

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования

«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ

УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»

(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт социально-гуманитарных технологий

Кафедра специальной психологии

Полухина Алиса Сергеевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Изучение и коррекция произвольного внимания учащихся

младшего школьного возраста с задержкой психического развития

Направление: 44.03.03 специальное (дефектологическое) образование

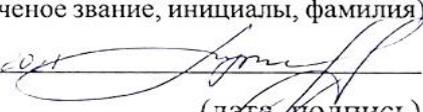
Профиль: «Специальная психология в образовательной и медицинской практике»

Допускаю к защите:

и.о. заведующего кафедрой

к.п.н., доцент Е.А. Черенева

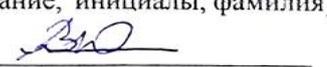
(ученая степень, ученое звание, инициалы, фамилия)

15.06.2021 
(дата, подпись)

Научный руководитель

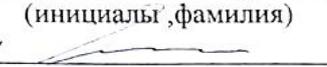
к.психол.н., доцент Н.Ю. Верхотурова

(ученая степень, ученое звание, инициалы, фамилия)

15.06.2021 
(дата, подпись)

Обучающийся А.С. Полухина

(инициалы, фамилия)

15.06.2021 
(дата, подпись)

Красноярск, 2021

Содержание

| | |
|---|-----|
| Введение..... | 3 |
| Глава 1. Анализ литературы по проблеме исследования..... | 8 |
| 1.1. Проблема внимания в психологии..... | 16 |
| 1.2. Становление произвольного внимания в детском возрасте..... | 14 |
| 1.3. Современное состояние изучения проблемы произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР..... | 27 |
| Выводы по первой главе..... | 35 |
| Глава 2. Экспериментальное изучение особенностей произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития..... | 37 |
| 2.1. Организация, методы и методики исследования..... | 37 |
| 2.2. Особенности произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития..... | 43 |
| Выводы по второй главе..... | 55 |
| Глава 3. Психологическая программа коррекции произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития..... | 58 |
| 3.1. Научно–методологические подходы к коррекции произвольного внимания учащихся с задержкой психического развития..... | 58 |
| 3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития..... | 63 |
| 3.3. Контрольный эксперимент и его анализ..... | 80 |
| Выводы по третьей главе..... | 94 |
| Заключение..... | 97 |
| Список использованной литературы..... | 102 |
| Приложения. | 107 |

Введение

Актуальность исследования. Ежегодно количество детей с задержкой психического развития растёт во всем мире. Более того, данные специальной психологии свидетельствуют о том, что одной из наиболее распространённой формы аномальной психики в раннем онтогенезе в настоящее время явля задержка психического развития. Именно поэтому специальные педагог психологи, дефектологи и другие специалисты оказывают пристальное внимание детям данной категории.

Начало изучение проблемы задержки психического развития, как нарушение индивидуального развития ребёнка, было положено в 60-х годах и связано с именами таких ученых как Г.Е. Сухарева (1965), М.С. Певзнер (1973), К.С. Лебединская (1975), В.И. Лубовский (1978), Л.С. Выготский (1929) и другими. Несмотря на длительное изучение и достаточно обширной информации о особенностях познавательной сферы таких детей в психологической литературе, вопрос полноценного развития интеллектуальных и познавательных способностей ребёнка с задержкой психического развития по-прежнему является актуальным.

При задержке психического развития чётко прослеживается нарушение произвольного внимания. Детям с ЗПР требуется больше времени и усилий на выполнение заданий, по сравнению со сверстниками, чьё развитие соответствует норме. Это обусловлено тем, что у них страдают высшие психические функции. У детей наблюдается нарушение произвольного внимания, которое проявляется в малом объеме, в высокой отвлекаемости, неустойчивости, в преобладании непроизвольного внимания, в слабой переключаемости и концентрации, а также в слабом распределении внимания [39].

Т.В. Егорова (1969) в своих трудах подчеркивает, что внимание у детей с ЗПР нестабильно и характеризуется неустойчивостью, повышенной отвлекаемостью, неумением произвольно сосредоточиться на

воспринимаемых объектах, заметным снижением работоспособности, снижением познавательной активности [21].

Г.И. Жаренкова (1984) указывает на то, что у младших школьников с задержкой психического развития внимание неустойчиво. Эта неустойчивость проявляется по-разному. У одних детей в начале выполнения задания наблюдается максимальная для них сосредоточенность, которая неуклонно снижается по мере продолжения деятельности, и ученик начинает делать ошибки или совсем перестает выполнять заданное. У других наибольшее сосредоточение внимания наступает после некоторого периода выполнения заданных действий, а затем постепенно снижается. Может наблюдаться периодические колебания внимания [22].

Вышеперечисленные особенности внимания детей ЗПР не только влияют на школьную успеваемость, но и в дальнейшем влекут нарушения в интеллектуальной сфере ребёнка. Именно поэтому важно раннее выявление и своевременная коррекция внимания у детей с задержкой психического развития.

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

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

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

В соответствии с целью поставлены следующие **задачи исследования:**

1. На основании анализа психолого–педагогической литературы определить современное состояние проблемы произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста.

2. Выявить особенности произвольного внимания учащихся младшего

школьного возраста с задержкой психического развития экспериментальным путём.

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

Гипотезой исследования послужило предположение о нарушении произвольного внимания и его свойств, которые проявляются в сниженной концентрации, неустойчивости, недостаточном объёме, сниженной избирательности, сниженном распределении и переключении у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Коррекция свойственных нарушений свойств произвольного внимания у указанной категории может быть повышена при условии использования разработанной нами психологической программы по коррекции свойств произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Методы исследования: были определены целью, гипотезой, задачами работы. В ходе исследования применялись теоретические методы, которые включали в себя: аналитический обзор литературы, систематизация научных представлений по проблеме исследования. Использовались эмпирические методы к которым относится изучение психолого-педагогической документации на ребёнка, наблюдение и беседа. Экспериментальные методы – констатирующий эксперимент, формирующий и контрольный эксперимент. В процессе исследования использовали качественный и количественный анализ данных.

