. - М.: Просвещение, 1986. - 201 с.
2. Акимова, М.К., Психологическая коррекция умственного развития школьников: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.К. Акимова, В.Т. Козлова. - М.: Академия, 2000. - 160 с.
3. Аксенова, А.К. Дидактические игры на уроках русского языка в 1-4 классах вспомогательной школы: Кн. для учителя / А.К. Аксенова, Э.В. Якубовская. - М.: Просвещение, 1987. - 176 с.
4. Алферов А.Д. Психология развития школьников: Учебное пособие по психологии. – Ростов Н /Д., «Феникс», 2001.
5. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. М., Ось-89, 1997.
6. Баскакова И.Л. Внимание школьников-олигофренов. М., 1982.
7. Вагурина Л. М, Внимание, речь, плоскости. Развивающее пособие для детей 3 - 5 лет. - М., 2007.
8. Вахрушина В.С. Развитие и коррекция внимания в практике школьного психолога.– Киров: Кировский государственный университет, 1994. – 70 с.
9. Венгер, А.Л., Цукерман, Г.А. Психологическое обследование младших школьников / М., ВЛАДОС-ПРЕСС, 2001.
10. Виноградова А.Д. и др. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. 2111 "Дефектология"/ А.Д. Виноградова, Е.И. Липецкая, Ю.Т. Матасов, И.П. Ушакова; Сост. А.Д. Виноградова. - М.: Просвещение, 1985. - 144 с.
11. Власова Т.А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. Учеб. 2-е изд., – М., Просвещение, 1973.
12. Вундт В. Введение в психологию. 3-ие изд. М., 2007.

13. Выготский Л.С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте. // В книге «Хрестоматия по вниманию» / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.А. Пузыря. - М., МГУ, 1976.
14. Выготский, Л.С. Вклад отечественных ученых в изучение проблемы развития внимания в целом и развития внимания у детей дошкольного возраста. / Л.С.Выготский, Д.Б.Эльконин, П.Я.Гальперин.- М.: Просвещение, 2001.
15. Выготский, Л. С. История развития высших психических функций : Собр. Соч.: В 6-ти т. Т.3. / Л. С. Выготский.- М.: Педагогика, 1999.- С. 38
16. Гальперин П.Я. Введение в психологию. - М., Университет, 2000.
17. Гальперин П.Я. К проблеме внимания.// Докл. АПН РСФСР. 1958. №3. С.33-38.
18. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. Учеб. 4-е изд. – М., Книжный дом «Университет», 2007.
19. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания. – М., МГУ, 1984.
20. Гамезо М.В., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология. – М., 1999.
21. Гиппенрейтер Ю.Б. Деятельность и внимание // Хрестоматия по вниманию / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. М.: ЧеРо, 2001. -С. 543-558.
22. Гонеев, А.Д. и др. Основы коррекционной педагогики: Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Сластенина В.А. - 2-е изд., перераб. - М.: Академия, 2002. - 272 с.
23. Гоноболин Ф.Н. Внимание и его воспитание М., Педагогика, 1972.
24. Джемс У. Психология – Л., Педагогика, 1965.
25. Добрынин Н.Ф. Внимание и его воспитание - М., Правда, 1951.
26. Добрынин Н.Ф. Основные вопросы психологии внимания.// Психологическая наука в СССР Т2. М., 1959.

27. Дормашев, Ю. Б. Психология внимания: Учебник. - 3-е изд., испр./ Ю.Б. Дормашев, В.Я. Романов. - М.: Флинта, 2002.- 376 с.
28. Ермолаев, О.Ю. Внимание школьника./ О.Ю. Ермолаев, Т.М. Марютина, Т. А. Мешкова. - М.: Знание, 1987. - 80 с.
29. Ермолаева М.В. Психология развивающей и коррекционной работы с дошкольниками: Учебно-методическое пособие.- М.: Изд-во Московского психолого-социального института; Воронеж: Изд-во НПО МОДЭК, 2002. – 176 с.
30. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей: Учеб. для студентов дефектол. фак. педвузов и ун-тов. — 2-е изд., перераб. — М.: Просвещение: Владос, 1995.— 112 с.
31. Загвязинский, В.И. Методология и методы психолого-педагогического исследования / В.И. Загвязинский, Р.Атаханов. 4-е изд., стер. – М., «Академия», 2007.
32. Занков Л.В. Психология умственного отсталого ребёнка.— М.:1936
33. Зеньковский В.В. Психология детства. – М., « Академия», 2005.
34. Зинченко П.И. Непроизвольное запоминание. – М., «Просвещение», 1981.
35. Ильина, М.В. Тренируем внимание и память. Тесты и упражнения для детей 5-10 лет: Пособие для психологов, воспитателей ДООУ, учителей / М.В. Ильина. - М.: АРКТИ, 2005. - 136 с.
36. Карпова Г.А., Артемьева Т.Л. Педагогическая диагностика учащихся с нарушением интеллектуального развития: учебное пособие. – Екатеринбург: Деловая книга, 2005.
37. Кирдяшкина, Т.А. Методы исследования внимания (Практикум по психологии): Учеб. пособие / Т.А. Кирдяшкина. - Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 1999. - 72 с.
38. Келер В., Адаме П. Восприятие и внимание // Хрестоматия по вниманию / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. М.: ЧеРо, 2001. -С. 436-453.

39. Короткова Л.Д. Сказкотерапия для дошкольников и младшего школьного возраста: Методические рекомендации для педагогической и психокоррекционной работы. – М.: ЦГЛ, 2003. – 246 с.
40. Коффка К. О внимании // Хрестоматия по вниманию / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. М.: ЧеРо, 2001. - С. 432 - 435.
41. Кулагина И.Ю. Возрастная психология. Развитие ребенка от рождения до 17 лет. – М., УРАО, 1998.
42. Ланге Н.Н. Психологические исследования. Закон перцепции. Теория волевого внимания, - Одесса: Типогр. Штаба Одесск. Воен. Окр., 1983.
43. Ланге Н.Н. Теория волевого внимания // Хрестоматия по вниманию / Под ред. А.Н.Леонтьева, А.А.Пузыря, В.Я.Романова. М., 1976.
44. Ларина О.А., Каратьян Т.В., Акрушенко А.В. Психология развития и возрастная психология. Конспект лекций. – М., Эксмо, 2008.
45. Лебединский В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте. Учебное пособие. – М., Академия, 2003.
46. Левитина С.С. Можно ли управлять вниманием школьника,- М., Знание, 1994.
47. Левченко, И.Ю. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитии / И.Ю. Левченко, Н.А. Киселева. - М.: Образование Плюс, 2006. - 120 с.
48. Лиепень С.В. Особенности внимания учащихся младших классов вспомогательных школ //Дефектология. 1985. №4.
49. Лиепинь, С.В. Сравнительные исследования объема внимания учащихся 1-3 классов вспомогательных и массовых школ. Клиническое и психолого-педагогическое изучение детей с интеллектуальной недостаточностью / С.В. Лиепиня. - М., 1976. - 67-81 с.
50. Лурия А.Р. Произвольное внимание и его развитие. Лекции по общей психологии.- М., 1964
51. Лурия, А.Р. Внимание и память / А.Р. Лурия. - М.: Изд-во МГУ, 1975. - 105 с.