Методики исследования: «Корректирующая проба» (буквенный вариант) Бурдона (1895) [62, с. 107–111]; методика «Запомни и расставь точки» В. Богомолов (2016) [46, с. 57]; методика «Изучение распределения внимания» Т.Е. Рыбакова (2006) [28, с. 52].

Организация исследования: экспериментальной базой для исследования послужило КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа

№7». В эксперименте приняли участие 40 учащихся (коррекционных) классов: 20 учащихся 2 класса в возрасте 9–10 лет, 20 учащихся из 3 класса в возрасте 10 – 11 лет с диагнозом по МКБ–10 F80 – «Задержка психологического развития».

Этапы проведения исследования. Исследование проводилось в период с 2020 г. по 2021 г. и осуществлялось в несколько этапов:

Подготовительный этап (март 2020 – сентябрь 2020). Изучение и анализ общей, специальной, психолого–педагогической и медико–биологической литературы по проблеме исследования, определение современного ее состояния.

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

Формирующий этап (январь 2021 – март 2021) – разработка и реализация программы психологической коррекции произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

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

Практическая значимость исследования: представленные в выпускной квалификационной работе материалы раскрывающие особенности произвольно внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, а также использование психокоррекционной программы, разработанной нами, могут использоваться психологами,

преподавателями и другими специалистами, работающими с данным контингентом учащихся.

Теоретическая значимость: используемые данные исследования представленные в выпускной квалификационной работе помогут углубить и расширить знания об особенностях произвольного внимания детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Структура работы. Работа состоит из введения, трёх глав, выводов к каждой главе, заключения, списка используемой литературы, приложения, таблиц и гистограмм.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ

1.1. Проблема внимания в психологии

Ежедневно человек получает большой объём информации, воспринимаемых предметов и явлений, чувств и мыслей, впечатлений, воспоминаний и представлений. Из этого огромного числа раздражителей человек отбирает самые важные для него и игнорирует остальные, ненужные. Он потенциально может делать большое количество действий, но отбирает важные, необходимые для его деятельности. У него возникает большое число ассоциаций, однако он сохраняет лишь существенные для целенаправленного протекания мыслей и устраняет мешающие этому.

Отбор соответствующей информации, обеспечение избирательных программ и сохранение контроля над их протеканием достигается благодаря такому особому свойству психики как внимание [38, с. 168].

Невзирая на вековое изучение и исследование внимания у специалистов отсутствует единая точка зрения. Одни заявляют, что внимание не может рассматриваться как самостоятельное явление, ведь какой бы то ни было мере оно присутствует в любом другом психическом процессе, то есть выступает как сторона или момент любого другого психологического процесса и внимание не имеет своего специфического продукта [19, с. 215].

Противоположенное утверждают учёные поддерживая самостоятельность внимания как отдельного психического процесса. Это обусловлено тем, что внимание имеет ряд свойств (устойчивость, концентрация, распределение, переключение, отвлекаемость, объём внимания); внимание обладает собственными анатомо – физиологическими коррелятами (нейроны–детекторы новизны, ретикулярная формация и доминанта) исследованные и описанные академиком А.А. Ухтомским (1911).

П.Я. Гальперин (1958) подчёркивает тот факт, что психологи единодушно отрицают самостоятельность внимания как форму психической деятельности, так как оно открывается как настроенность и сосредоточенность

любой психической деятельности на своем объекте. Это обеспечивает успешную и четкую работу нашего сознания.

Человек не может быть внимателен всегда, внимание проявляется, когда повышена активность познавательной деятельности в процессе познания или отражения объективной реальности, например, слушая музыку, решая задачи, сочиняя стихотворение и т.д. Внимание в первую очередь способствует организованному и целенаправленному отбору поступающей информации в зависимости на данный момент от потребностей организма, обеспечивает избирательную и длительную сосредоточенность на объекте или виде деятельности [19, с. 209].

Внимание человека выражается в мимике, позах, движениях. Внимательного легко отличить от невнимательного. Глядя или слушая что-либо, человек невольно приспособливает глаза и уши, а также поворачивает в нужном направлении голову и тело [14, с. 246]. Внимание можно направить как на внешние окружающие объекты, так и на внутренние мысли, решение задач и вспоминание слов, здесь свойственно говорить о интеллектуальном внимании, кроме того, данный вид внимания влечет за собой усиление кровообращения в занятых мышлением органах тела. Направляя внимание на движение и действия у человека проявляется моторное внимание, которое контролирует его движения. Это свидетельствует об отсутствии у внимания своего собственного познавательного содержания и является вспомогательной стороной других познавательных процессов. Такие интересные и противоречивые характеристики внимания привлекли к нему взгляды многих ученых, которые по-разному объясняли происхождение и сущность.

Учеными, исследовавшими сущность внимания, были даны следующие определения. Д.Н. Узнадзе (1940) отождествлял внимание с актом объективации, когда при затруднении или сбое деятельности слабое звено импульсивного поведения переводится в сознание, становится предметом познавательной активности человека [58, с. 266]. Э. Трейсмэн (1987) утверждает, что внимание — механизм связывания отдельных признаков в

образе целостного объекта. В. Вундт обозначил внимание как процесс апперцепции и его результат – ясность и отчетливость соответствующих элементов сознания. По мнению Ю.Б. Гиппенрейтера (2015), внимание есть феноменальное и продуктивное проявление ведущего уровня организации деятельности. Н.Н. Ланге (1893) определил внимание как целесообразную реакцию организма, моментально улучшающую условия восприятия. По В. Джемсу (1911), внимание есть результат ограниченности объема сознания; осуществляет выбор (отбор) содержания сознания.

Отечественные исследователи А.В. Петровский (1976), С.Л. Рубинштейн (1935), Р.С. Немов (2002) приходят к выводу, что внимание представляет собой сосредоточенность и направленность активности человека на что-либо, имеющее то или иное значение для него. Оно является лишь стороной или характеристикой других психических процессов.

А.Н. Леонтьев (1976) отождествляет внимание с ориентировочным рефлексом. В своих работах он подходит к вниманию как к самостоятельной реакции на изменения в окружающей среде, то есть самостоятельному процессу, и отождествляет внимание с ориентировочным рефлексом и ориентировочно – исследовательской деятельностью [11]. Так же считает и А.В. Запорожец (1986), он пишет: «Внимание есть психическая деятельность, заключающаяся в ориентировке на окружающие предметы и явления и приводящая к наиболее полному и отчетливому их отражению в мозгу человека» [26].

Соглашаясь со многими психологами и физиологами А.И. Розов (1956) связывает внимание с реакцией на опасность, но в отличие от других не отождествляет его с этой реакцией, а рассматривает внимание как средство обнаружить опасность [49]. Для выполнения данной задачи внимание направляется на среду выполняет ее своеобразное "ощупывание", так как внимание не может сразу «ощупать» всю поверхность, А. И. Розов выделяет "поле внимания", подразумевая под ним ту часть, на которую внимание на данный момент направлено [49].

Напротив, Н.А. Добрынин (1938) отрицает внимание как ориентировочную деятельность, он считает, что ориентировочная деятельность имеет только вспомогательное значение и при образовании условного рефлекса, происходит угасание ориентировочного рефлекса. Таким образом деятельность уже не является ориентировкой, хотя без внимания она протекать не может. Следовательно, внимание сохраняется и без ориентированного рефлекса [11, с. 81].

Противоречивость во взглядах на природу внимания и сложность физиологических механизмов его развития и протекания, привели к появлению множества психологических теорий.

Долгое время большой популярностью пользовалась моторная теория внимания Т. Рибо (1888) — он предполагал, что внимание всегда связано с эмоциями и вызывается ими. Механизм внимания обязательно должен быть двигательным, т.е. действующим на мускулы и посредством мускулов же главным образом в форме известной задержки. Как эпитафия Рибо выделяет фразу, сказанную Маудсли: "Кто не способен управлять своими мускулами, не способен и ко вниманию" [48, с. 4].

П.Я. Гальперин (2008) предложил такую концепцию внимания, которая включает следующие основные положения [12, с. 260]:

1. Внимание является одним из моментов ориентировочно – исследовательской деятельности и представляет собой психологическое действие, направленное на содержание образа, мысли, другого феномена, имеющегося в данный момент в психике человека.

2. Главная функция внимания — контроль над содержанием действия, психического образа и др. В каждом действии человека есть ориентировочная, исполнительная и контрольная части. Эта последняя и представлена вниманием.

3. В отличие от действий, направленных на производство определенного продукта, деятельность контроля или внимание, не имеет отдельного результата.

4. Внимание как самостоятельный акт выделяется лишь тогда, когда действие становится не только умственным, но и сокращенным. При этом не всякий контроль следует рассматривать как внимание. Контроль вообще лишь оценивает действие, в то время как внимание способствует его улучшению.

5. Если рассматривать внимание как деятельность психического контроля, то все конкретные акты внимания (произвольного и непроизвольного) — являются результатом формирования новых умственных действий.

6. Произвольное внимание есть планомерно осуществляемое внимание, т.е. форма контроля, выполняемого по заранее составленному плану, или образцу.

Н.Н. Ланге (1893) выделил следующие основные подходы к проблеме природы внимания [30]:

1. Внимание как результат двигательного приспособления. Приверженцы этого подхода исходят из того, что раз мы можем произвольно переносить внимание с одного предмета на другой, то внимание не возможно без мускульных движений. Именно движения приспособливают органы чувств к условиям наилучшего восприятия.

2. Внимание как результат ограниченности объема сознания. Не объясняя, что они понимают под объемом сознания и какова его величина, И. Герберт и У. Гамильтон считают, что более интенсивные представления вытесняют или подавляют менее интенсивные.

3. Внимание как результат эмоции. Эта теория, особенно блестяще развитая в английской ассоциационной психологии, указывает на зависимость внимания от интересности представления. Так, Дж. Миль указывал: «Иметь приятное или тягостное ощущение или идею и быть к ним внимательным — это одно и то же».

4. Внимание как результат апперцепции, т.е. как результат жизненного опыта индивида.

5. Внимание как особая активная способность духа. Некоторые

психологи, пораженные своеобразием явлений внимания, принимают его за первичную и активную способность, происхождение которой необъяснимо.

6. Внимание как усиление нервного раздражителя. Согласно данной гипотезе внимание обусловлено увеличением местной раздражительности центральной нервной системы.

7. Теория нервного подавления пытается объяснить основной факт внимания — преобладание одного представления над другими — тем, что лежащий в основе первого физиологический нервный процесс задерживает или подавляет физиологические процессы, лежащие в основе других представлений и движений, результатом чего является факт особой концентрации сознания.

В современной психологической науке выделяют несколько классификаций видов внимания:

В соответствии со степенью участия воли различают и виды внимания.

1. Непроизвольное (пассивное, рефлекторное) внимание — непроизвольное, само собой возникающее внимание, вызванное действием сильного, контрастного или нового, неожиданного раздражителя или значимого и вызывающего эмоциональный отклик раздражителя.