52. Лютова Е.К., Моница Г.Б. Шпаргалка для взрослых: Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми. М., 2000
53. Маклаков А.Г. Общая психология: учебник для вузов. – СПб., Питер, 2006.
54. Мамайчук И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. СПб.: Речь, 2003. - 400 с.
55. Марцинковская, Т.Д. Диагностика психического развития детей./ Т.Д. Марцинковская.- М.: Наука, 1997 -176с.
56. Методика «Таблицы Шульце» / Альманах психологических тестов. М., 1995.
57. Мусарева З.Н. Дидактические игры в развитии внимания старших дошкольников // Воспитатель ДООУ. 2014. № 11. С. 27.
58. Немов, Р.С. Психология: Учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений: В 3-х кн. Кн. 1. Общие основы психологии. - 3-е изд / Р.С. Немов. - М.: ВЛАДОС, 1997. - 688 с.
59. Осипова А.А., Малашинская Л.И. Диагностика и коррекция внимания. – М., ТЦ Сфера, 2002.
60. Осипова Н. С. Опыт формирования внимания у умственно отсталых школьников. — В сб.: Управляемое формирование психических процессов. М., 1977.
61. Палагина, Н.Н. Психология развития и возрастная психология: учебное пособие для вузов./ Н.Н.Палагина.- М.: Московский психолого- социальный институт, 2005. – 234 с.
62. Переслени Л.И. Некоторые особенности внимания у детей с отклонениями в развитии. // Дефектология. 1972. №4. - С.3-9.
63. Петрова, В.Г. Психология умственно отсталых школьников: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В.Г. Петрова, И.В. Белякова. - М.: Академия, 2002. - 160 с.
64. Петровский А.В. Возрастная и педагогическая психология, - М., 1997.

65. Поддьяков Н.Н. Психическое развитие и саморазвитие ребенка. М.: Речь, 2010. 144с.
66. Поляков И.В., Ходаковский Л.С. К вопросу о переключаемости внимания. М., Просвещение, 1987.
67. Петухова Т.В. Развитие произвольного внимания у детей дошкольного возраста. // Психология внимания. - М.: ЧеРо, 2001- 66-89.
68. Практикум по возрастной психологии: Учебное пособие / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб., Речь, 2010.
69. 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.
70. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений / Под редакцией И.В. Дубровиной. – М., Академия, 1998.
71. Психологические тесты / сост. С. Касьянов. - М. : Эксмо, 2006. - 608 с.
72. Психология лиц с умственной отсталостью: Уч.. - метод. пособие / Составитель Е.А. Калмыкова. – Курск: Курск. гос. ун-т, 2007. – 121 с.
73. Рибо Т.А. Хрестоматия по вниманию. – М., 2005.
74. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 "Дефектология"3-е изд., перераб. и доп.-М.: Просвещение, 1986.-192 с.
75. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: В 2 т.— Т. II.— М., Педагогика, 2001.
76. Современный психологический словарь под ред. Мещеряковой Б.Г., Зинченко В.П. – М., ПРАЙМ-ЕВРОЗНАК, 2007.
77. Солдатова, Е.Л. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез: серия «Высшее образование» / Е.Л. Солдатова, Г.Н. Лаврова.- М.: Ростов н/Д: Феникс, 2004. - 384с.

78. Страхов И.В. Воспитание внимания у школьников. М.: Учпедгиз, 1958.- 128 с.
79. Справочник психолога начальной школы / О.Н. Истратова, Т.В. Эксакусто. – 4-е изд. – Ростов н/Д., Феникс, 2006.
80. Султанова М. Развитие внимания и памяти: детям 4-5 лет. М., 2014. 116 с.
81. Тамбиев, А.Э. Исследование обобщенной оценки внимания: вопросы психологии./ А.Э. Тамбиев, С.Д. Медведев.- 2007. - №4.- С. 76-78
82. Тесты для детей, сборник тестов и развивающих упражнений. / Сост. М.Н. Ильина, Л.Г. Парамонова, Н.Я. Головнева. - СПб.: Дельта, 1997. - 584 с.
83. Титченер Э.Б. Внимание // Хрестоматия по вниманию / Под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер и В.Я. Романова. М.: ЧеРо, 2001. - С. 182 - 213.
84. Ульenkova, У.В. Особенности устойчивости и концентрации произвольного внимания у умственно отсталых учащихся младших классов / У.В. Ульenkova, Л.А. Метиева. // Дефектология. - 2003. - № 2. - с. 18-25.
85. Урунтаева, Г. А. Практикум по детской психологии: пособие для студ. пед. ин-тов, учащихся пед. училищ и колледжей, воспитателей дет. сада / Урунтаева Г. А., Афонькина Ю. А. ; под ред. Г. А. Урунтаевой. - М., Просвещение; ВЛАДОС, 2009. - 292 с.
86. Фаликман, М.В. общая психология: В 7т. Т. 4. Внимание. Под ред.Б.С.Братуся; М.-2007.-453
87. Фельдштейн, Д.И. Возрастная и педагогическая психология. М., Воронеж, 2002.
88. Фридман, Л.М. Психология детей и подростков: справочник для учителей и воспитателей / Л.М. Фридман. - М.: Институт Психотерапии, 2003. - 480с.
89. Хрестоматия по вниманию / Ред. А.Н. Леонтьева. – М., МГУ, 1976.
90. Черемошкина Л.Е. Развитие внимания детей. Популярное пособие для родителей и педагогов. - Ярославль: Академия развития, 1997.
91. Чистякова М.И. Психогимнастика. М., 1990.