2. Произвольное (активное) внимание — сознательно направление и регулируемое внимание, которое требует волевых усилий [50, с. 502].

Непроизвольное внимание обычно представляется как пассивное, произвольное - как активное (У. Джемс)

3. Послепроизвольное внимание (по Н.Ф. Добрынину (1938)) вызывается через вхождение в деятельность и возникающий в связи с этим интерес, в результате длительное время сохраняется целенаправленность, снимается напряжение и человек не устает, хотя послепроизвольное внимание может длиться часами.

Данный вид внимания характеризуется длительной высокой сосредоточенностью, с ним обоснованно связывают наиболее интенсивную и плодотворную умственную деятельность, высокую производительность всех

видов труда.

Исходя из локализации объекта внимания, выделяют внешнее (объект находится вне субъекта внимания) и внутреннее внимание (его объектами становятся элементы внутренней жизни человека: мысли, чувства, воспоминания и т.п.).

Р.С. Немов (1984), У. Джеймс (1984) предлагают выделить непосредственное внимание (управляется напрямую объектом внимания) и опосредованное (регулируемое с помощью посредников (слов, жестов и т.п.) [6].

По характеру объекта внимания, В.И. Страхов (1958), У. Джеймс (1984) описывают следующие его виды:

1. Сенсорное (чувственное и перцептивное), объектами которого являются ощущения и восприятия.

2. Интеллектуальное, где в качестве объектов внимания выступают содержательно-процессуальные характеристики мышления.

3. Двигательное (исполнительское), объектами внимания при нем становятся действия и операции выполняемой деятельности;

4. Аффективное внимание, объектами которого выступают эмоции и чувства, переживаемые человеком [34].

Внимание, как и другие самостоятельные психические процессы, обладает рядом свойств. К основным свойствам принято относить:

Устойчивость. Устойчивость заключается в длительном сосредоточении индивида на объекте, а также умение не отвлекаться какой-либо промежуток времени. Данное свойство является важным условием для успешного выполнения любой в деятельности, в частности учебной. Если бы внимание было бы не устойчиво, отчасти умственная деятельность была бы невозможна. Само включение умственной деятельности, раскрывающее в предмете новое, создаёт условия для устойчивости внимания. Помимо того, устойчивость внимания зависит от ряда условий, например, степень трудности материала, его понятность, отношение к нему и многое другое.

Переключаемость. Данный вид свойства выражен в сознательной и осмысленной способности быстрого перехода внимания с одного объекта на другой. Переключаемость внимания есть ориентировка или учёт изменяющихся важных различных элементов изменяющейся обстановки. Способность к переключению означает гибкость внимания – важное и часто очень нужное качество [50, с. 508]. Переключаемость у всех людей разная: кому-то просто переключится с одного вида деятельности на другой, а кому-то этот переход сложнее, и при этом требует больше усилий и длительного времени. Это зависит от ряда таких свойств как содержанием работы и отношение к ней, индивидуальные особенности индивида, в частности темперамент, и т.д.

А.В. Петровский (1976) выделяет полное, т.е. завершённое переключение и неполное, т.е. незавершённое при котором человек приступая к выполнению новой деятельности не полностью отключается от прошлой [45].

Объём. Объём внимания характеризуется количеством одновременно воспринимаемых объектов. Численная характеристика среднего объёма внимания людей составляет 5—7 единиц информации и обычно устанавливается путём опыта, в ходе которого человеку предъявляется большое количество информации на очень короткое время. Какое количество информации заметил человек, то и характеризует его объём информации. Важной и определяющей характеристикой объёма внимания является то, что он практически не изменяется при обучении.

Распределение внимания. Распределение внимание заключается в способности параллельно выполнять несколько действий или совершать несколько различных действий. Распределение зависит от психического и физиологического состояния человека и возможно лишь при определенных условиях, когда все виды деятельности, кроме основной, автоматизированы. Умение распределять внимание формируется в процессе овладения деятельностью, оно может быть развито путем упражнения и накопления

соответствующих навыков.

Концентрированность. Концентрация внимания выражается в степени сосредоточенности на объекте. Такая сосредоточенность обычно способствует эффективному выполнению задания. От степени концентрации внимание зависит и четкость восприятия объекта, правильность дифференциации материала. Концентрация условия помогает учащимся различать сходные предметы, явления, объекты.

Разбирая вышеперечисленный внимания, можно отметить, что все они в значительной мере независимы друг от друга: внимание, хорошо развитое в одном отношении может быть не столь совершенным в другом. Так, например, высокая концентрация может соединяться со слабой переключаемостью [50, с. 509]. Важно понимать, что внимание характеризуется сложной функциональной структурой, образованной взаимосвязью его основных свойств и при нарушении лишь одного из свойств внимания может привести к отклонениям в поведении и деятельности ребенка.

Подводя итоги, можно констатировать, что среди психологов относительно внимания как феномена психики нет единого мнения. Внимание рассматривают как самостоятельный психический процесс (Д. Бродбент, П. Гальперин), и как особое свойство личности (Г. Мюллер, В. Джеймс, В. Вундт, А. Петровский). Существует множество определений внимания, однако объединяющим началом в них является понимание внимания как важнейшего фактора в организации деятельности человека.

1.2. Становление произвольного внимания в детском возрасте

Развитие внимания ребенка есть развитие организованности его поведения. Развитие внимания начинается уже в первые дни от рождения ребёнка. По мнению Л.С. Выготского (1998) первоначальное внимание ребёнка осуществляется при помощи нервных наследственных механизмов, организующих протекание его рефлексов по физиологическому принципу

доминант.

В последующем из множества всех раздражителей он выделяет только имеющие для него жизненное значение. На этом этапе начинают развиваться условные рефлексy.