92. Шаповаленко И.В. Возрастная психология. – М.: Гардарики, 2005.
93. Шевченко С.Г. Коррекционно-развивающее обучение: Организационно-педагогические аспекты: Метод, пособие для учителей Кл. коррекционно-развивающего обучения. М.: ВЛАДОС, 2001. - 136 с.
94. Эльконин Б.Д. Введение в психологию развития. – М.: Тривола, 1994.
95. Эльконин Д.Б. Психология игры. М.: Владос, 1999.
96. Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. Избранные психологические труды. – М.: Изд-во Питер Пресс, 1989.
97. Ясюкова Л.А. Психологическая профилактика проблем в обучении и развитии школьников. СПб.: Речь, 2003. - 384 с.
98. Bardetskaya Y.V., Potylitsyna V.Yu. Psychosomatic Features and Standard of Health of Junior Schoolchildren with Different Temperament Trait Index. Journal of Siberian Federal University. Humanities & Social sciences, 10 (2013 6), 1479–1491.
99. Bardetskaya Y.V., Verkhoturova N.Yu., Abdulkin V.V. Correlates of temperamental features, adaptive responses and conditions in junior schoolchildren. 3rd International Multidisciplinary Scientific Conference on Social Sciences and Arts SGEM 2016. Section Psychology and Psychiatry. Albena, Bulgaria (2016): 117–122.

Таблица 1. Сведения об учащихя экспериментальной группы.

№ п/п	ФИО ученика	Пол	Возраст
1	Саша Н.	Мужской	9
2	Саша М.	Женский	9
3	Петя У.	Мужской	10
4	Света Р.	Женский	9
5	Ваня У.	Мужской	10
6	Рома А.	Мужской	10
7	Серёжа Ж.	Мужской	10
8	Вася К.	Мужской	9
9	Диана П.	Женский	9
10	Коля К.	Мужской	10

Таблица 2. Сведения об учащихя контрольной группы.

№ п/п	ФИО ученика	Пол	Возраст
1	Ваня Б.	Мужской	10
2	Ваня С.	Мужской	11
3	Данил Р.	Мужской	11
4	Саша С.	Мужской	10
5	Вася Р.	Мужской	11
6	Никита Ж.	Мужской	10
7	Слава Б.	Мужской	10
8	Алина Р.	Женский	11
9	Миша Н.	Мужской	10
10	Маша А.	Женский	11

Тестовый материал к методике таблицы «Таблицы Шульте»

1.

2	13	1	8	20
17	6	25	7	11
22	18	3	15	19
10	5	12	24	16
14	23	4	9	21

2.

14	9	2	21	13
22	7	16	5	10
4	25	11	18	3
20	6	23	8	19
15	24	1	17	12

3.

21	11	1	19	24
2	20	18	5	10
4	13	25	16	7
17	6	14	9	12
22	3	8	15	23

4.

5	21	23	4	25
11	2	7	13	20
24	17	19	6	18
9	1	12	8	14
16	10	3	15	22

5.

3	17	21	8	4
10	6	15	25	13
24	20	1	9	22
19	12	7	14	16
2	18	23	11	5

Таблица 3. Перевод времени выполнения задания в балльную оценку

Баллы	Время	Баллы	Время
19	<115	9	215-235
18	-	8	235-265
17	115-125	7	265-295
16	125-135	6	295-335
15	135-145	5	335-375
14	145-155	4	375-405
13	155-165	3	405-455
12	165-175	2	-
11	175-195	1	-
10	195-215	0	>455

Таблица 4. Нормативные данные уровня развития объёма внимания

ш/о	Характеристика уровня объёма внимания
0-3	Низкий
4-7	Ниже среднего
8-11	Средний
12-15	Выше среднего
16-19	Высокий

Таблица 5. Нормативные данные уровня развития переключения внимания по методике «Таблице Шульте»

Возраст	5 баллов (высокая скорость переключени я)	4 балла (скорость переключения выше средней)	3 балла (средняя скорость переключения)	2 балла (скорость переключен ия ниже среднего)	1 балл (низкая скорость переключен ия)
7 лет	75 и меньше	76-85	86-95	96-105	106 и больше
8 лет	70 и меньше	71-80	81-90	91-100	101 и больше
9 лет	60 и меньше	61-70	71-80	81-90	91 и больше
10 лет	55 и меньше	56-65	66-75	76-85	86 и больше
11 лет	50 и меньше	51-60	61-70	71-80	81 и больше
12 лет	45 и меньше	46-55	56-65	66-75	76 и больше

Тестовый материал к методике «Пьерона-Рузера»

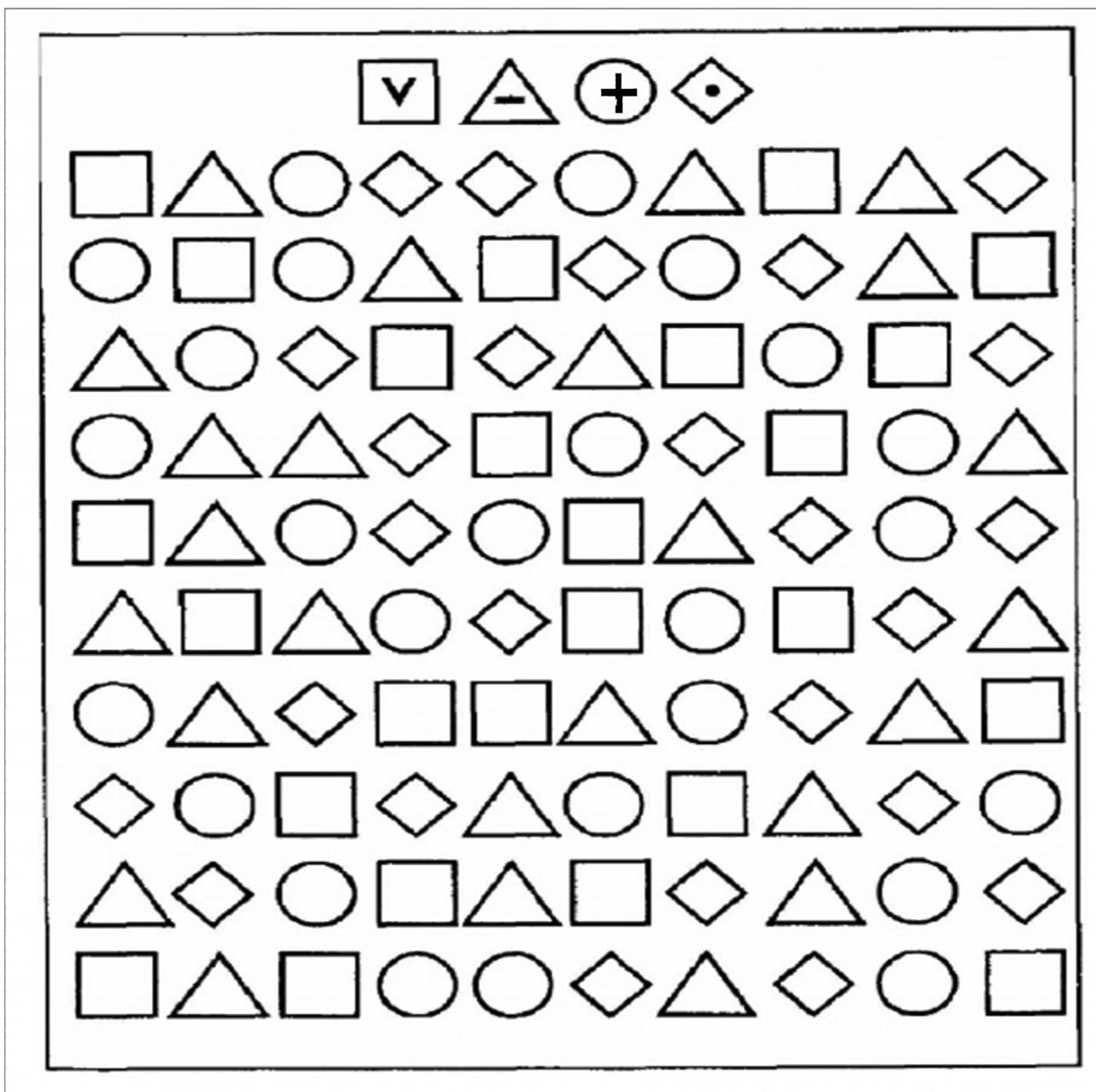


Таблица 6. Нормативные данные уровня развития концентрации внимания по методике «Пьерона-Рузера»

Число обработанных фигур	Ранг	Характеристика уровня концентрации внимания
100	1	Очень высокий
91-99	2	Высокий
80-90	3	Средний
65-79	4	низкий
64 и меньше	5	Очень низкий

Таблица 7. Нормативные данные уровня развития устойчивости внимания по методике «Пьерона-Рузера»

Уровни устойчивости внимания	Время	Ошибки
Высокий	1 мин 15 сек	без ошибок
Средний	1 мин 45 сек	2 ошибками
Низкий	1 мин 50 сек	5 ошибками
Очень низкий	2 мин 10 сек	6 ошибками

Тестовый материал к методике Мюнстерберга

бсолнцевтргщоцрайонзгучновостьхэыгчяфактуекэкзаментроч
 ягшгцкпрокуроргурстабюетеорияентсджэбьамхоккейтрсицы
 фцуигзхтелевизорсолджщзхюэлгцьбапамятьшогхеюжпждргщ
 хэнздвосприятиейцукенгшщзхъвафыапролдблюбовъавфырпл
 ослдспектаклячсмитьбюжюерадостьвуфцпэждлорпкнародш
 лджхэшщгиенакуыфйшрепортажэждорлафывюефбьконкурс
 йфячыщувскапрличностьзхжэьеюдщцгложэпрплаваниедтлж
 эзбьтрдщшжнпркывкомедияшлдкцуйфотчаяниейфоячвтлджэ
 хьфтасенлабораториягщдщнруцтргшщтлроснованиезщдэркэ
 нтаопрукгвсмтрпсихиатриябплмстчьйсмтзацэагнтэхт

Фамилия испытуемого

Ключ к методике Мюнстерберга

бсолнцевтргщоцрайонзгучновостьхэыгчяфактуекэкзаментроч
ягшгцкпрокуроргурстабюетеорияентсджэбьамхоккейтрсицы
фцуигзхтелевизорсолджщзхюэлгцьбапамятьшогхеюжпждргщ
хэнздвосприятиейцукенгшщзхъвафыапролдблюбовъавфырпл
ослдспектаклячсмитьбюжюерадостьвуфцпэждлорпкнародш
лджхэшщгиенакуыфйшрепортажэждорлафывюефбьконкурс
йфячыщувскапрличностьзхжэьеюдщцгложэпрплаваниедтлж
эзбьтрдщшжнпркывкомедияшлдкцуйфотчаяниейфоячвтлджэ
хьфтасенлабораториягщдщнруцтргшщтлроснованиезщдэркэ
нтаопрукгвсмтрпсихиатриябплмстчьйсмтзацэагнтэхт

Нормативные данные уровня развития устойчивости внимания по методике Мюнстерберга.

Обработка результатов и интерпретация

Если вы обнаружили не более 15 слов, то вам следует уделять больше времени развитию своего внимания. Читайте, записывайте интересные мысли в вашу записную книжку, время от времени перечитывайте свои записи.

Если вы обнаружили не более 20 слов, ваше внимание ближе к норме, но иногда оно вас подводит. Вернитесь к тесту, повторите его еще раз. Сверьте свои результаты с ключом к тесту.

Если вам удалось обнаружить 24–25 слов, ваше внимание в полном порядке. Хороший уровень развития внимания помогает вам быстро учиться, продуктивно работать, запоминать информацию и воспроизводить ее в нужный момент.

Тестовый материал к методике «Коррективный тест» Б. Бурдона.