Л.С. Выготского (1931) «линия натурального развития внимания». Младенца привлекают интенсивные раздражители; яркий свет, громкий звук. Постепенно ребёнок уже на долгий промежуток времени сосредотачивает своё внимание на предметах, рассматривает их. Начинает развиваться «линия культурного внимания», культурное развитие начинается при первом же социальном контакте между ребёнком и взрослыми. Формируется произвольное внимание [10, с. 184].

Начиная с возраста двух лет дети уже сосредотачивают своё внимание на предметах, рассматривая и манипулируют ими. Ребёнок младшего возраста сосредотачивает внимание на предмете только в том случае, если он заинтересован в нём.

С каждым годом внимание ребёнка усиливается. Процесс возрастного развития внимания по мнению А.Н. Леонтьева [42, с. 21], — это улучшение внимания с возрастом под влиянием внешних стимулов. Такими стимулами являются окружающие предметы, речь взрослых, отдельные слова.

Важным этапом в становлении произвольного внимания является переход ребёнка в школу. На этом этапе происходит интенсивное биологическое развитие детского организма, в частности вегетативной и центральной нервных систем, костной и мышечной систем и деятельности внутренних органов. В основе этого лежит сдвиг эндокринной системы, то есть включается в действие ранее не используемые железы и перестают действовать «старые».

Лобные отделы больших полушарий головного мозга морфологически созревают к 7 годам, это и создаёт большую гармонию, по сравнению с дошкольниками, процессов торможения и возбуждения ЦНС, обязательный для развития целенаправленного произвольного поведения [63].

Возрастной этап 6—7 лет характеризуется прогрессивными изменениями во всех сферах, начиная от совершенствования психофизиологических функций и заканчивая возникновением сложных личностных новообразований. Л.С. Выготский подчёркивает, что главным новообразованием в данный период является переход от низших функций внимания к высшим функциям произвольного внимания [9, с. 214]. Учебная деятельность сменяет игровую и становится ведущей. На данном возрастном этапе она определяет важнейшие изменения, происходящие в развитии психики.

Именно переход ребёнка в школу определяют, как особо значимым периодом для внимания. В детском возрасте развитие внимания происходит в два этапа. Первый этап, заканчивается в 6 лет, и характеризуется установкой взаимосвязи двух систем мозга — активационной и воспринимающей [63]. Второй этап, начинается в 8 лет, выражается тем, что в общую взаимосвязь включается интеллектуальная сфера, что позволяет осуществлять конкретные, а затем формальные операции. Переход от этапа к этапу относят как раз на 7-й год жизни. В этот промежуток внимание носит произвольный характер. Ребёнок сосредотачивается только на интересном и носит игровой характер.

Такое внимание преобладает у ребёнка в младшем школьном возрасте и является не целенаправленным. Ребёнка привлекает всё новое, неожиданное, яркое, интересное само собой без всяких усилий с их стороны. Это может вызывать трудности, например, ученик может упустить важные моменты в учебном материале и обратить внимание на несущественные только из-за интересных им деталей. Это говорит нам о том, что у младших школьников преобладает произвольное внимание [41].

Развитие произвольного внимания младшего школьника является одним из важнейших приобретений личности [40], так как с его развитием дети получают возможность правильно направлять свое сознание на определенные предметы и явления, удерживать его в течение некоторого времени. Это связано с формированием у ребёнка волевых качеств и находится

в теснейшем взаимодействии с общим умственным развитием ребёнка. Состояние повышенного внимания связано с ориентировкой во внешней среде, эмоциональным отношением к ней. С возрастом у младших школьников значительно возрастают концентрация, объем и устойчивость внимания, складываются элементы произвольности в управлении вниманием на основе развития планирующей функции речи и познавательных процессов; внимание становится опосредованным. К концу 4 класса объем и устойчивость, переключаемость и концентрация произвольного внимания у детей почти такие же, как и у взрослого человека.

Л.С. Выготский считает, что произвольное внимание как бы «надстраивается» над непроизвольным. Однако развитие непроизвольного внимания не приводит к возникновению произвольного.

Отечественные психологи Л.С. Выготский (1983) [9], и А.Н. Леонтьев (1931) [33] рассматривая генезис и развитие произвольного внимания в детском возрасте, анализируя природу произвольного внимания, выявили важное значение общественно–исторических условий жизни в его происхождении. Человек в процессе своего развития овладевает исторически сложившимися способами организации внимания. Выготский Л.С. писал: «культура развития внимания заключается в том, что при помощи взрослого ребенок усваивает ряд искусственных стимулов – знаков, посредством которых он дальше направляет свое собственное поведение и внимание», то есть, образование произвольного внимания в онтогенезе возникает, когда взрослый человек привлекает внимание ребенка к тем или иным сторонам действительности. В последствии ребенок самостоятельно начинает использовать данными средствами для организации своего внимания, в конечном итоге внимание приобретает произвольный характер. Первые этапы такого овладения приходятся как раз на 6–7 лет [55]. При этом развитие произвольного внимания в значительной мере определяется развитием речи и способностью выполнять словесные указания взрослых, преднамеренно направляющих внимание ребенка на нужный предмет. Изначально, взрослый

организует ребёнка на деятельность словесными инструкциями, затем ребёнок сам использует приёмы, применяемые ранее взрослыми, для организации внимания.

Во время исследований Д.Б. Эльконина (1969), А.Н. Леонтьева и других психологов было выявлено, что решающее значение в формировании внимания имеют условия деятельности и жизни ребёнка [55]. Переход от лёгких к более сложным видам игровой деятельности, к занятиям, носящим учебный характер, к выполнению элементарных трудовых заданий с правилами, требованиями взрослых, оказывает существенное влияние на развитие произвольного внимания.