НКЕЛЫСНЛСАКЕКХЕВСКХДРКМБЭГКЗРУ
 ЦВХЕИСТЛВКЛШЮЮГКПУВГЛДТСЯКШВЫЛ
 ЯБЖСНАУХСРКЛМВЗГЛПОАЫФЭХЬМВКЛН
 МЧКЛРТКСВХЕИВЛКТЧКЛХДБРНКАСВИД
 ЗГВКЛТКТВЕСНАИСКНУХНАСНИВПЕИТ -
 ХДБЮЖЪЛЩГОШЛОГРИНПМАЕКСВЦФПКМИ
 НОРТЛЗЮХТЭРНМУНГШЗДЛХОБРМПСКВФ
 АУМСНКТИЛДЗХБТКВУЗНАЛИДИМРАНКВ
 ДШБТСВФХБЭКЛАИСШОВХКОЛБАНОВСПЛ
 ОЙШРАЛГОСТДИБКПВСБГЛКРПРИКОВЛТ --
 МНУДХБСРЛГДКУФСТМЛНОЛКСВХЕМВА
 ИМСКАЛДГТЕВДХДБИТХГКУКЛМНКЕЛЫС
 НЛСАКЕКХЕВСКХДРКМБЭГКЗРУЦВХЕИ
 СТЛВКЛШЮЮГКПУВГЛДТСЯКШВЫЛЯБЖСНАУ
 ХСРКЛМВЗГЛПОАЫФЭХЬМВКЛНМЧКЛРТК -
 СВХЕИВЛКТЧКЛХДБРНКАСВИДЗГВКЛТК
 ШВЕСНАИСКНУХНАСНИВПЕИТХДБЮЖЪЛ
 ЩГОШЛОГРИНПМАЕКСВЦФПКМИНОРТЛЗЮ
 ХТЭРНМУНГШЗДЛХОБРМПСКВФАУМСНКТИ
 ИЛДЗХБТКВУЗНАЛИДИМРАНКВДШБТСВФ --
 ХБЭКЛАИСШОВХКОЛЕАНОВСПЛОЙШРАЛГ
 ОСТДИБКПВСБГЛКРПРИКОВЛТМНУДХБС
 РЛГДКУФСТМЛНОЛКСВХЕМВАИМСКАЛДГ
 ТЕВДХДБИТХГКУКЛМНКЕЛЫСНЛСАКЕКХ
 ЕВСКХДРКМБЭГКЗРУЦВХЕИСТЛВКЛШЮГ -
 ГКПУВГЛДТСЯКШВЫЛЯБЖСНАУХСРКЛМА
 ВЗГЛПОАЫФЭХЬМВКЛНМЧКЛРТКСВХЕИВ
 ЛКТЧКЛХДБРНКАСВИДЗГВКЛТКШВЕСНА
 ИСКНУХНАСНИВПЕИТХДБЮЖЪЛЩГОШЛО
 ГРИНПМАЕКСВЦФПКМИНОРТЛЗЮХТЭРНМ --
 УНГШЗДЛХОБРМПСКВФАУМСНКТИЛДЗХБ
 ТКВУЗНАЛИДИМРАНКВДШБТСВФХБЭКЛА
 ИСШОВХКОЛБАНОВСПЛИШРАЛГОСТДИБК
 ПВСБГЛКРПРИКОВЛТМНУДХБСРЛГДКУФ
 СТМЛНОЛКСВХЕМВАИМСКАЛДГТЕВДХДБ -
 ЛКРПРИКОВЛТМНУДХБСХСРКЛМВЗГЛПО

Одной чертой «-» отмечены деления по 5 строк, двумя «- -» - по 10 строк.
 Всего – 36 строк. В каждой строке – 30 символов.
 Всего – 1080 символов.

Нормативные данные к методике «Корректирующий тест» Б. Бурдона.

— 0 - 10 % — невозможность выполнения задания;

— 11 - 25 % — низкие результаты выполнения задания;

— 26 - 40 % — результаты ниже среднего;

— 41 - 60 % — средние результаты;

— 61 - 75 % — результаты выше среднего;

— 76 - 90 % — высокие результаты;

— 91 - 100 % — отличное выполнение задания.

Комплекс занятий по коррекции внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития

Занятие №1

1. Вводная часть

«Солнце, воздух и вода»

Цель: создание благоприятной атмосферы (знакомство и приветствие)

Описание: Ведущий-психолог задает команды: «Солнце» - участники поднимают руки вверх, «Воздух» - руки в стороны, «Вода» - приседание, руки вниз.

2. Основная часть

«Найди отличие» (Лютова Е.К., Монина Г.Б.) [46]

Цель: развитие умения концентрировать внимание на деталях.

Описание: ребенок рисует любую несложную картинку (котик, домик и др.) и передает ее взрослому, а сам отворачивается. Взрослый дорисовывает несколько деталей и возвращает картинку. Ребенок должен заметить, что изменилось в рисунке. Затем взрослый и ребенок могут поменяться ролями. Игру можно проводить и с группой детей. В этом случае дети по очереди рисуют на доске какой-либо рисунок и отворачиваются (при этом возможность движения не ограничивается). Взрослый дорисовывает несколько деталей. Дети, взглянув на рисунок, должны сказать, какие изменения произошли.

«Муха»

Цель: развитие объёма внимания

Описание: Задача ведущего: задавать команды такие, как «на одну клетку вверх», «вниз», «вправо», «влево» и так далее. Но при этом необходимо загадать ту клетку, в которой остановится выдуманная муха.

«На пожаре»

Цель: развитие наблюдательности, а также концентрации внимания.

Описание: В течении 30 секунд демонстрируется рисунок. Нужно рассмотреть его и ответить на вопросы:

1. Сколько домов?
2. Сколько автомобилей?
3. В какой части здания пожар?

3. Заключительная часть

«Свеча пожеланий»

Цель: сплочение детского коллектива, рефлексия

Описание: учитель зажигает свечу в подсвечнике. Учитель: - Что мы сегодня делали? Что вы нового узнали? Что вы чувствовали? Вам понравилось?

- Мы пожелаем друг друга пожелания. Я говорю, имя и пожелание и вы говорите спасибо. Итак, все по очереди.

- Насчет три мы задует свечу, чтобы наши пожелания сбылись.

Занятие №2

1. Вводная часть

«Зеваки» (Чистякова М.И.) [91]

Цель: развитие переключения внимания.

Описание: играющие идут по кругу, держась за руки, по сигналу ведущего останавливаются, делают четыре хлопка, поворачиваются кругом и продолжают движение. Направление меняется после каждого сигнала. Не выполнивший правильно задание выходит из игры (музыкальное сопровождение).

2. Основная часть

«Гвалт» (Коротяева Е.В., 1997)

Цель: развитие концентрации внимания.

Описание: Один из участников (по желанию) становится водящим и выходит за дверь. Группа выбирает какую-либо фразу или строчку из известной всем песни, которую распределяют так: каждому участнику по одному слову.

Затем входит водящий, и игроки все одновременно, хором, начинают громко

повторять каждый свое слово. Водящий должен догадаться, что это за песня, собрав ее по словечку. Желательно, чтобы до того как войдет водящий, каждый ребенок повторил вслух доставшееся ему слово.

«Говори!» (Лютова Е.К., Моница Г.Б.)[46]

Цель: развитие умения контролировать импульсивные действия.

Описание: Скажите детям следующее. «Ребята, я буду задавать вам простые и сложные вопросы. Но отвечать на них можно будет только тогда, когда я дам команду: «Говори!» Давайте потренируемся: «Какое сейчас время года?» (Педагог делает паузу) «Говори!»; «Какого цвета у нас в группе (в классе) потолок?»... «Говори!»; «Какой сегодня день недели?»... «Говори!»; «Сколько будет два плюс три?» и т. д.»

Игра может проводиться как индивидуально, так и с группой детей.

«Лови - не лови»

Цель: развитие концентрации внимания

Описание: Правила этой игры похожи на всем известный способ играть в "Съедобное - несъедобное".

3. Заключительная часть

«Свеча пожеланий» (см. занятие 1)

Занятие №3

1. Вводная часть.

«Ласковые лапки» (Шевцова И.В.)[46]

Цель: снятие напряжения, мышечных зажимов, снижение агрессивности, развитие чувственного восприятия, гармонизация отношений между ребенком и взрослым.

Описание: Взрослый подбирает 6—7 мелких предметов различной фактуры: кусочек меха, кисточку, стеклянный флакон, бусы, вату и т.д. Все это выкладывается на стол. Ребенку предлагается оголить руку по локоть; воспитатель объясняет, что по руке будет ходить “зверек” и касаться ласковыми лапками. Надо с закрытыми глазами угадать, какой “зверек”

прикасался к руке — отгадать предмет. Прикосновения должны быть поглаживающими, приятными.

Вариант игры: “зверек” будет прикасаться к щеке, колену, ладони. Можно поменяться с ребенком местами.

2. Основная часть

«Кричалки—шепталки—молчалки» (Шевцова И.В.)[46]

Цель: развитие наблюдательности, умения действовать по правилу, волевой регуляции.

Описание: из разноцветного картона надо сделать 3 силуэта ладони: красный, желтый, синий. Это — сигналы. Когда взрослый поднимает красную ладонь — «кричалку» можно бегать, кричать, сильно шуметь; желтая ладонь — «шепталка» — можно тихо передвигаться и шептаться, на сигнал «молчалка» — синяя ладонь — дети должны замереть на месте или лечь на пол и не шевелиться. Заканчивать игру следует «молчанками».

«Зоркий Глаз»

Цель: развитие объёма внимания, развитие переключения внимания

Описание: ребёнок выходит за дверь, в это время в кабинете переставляются стулья, игрушки, др. мебель. Потом ребенок заходит в кабинет и говорит, что изменилось. Для того чтобы стать победителем в этой игре, ребенку нужно быть очень внимательным и уметь не отвлекаться на посторонние предметы.

«Каждой руке - свое дело»

Цель: развитие переключение, избирательности внимания.

Описание: Детей просят левой рукой медленно перелистывать в течение 1 мин книгу с иллюстрациями (запоминая их), а правой чертить геометрические фигуры или решать несложные примеры. Потом проанализировать выполненное задание, в чём был успех, а что не получилось.

3. Заключительная часть

Этюд «Факиры»

Описание: Дети изображают факиров. Они садятся на пол (на коврик), скрестив по-турецки ноги, руки на коленях, кисти свисают вниз, спина и шея расслаблены, голова опущена, глаза закрыты. Звучит спокойная музыка, факиры отдыхают.

Занятие №4

1. Вводная часть

«Ласковые лапки» (Шевцова И.В.)[46] (см. занятие №3)

2. Основная часть

«Заметь всё»[3]

Цель: развитие объёма, концентрации внимания.

Описание: взрослый раскладывает в ряд 7-10 предметов (можно выставлять картинки с изображениями предметов на наборном полотне), которые затем закрываются. Приоткрыв предметы на 10 с, снова закрыть их и предложить детям перечислить все предметы (или картинки), которые они запомнили.

«Найди слова»

Цель: развитие избирательности, концентрации внимания.

Описание: На доске написаны слова, в каждом из которых нужно отыскать другое, спрятавшееся в нем, слово.

Например: смех, волк, столб, коса, полк, зубр, удочка, мель, набор, укол, дорога, олень, пирожок, китель. Дать время ребятам на выполнение задания - а потом проверить, как справились.

«Счет с помехой»

Цель: развитие концентрации, переключения внимания.

Описание: Ребенок называет цифры от 1 до 20, одновременно записывая их на листе бумаги или доске в обратном порядке: произносит 1, пишет 20, произносит 2, пишет 19 и т. д. Подсчитывают время выполнения задания и число ошибок.

3. Заключительная часть

Этюд «Факиры» (см. занятие №3)

Занятие №5

1. Вводная часть

«Передай мяч» (Кряжева Н.Л., 1997)[46]

Цель: снять излишнюю двигательную активность.

Описание: сидя на стульях или стоя в кругу, играющие стараются как можно быстрее передать мяч, не уронив его, соседу. Можно в максимально быстром темпе бросать мяч друг другу или передавать его, повернувшись спиной в круг и убрав руки за спину. Усложнить упражнение можно, попросив детей играть с закрытыми глазами или используя в игре одновременно несколько мячей.

2. Основная часть

“Зеваки” (Чистякова М.И., 1990) [91]

Цель: развитие произвольного внимания, быстроты реакции, обучение умению управлять своим телом и выполнять инструкции.

Описание: все играющие идут по кругу, держась за руки. По сигналу ведущего (это может быть звук колокольчика, погремушки, хлопок руками или какое-нибудь слово) дети останавливаются, хлопают 4 раза в ладоши, поворачиваются и идут в другую сторону. Кто не успел выполнить задание, выбывает из игры. Игру можно проводить под музыку или под групповую песню. В таком случае дети должны хлопать в ладоши, услышав определенное слово песни (оговоренное заранее).

«Король сказал...» (Лютова Е.К., Моница Г.Б.)[46]

Цель: переключение внимания с одного вида деятельности на другой, преодоление двигательных автоматизмов

Описание: все участники игры вместе с ведущим становятся в круг. Ведущий говорит, что он будет показывать разные движения (физкультурные, танцевальные, шуточные), а играющие должны их повторять только в том случае, если он добавит слова "Король сказал". Кто ошибется, выходит на середину круга и выполняет какое-нибудь задание участников игры, например, улыбнуться, попрыгать на одной ноге.