Под влиянием учебной, игровой и трудовой деятельности (самообслуживание) произвольное внимание в младшем школьном возрасте достигает достаточно высокой степени развития, обеспечивая возможность обучения в школе. В школе внимание ученика подчиняется распорядку учебной работы, вынужден проявлять интерес не только к интересному, но и к не интересному, но обязательному для его обучения. Учебная деятельность требует от ребенка определенных волевых усилий, а также постановки цели: выучить, написать, сделать, слушать — и он заставляет себя выполнять это [15]. Если же приучать ученика быть внимательным только к тому, что ему интересно, то вырабатывается избалованное внимание, оно характеризуется привычкой относиться со вниманием только к интересному. Ребёнок не сможет привлечь произвольное внимание в тех случаях, когда деятельность непосредственного интереса не вызывает.

Высшей степенью произвольного внимания является способность ребёнка действовать согласно самостоятельно поставленным целям. Младший школьник может сам планировать свою деятельность. При этом он словесно проговаривает то, что он должен и в какой последовательности будет исполнять ту или иную работу. Планирование, безусловно, организует внимание ребёнка [38].

Формирование произвольного внимания взаимосвязано с развитием

ответственности у младших школьников за усвоение знаний. Учащиеся с ответственным отношением к учению умеют заставить себя внимательно выполнять любое задание, как интересное, так и неинтересное. Ученики без чувства ответственности внимательно работают только с интересным материалом. Вот почему очень важно воспитывать у учащихся чувство ответственности [16, с. 16].

Уровень становление произвольного внимания характеризует волевые качества личности. Так, непроизвольным вниманием распоряжаются внешние раздражители, а произвольным вниманием руководит сам человек, не зависимо взрослый это или ребёнок. Ребёнок не всегда может заставить быть внимательным. Это зависит от многих факторов, в том числе от внешних условий. Сложности вызывает новая обстановка, в которой много дополнительных раздражителей, к примеру, яркая и бросакая одежда преподавателя, многоцветный материал для занятия. Ребёнку проще работать в подготовленном для него рабочем месте, где нет ничего лишнего, когда сильные раздражители устранены.

Основные виды внимания — произвольное и непроизвольное взаимосвязаны между собой. Произвольное может сменяться непроизвольным и непроизвольное-произвольным. Читая заданный рассказ у школьника интереса к чтению нет, он его читает только из-за того, что его у него могут спросить. Ученик заставляет себя читать и заставляет быть внимательным (здесь выступает произвольное внимание). Одна мысль в рассказе заинтересовала ребёнка и тогда напряжение исчезает, школьник читает не делая усилия (здесь произвольное сменилось на непроизвольное). Но интересное заканчивается, и воспитанник снова делает усилия быть внимательным к чтению (непроизвольное сменилось произвольным).

В первые месяцы обучения в школе ребёнок одинаково внимателен к разным видам работы, так как его больше интересует не содержание учебного материала, а процесс учения. Но постепенно его внимание становится более сосредоточенным при занятиях определённым учебным предметом или видом

учебной работы. Это зависит от развития интересов ученика [15].

Не смотря на то, что младшие школьники начинают постепенно овладевать произвольным вниманием, непроизвольное остаётся преобладающим на протяжении всего младшего школьного возраста. Детям трудно сосредоточиться на малопривлекательной для них деятельности, однако в процессе игры или решения эмоционально окрашенной продуктивной задачи они могут долго быть вовлечены в эту деятельность и быть внимательными.

Педагог должен проводить своё занятие основываясь на непроизвольном внимании учеников, но содействовать развитию произвольного. Для этого необходимо возбудить интерес к деятельности и этот интерес должен быть связан с пониманием значения того дела, которое на данный момент делается.

К.Д. Ушинский (1954) выделил средства для привлечения внимания на желаемый предмет:

а) Усиление впечатления. Усилить впечатление можно двумя способами:

1. Прямо, скажем возвышая голос, подчёркивая слова и др.
2. Не прямо, то есть удаляя те впечатления, которые могут рассеивать внимание. К примеру, убрать в классе те предметы, которые могут отвлекать ученика или устроить тишину в классе.

б) Прямое требование внимания. Средств, которые прямо вызывают внимание учащегося, большое количество. Одно из хороших является частое обращение к ученикам. Для постоянной поддержки внимания ученика на предмете учения, необходимо по принятой команде обязать маленьких учеников совершать несколько действий (встать, открыть книгу, подойти, сесть и т.п.). В связи с этим у учеников прививается привычка непрерывно быть внимательным к словам преподавателя. Важно для руководителя изначально сказать вопрос, а затем медленно и отчетливо произнести имя нужного ребёнка, обратить его внимание.

в) Меры против рассеянности. Рассеянность бывает:

1. Частная, когда ученик откликается от изучения своими собственными мыслями или какими–нибудь посторонними впечатлениями (шёпот).

2. Общая рассеянность класса. Причины этого бывают физические, например, высокая или низкая температура в помещении, духота, переедание, болезнь, сильная усталость вообще, и нравственные, к примеру, монотонность и однообразие звуков учителя, однотипные занятия, рутина и т.д.

Для того, чтобы класс был активный, преподаватель сам должен быть активным и провести урок интересным, лёгким и запоминающимся, при этом поддерживая принятый порядок в классе.

г) Занимательность преподавания. Эта занимательность может быть двоякой:

1. Внешняя. Самый незанимательный урок можно сделать для детей занимательным внешними средствами, не относящимися к содержанию урока; урок делается занимательным, как игра во внимание, как соперничество в памяти, в находчивости и т.п.

2. Внутренняя. Внутренняя занимательность преподавания основана на том законе, что мы внимательны ко всему тому, что ново для нас, но не настолько ново, чтобы быть совершенно незнакомым и потому непонятным; новое должно дополнять, развивать или противоречить старому [60, с. 338–344].

Помимо вовлечения ребёнка в деятельность нужно ещё научить ребёнка быть внимательным. Основа произвольного внимания и его механизмы основываются начиная с дошкольного возраста. Развитие произвольного внимания в период дошкольного детства предполагает формирование следующих инструкций:

- 1) принятие постепенно усложняющихся инструкций;
- 2) удержание инструкций во внимании на протяжении всего занятия;
- 3) развитие навыков самоконтроля [25].

Зачастую приходя в школу уровень развития внимания младшего

школьника не соответствует предъявляемым к нему требованиям, именно поэтому необходимо развивать внимание детей в процессе обучения.

На протяжении младшего школьного возраста идет интенсивное развитие всех свойств внимания. Хорошо развитые свойства внимания и его организованность являются важным фактором успешности в младшем школьном возрасте [9]. В большинстве случаев хорошо учащиеся дети имеют более высокие показатели развития внимания. Сложность заключается в том, что разные свойства внимания поддаются развитию в неодинаковой степени. Наименее подвержен влиянию тренировки объём внимания, он индивидуален, в то же время свойства распределения и устойчивости можно и нужно тренировать, чтобы предотвратить их стихийное развитие [19, с. 62].

Распределение внимания у младших школьников достаточно низкое, они еще не умеют этого делать, у них нет опыта, поэтому не стоит заставлять ребёнка одновременно выполнять несколько дел или при выполнении одного дела отвлекать внимание на другое. Когда учащийся находит ответ на вопрос задачи, он уже не в состоянии следить за своим поведением, встаёт с места, поднимает не вовремя руки, забывая о правилах и не понимая, что так делать не следует.

Это не значит, что распределение внимания вообще недоступно младшим школьникам [18]. Это свойство внимания, как и другие, совершенствуются. Учебная работа в классе и дома быстро развивает это свойство, и дети привыкают работать, следить за собой, слушать учителя и видеть, что пишет товарищ на доске.

Сосредоточенность (концентрация) внимания — это удержание внимания на одном объекте или одной деятельности при отвлечении от всего остального [50, с. 376]. Если ученик занимается деятельностью, он полностью поглощён делом, не реагирует ни на что, не замечает как идёт время, не отвлекается, окликнув его — он не ответит, а иногда может не слышать, здесь свойственно говорить о большой силе его сосредоточения внимания. Сосредоточенность внимания часто связана с

действенным, глубоким интересом к деятельности, событию, факту.

Переключение внимания у младших школьников происходит не сразу. Давая новое задание, учитель будет продолжать слушать ответы на раннее данное, а следующее задание ученики могут не слышать. Преднамеренное переключение внимания всегда сопровождается некоторым нервным напряжением, которое выражается в волевом усилии. Быстрота переключения внимания зависит от функционального состояния организма человека и от характера предыдущей и последующей деятельности. Если деятельность была интересна (например, игра), то переключиться с этой деятельности на другую, и особенно неинтересную, бывает трудно для младшего школьников [10]. Переключаемость внимания поддается тренировке легче, чем другие свойства. Для этого из урока в урок учитель должен регулярно менять виды деятельности и виды заданий.

Детям младшего школьного возраста характерно не устойчивое внимание, им свойственна высокая отвлекаемость. Учащиеся легко отвлекаются под влиянием эмоционально воздействующий раздражителей и внезапных, сильных раздражителей. Неустойчивость внимания возникает от трудной, очень большой, нудной и никому не нужной работы, однотипной деятельности.

Исследования Т.В. Петуховой [27, с. 36–40] показали, что устойчивость внимания существенно возрастает от дошкольного к младшему дошкольному возрасту. Так, выполняя не представляющее интереса задание дети 5,5—6,5 года более длительное время (примерно в 4 раза) могут заниматься неинтересным для них делом, также реже (почти в 5 раз) отвлекаются на посторонние объекты по сравнению с детьми 2,5—3,5 года. Возрастает продолжительность игр.

Л.П. Набатникова (показала, что длительность сохранения устойчивого внимания детей обеспечивает деятельность, в содержание которой входят наглядные изображения эмоционально притягательных и известных детям объектов и явлений. Отмечены также значительные индивидуальные различия

в устойчивости внимания. У сдержанных, уравновешенных детей она в 1,5—2 раза выше, нежели у возбудимых. Но, несмотря на то, что к младшему школьному возрасту устойчивость внимания увеличивается, все же она развита еще слабо [19, с. 51].

По данным Ю. Г. Трошиной, низкие результаты запоминания чаще наблюдаются у детей, имеющих столь же низкие показатели устойчивости внимания [57, с. 182].

Таким образом, сосредоточенность и концентрация внимания у младшего школьника может быть достаточно интенсивной, особенно при выполнении интересной работы. В эти моменты он не будет замечать того, что делается вокруг. Однако устойчивость внимания недостаточно развита. Установлено, что шестилетние дети способны активно и продуктивно заниматься одним и тем же делом не более 10—15 минут.

Важное свойство внимания — его объем, который довольно сильно зависит от прошлого опыта. Ребёнок к началу школьного возраста может одновременно воспринимать не один предмет как в 4—5, а три, и с достаточной полнотой, детализацией. Тем не менее такой объём внимания школьника ещё достаточно мал, именно поэтому дети мало способны держать в поле зрения несколько объектов.

Объем внимания у школьника увеличивается, если он включается в деятельность, где необходимо расширять объем внимания, например, при овладении техникой чтения. В младшем возрасте не только увеличивается количество объектов, которые ребенок способен одновременно воспринять, изменяется и круг предметов, которые привлекают его внимание. Объем внимания обратно пропорционален концентрации — чем выше сосредоточенность, концентрация, тем меньше объем [33, с. 353].