«Морские волны» (Лютова Е.К., Моница Г. Б.) [52]

Цель: научить детей переключать внимание с одного вида деятельности на другой, способствовать снижению мышечного напряжения.

Описание: По сигналу педагога "Штиль" все дети в классе "замирают". По сигналу "Волны" дети по очереди встают за своими партами. Сначала встают ученики, сидящие за первыми партами. Через 2-3 секунды поднимаются те, кто сидит за вторыми партами и т.д. Как только очередь доходит до обитателей последних парт, они встают и все вместе хлопают в ладоши, после чего дети, вставшие первыми (за первыми партами), садятся и т.д. По сигналу учителя "Шторм" характер действий и последовательность их выполнения повторяется, с той лишь разницей, что дети не ждут 2-3 секунды, а встают друг за другом сразу. Закончить игру надо командой "Штиль".

3.Заключительная часть

«Будь внимателен!»

Цель: стимулировать внимание, учить быстро и точно реагировать на звуковые сигналы.

Описание: Дети шагают под «Марш» С.Прокофьева. Затем на слово «Зайчики», произнесенное ведущим, дети должны начать прыгать, на слово «лошадки» — как бы ударять «копытом» об пол, «раки» — пятиться, «птицы» - бегать, раскинув руки в стороны, «аист» — стоять на одной ноге.

Занятие №6

1. Вводная часть

«Передай мяч» (Кряжева Н.Л., 1997)[52] (см. занятие №5)

2.Основная часть

«Построй дорожку» (Матюгин И.Ю., Аскоченская Т. Ю.)

Цель: развитие устойчивости внимания.

Оборудование: таблица с различным расположением геометрических фигур по строчкам, фишки.

Описание: ребенку предлагают помочь герою сказки добраться до определенного места путем построения дорожки. Чтобы построить дорожку,

необходимо закрывать фишками названные взрослым определенные геометрические фигуры.

Инструкция: «Посмотри внимательно на эту таблицу. Помоги герою сказки, добраться по дорожке к нужному ему месту. А для этого закрой фишками слева направо:

- а) все треугольники (круги, квадраты);
- б) только заштрихованные треугольники (круги, квадраты).

Примечание. Если ребенок самостоятельно не справляется с заданием, то рассмотрите с ним таблицу. Особо выделите те при знаки геометрических фигур, на которые он должен ориентироваться при выполнении задания.

Проанализируйте ошибки вместе с ребенком. Когда задание освоено, можно предложить усложненный вариант: в группе провести игру «Кто быстрее».

«Слушай хлопки!»(Чистякова М.И) [91]

Цель: развитие активного внимания

Описание: Играющие идут по кругу. Когда ведущий хлопнет в ладоши 1 раз, дети должны остановиться и принять позу аиста (стоять на одной ноге, руки в стороны). Если ведущий хлопнет два раза, играющие принимают позу лягушки (присесть, пятки вместе, носки и колени в стороны, руки между ногами на полу). На три хлопка играющие возобновляют ходьбу.

«Срисовывание по клеточкам» (Черемошкина Л. В.) [71]

Цель: развитие концентрации и объема внимания

Оборудование: чистый лист бумаги в крупную клетку); образец для рисования; остро отточенные карандаши.

Описание: ребенку предлагают нарисовать согласно образцу фигуру на чистом листе в клетку простым карандашом. Задание представляет собой два уровня сложности:

- 1-й уровень сложности — образец состоит из разомкнутых фигур;
- 2-й уровень сложности — образец состоит из замкнутых фигур.

Инструкция: «Посмотри внимательно на рисунок. На нем изображена фигура, состоящая из линий. Нарисуй точно такую же фигуру по клеточкам

на чистом листе. Будь внимателен!». Примечание. Использовать для рисования ручку или фломастер не рекомендуется. По желанию ребенок может заштриховать замкнутую фигуру цветным карандашом.

3. Заключительная часть

«Пишущая машинка» (Чистякова М.И.) [91]

Каждому играющему присваивается буква алфавита. Затем придумывается одно слово или фраза из двух-трех слов. По сигналу дети начинают печатать: первая буква слова хлопает в ладоши, затем вторая и т. д. Когда слово будет напечатано, все дети хлопают в ладоши.

Занятие № 7

1. Вводная часть

«Зайчики» (Бордиер Г. Л. и др., 1993)

Цель: дать ребенку возможность испытать разнообразные мышечные ощущения, научить задерживать внимание на этих ощущениях, различать и сравнивать их, развитие концентрации внимания.

Описание: Взрослый просит детей представить себя веселыми зайчиками в цирке, играющими на воображаемых барабанах. Ведущий описывает характер физических действий — силу, темп, резкость — и направляет внимание детей на осознание и сравнение возникающих мышечных и эмоциональных ощущений. Например, ведущий говорит: «Как сильно зайчики стучат на барабанах! А вы чувствуете, как напряжены у них лапки? Ощущаете, какие лапки твердые, не гнутся! Как палочки! Чувствуете, как напряглись у вас мышцы в кулачках, ручках, даже в плечиках?! А вот лицо нет! Лицо улыбается, свободное, расслабленное. И животик расслаблен. Дышит... А кулачки напряженно стучат!.. А что еще расслаблено? Давайте еще попробуем постучать, но уже медленнее, чтобы уловить все ощущения».

2. Основная часть

«Найди двух одинаковых животных»

Цель: развитие концентрации внимания

Описание: детям предлагается бланк с изображением животных (мышей, петухов, жирафов, слонов) и необходимо было найти двух одинаковых животных.

«Король сказал...» (Лютова Е.К., Моница Г.Б.)[46] (см. занятие № 5)
«Лото»[7]

Цель: развитие концентрации внимания.

Описание: детям раздавались карты с изображением предметов. На одной карте изображено 6 предметов. Из мешочка доставали фишки с изображением предмета, ребёнок должен был найти у себя такой же предмет и закрыть его фишкой. Выигрывал тот, кто быстрее закрывал у себя все 6 картинок.

3.Заключительная часть

«Пишущая машинка» (Чистякова М.И.)[91] (см. занятие №6)

Занятие № 8

1. Вводная часть

«Я вижу...» (Карпова Е.В., Лютова Е.К.. 1999)[46]

Цель: установить доверительные отношения между взрослым и ребенком, развивать память и внимание.

Описание: дети, сидя в кругу, по очереди называют предметы, которые находятся в комнате, начиная каждое высказывание словами: “ Я вижу...”

Повторять один и тот же предмет дважды нельзя.

2.Основная часть

«Быстрее нарисуй» (Матюгин И.Ю., Аскоченская Т. Ю.)

Цель: развитие умения переключать внимание.

Описание: ребенку предлагают таблицу с изображением по строчкам знакомых предметов и дают задание дорисовать определенные недостающие детали к каждому из изображенных предметов.

Инструкция: «Посмотри внимательно на эту картинку, дорисуй у каждого яблока листик, а в каждом домике окошко. Приступай к выполнению задания».

Примечание. Необходимо проанализировать допущенные ошибки вместе с ребенком во избежание повторения этих же ошибок в дальнейшем.

«Накорми зверька» (одна из модификаций игры «Перепутанные линии»)

Цель: развитие устойчивости внимания.

Описание: педагог готовит листок, на левой стороне которого изображены различные животные, а на правой стороне - то, чем они питаются. Животные и предметы их питания соединены перепутанными линиями. Ребенку нужно проследить за каждой линией от начала и до конца и «накормить» зверька любимым лакомством. Игра может проводиться как в индивидуальном порядке, так и в виде соревнования.

«Кто внимательнее?» (Матюгин И. Ю., Аскоченская Т. Ю.)

Цель: развитие объема внимания.

Оборудование: картинки с изображением разного количества звезд.

Описание: ребенку предлагают на несколько секунд рассмотреть картинки с нарисованными звездами и ответить (не считая), где самое большее (меньшее) количество предметов.

Инструкция: «Посмотри внимательно на картинки. Здесь нарисованы звезды. На какой картинке расположено самое меньшее (большее) количество предметов? Объясни свой выбор. Начинай играть».

3. Заключительная часть

Этюд «Факиры» (см. занятие №3)

Занятие № 9

1. Вводная часть

«Четыре стихии» (Чистякова М.И.) [91]

Цель: развивать внимание

Описание: играющие сидят по кругу. Ведущий договаривается с ними, что, если он скажет слово «земля» - все должны опустить руки вниз, если слово

«вода»- вытянуть руки вперед, слово «воздух»-поднять руки вверх, слово «огонь»- произвести вращение руками в лучезапястных и локтевых суставах. Кто ошибается, считается проигравшим.

2.Основная часть

«Ищи безостановочно»

Цель: развитие внимания.

Описание: ребятам предлагается в течение 10-15 сек. увидеть вокруг себя возможно больше предметов одного и того же цвета (или одного размера, или одинаковой формы, или из одного материала и т. п.), по сигналу учителя один ученик начинает перечислять увиденные предметы, другие его дополняют.

«Летает - не летает»[7]

Цель: развитие переключения внимания.

Описание: ученики садятся или становятся полукругом, а ведущий (педагог) называет предметы. Если предмет летает - дети поднимают руки. Если не летает - руки у детей опущены. Ведущий может сознательно ошибаться, у многих ребят руки непроизвольно, в силу подражания будут подниматься. Необходимо своевременно удерживаться и не поднимать рук, когда назван нелетающий предмет. Упражнение выполняется в группе.

«Кто? Что?»[3]

Цель: развитие устойчивости внимания

Описание: материалом для тренировки устойчивости внимания служат картинки со скрытыми, (неполными, перечеркнутыми, наложенными друг на друга) изображениями предметов, публикующиеся в детских журналах.

Целесообразно создавать игровые ситуации поиска скрытых фигур, вносить в упражнения по нахождению скрытых рисунков элемент соревнования.

3.Заключительная часть

«Спасибо, до свидания!»

Описание: Дети стоят в кругу. Мяч передается друг другу со словами «Спасибо, до свидания!».

Игры, направленные на развитие устойчивости внимания, необходимо организовывать и проводить многократно, особенно в группе детей, с низким уровнем развития этого качества внимания

Занятие № 10

1. Вводная часть

«Четыре стихии» (Чистякова М.И.)[91](см. занятие № 9)

2.Основная часть

«Ладони»[7]

Цель: развитие устойчивости внимания.

Описание: участники садятся в круг и кладут ладони на колени соседей: правую ладонь на левое колено соседа справа, а левую ладонь на правое колено соседа слева. Смысл игры заключается в том, чтобы ладошки поднимались поочередно, т. е. пробегала «волна» из поднимающихся ладошек. После предварительной тренировки дети, поднявшие ладошки не вовремя или не поднявшие их в нужный момент, выбывают из игры.

«Домино»

Цель: развитие объёма и переключения внимания.

Описание: Игра состоит из 28 фишек, каждая из которых разделена на две половинки. На каждой половинке изображён знакомый детям предмет. Каждому игроку раздавали по 3-4 фишки. Остальные фишки оставляли перевёрнутыми для запаса. Детям предлагалось разложить свои фишки так, чтобы 2 картинка совпадала с картинкой предыдущего игрока.

«Разведчики»

Цель: развитие устойчивости внимания.

Описание: участникам предлагается рассмотреть достаточно сложную сюжетную картинку и запомнить все детали. Затем педагог задает вопросы по этой картинке, а ученик отвечает на них. Конструирую свой рассказ по картинке.

3.Заключительная часть

«Спасибо, до свидания!»(см. занятие №9)

Мы считаем, что упражнения и игры на внимание должны быть разнообразны по форме и характеру и вызывать интерес детей с нарушением интеллекта. Объекты внимания должны быть самыми разными: звуки, голоса, предметы, невидимое окружение, люди, их одежда, эмоции, контакты. Например: «Что изменилось в этой комнате?», «Какие звуки ты различаешь на улице, в соседнем помещении?», «С закрытыми глазами угадай, кто подал голос?», «Кто к тебе прикоснулся?», «Кто крепче всех пожал руку?», «Какой предмет самый большой, самый теплый, шершавый?», «У кого из детей белые носочки?», «Кто самый веселый (грустный)?», «Какие зверюшки есть в этой комнате?» и т. п.

Индивидуальные особенности внимания диктуют необходимость индивидуального подхода к каждому ученику в процессе коррекционной работы с дифференцированием и варьированием форм и методов работы для различных групп учащихся.

**Схема теории поэтапного формирования умственных действий
П.Я.Гальперина.**