Развитие каждого отдельного свойства внимания имеет свою логику и протекает во времени не всегда монотонно, равномерно. Результаты специального исследования динамики свойств внимания у детей дошкольного и младшего школьного возрастов, проведенного Г.М. Угаровой (1994), дали

основание сделать вывод о том, что в возрасте от пяти до восьми лет происходит радикальная структурная перестройка функции внимания – если вначале центральным свойством выступает объем внимания, то в дальнейшем эта роль переходит к устойчивости, распределению и переключению, а у детей 7 лет и старше наблюдается возникновение единого структурного комплекса. Под воздействием специально организованного обучения все свойства внимания в той или иной степени совершенствуются [57, с. 40].

Педагогам хорошо известна отвлекаемость детей от деятельности, трудность сосредоточения их на чем-то малоинтересном, неважном [44]. Причины рассеянности могут быть самыми разными — эмоциональные проблемы, болезни, неправильное воспитание (отсутствие режима дня) педагог проводящий монотонные занятия и т.д. Рассеянность связана с общей неустойчивостью внимания.

Работа с рассеянностью долгий процесс, для рассеянных нужно создавать условия, где они могут работать не отвлекаясь и создавать привычку не отвлекаться. Важно контролировать работу ребёнка и приучать его к самоконтролю.

Интересная работа может являться первым шагом в преодолении рассеянности — в формировании устойчивости и сосредоточенности внимания [27, с. 95].

Обобщая сказанное, можно сделать вывод, что развитию внимания способствует переход ребёнка в школу, это связано с появлением новых увлечений и интересов, овладением новыми навыками, расширением кругозора. Внимание в младшем школьном возрасте носит непроизвольных характер, однако с помощью взрослых у детей происходит интенсивное развитие произвольного.

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

Особенности познавательной сферы детей с задержкой психического развития освещены психолого–педагогической литературе достаточно широко. Этой темой долгое время занимались такие психологи, дефектологи как: М.С. Певзнер (1949), Т.А. Власова (1994), В.И. Лубовский (1963), В.В. Лебединский (1985), Л.И. Пересленина (1984), Т.А. Фокетова (1993) и другие. Это связано с неуспеваемостью младших школьников с ЗПР, которые составляют не менее 50 % от числа детей, испытывающих трудности в обучении, нарушение произвольного внимания занимает первое место.

Задержка психического развития (ЗПР) — это психолого–педагогическое определение для наиболее встречающейся патологии в психофизическом развитии детей младшего школьного возраста [61, с. 17].

ЗПР — нарушение нормального темпа психического развития, когда отдельные психические функции отстают в своём развитии от принятых психологических норм для данного возраста. ЗПР является пограничным состоянием между нормой и умственной отсталостью. Это понятие, которое говорит не о стойком, необратимом психическом недоразвитии, а о замедлении его темпа, которое чаще обнаруживается у ребенка при поступлении в школу [18, с. 83]

По классификации К.С. Лебединской (1980) существует 4 основных вида типа ЗПР:

1. Конституционального характера;
2. Соматогенного характера;
3. Психогенного характера;
4. Церебрально-органического характера.

ЗПР характеризуется как интеллектуальной недостаточностью, так проявляется нарушениями в эмоционально–волевой сфере. Для детей младшего школьного возраста с ЗПР свойственно импульсивное поведение, они рассеяны, часто отвлекаются на уроках, по сравнению со сверстниками с нормой развития. Наблюдается психомоторная расторможенность, типичная

неспособность к волевому усилию и к систематической деятельности. Это объясняется преобладанием эмоциональной формы регуляции.

Нарушение внимания является обязательным для детей с задержкой психического развития и выступает как следствие энцефалопатии (И.Л. Баскакова, С.А. Домишкевич, И.А. Коробейников, Л.И. Переслени) [4, с. 189].

Так Т.А. Власова и Т.С. Лебединская (1994) указывают на отличие произвольного внимания детей с задержкой психического развития от внимания нормально развивающегося ребёнка, на его специфику. Это проявляется в слабой переключаемости и концентрации, в слабом распределении внимания. На протяжении выполняемой деятельности внимание этих детей трудно удержать и привлечь [7].

По мнению В.В. Лебединского (1985) внимание детей с ЗПР редко бывает нормальным: оно или быстро ослабевает, или оно настолько отвлекаемо, что невозможна никакая концентрация [32].

В.И. Лубовский (1981) подчёркивает слабую сформированность произвольного внимания и дефицит его основных свойств (концентрация, объём, распределение). Это является причинами трудности в обучении детей с задержкой психического развития [42].

Т.В. Егорова (1969) считает внимание детей с ЗПР неустойчивым, с проявлением повышенной отвлекаемости, не способностью к целенаправленному сосредоточению на предметах. Внимание таких детей характеризуется сниженной работоспособностью и познавательной активностью [4].

В своих работах выводы делает и Л.Ф. Чупров (1988). Он пишет о особенностях внимания у ребёнка с задержкой психического развития. Это проявляется в недостаточной устойчивости, переключаемости, концентрации, распределяемости, избирательности. Качественные различия свойств произвольного внимания у детей с задержкой психического развития, выражаются при выполнении заданий любой степени сложности. На нарушения произвольного внимания у детей с задержкой психического

развития указывают частые ошибки при выполнении заданий [63].

Недостаточность внимания у детей с задержкой психического развития многие исследователи считают самым характерным признаком. Так или иначе неустойчивость внимания у детей с разной клинической картиной ЗПР встречается у всех в той или иной мере. В работах многих психологов, дефектологов и врачей можно встретить описание синдрома дефицита внимания с часто сочетающейся гиперреактивностью (СДВГ). Этот синдром также встречается у детей с минимальными мозговыми отклонениями и у большинства трудно обучаемых детей. Признаки недостаточности внимания у детей с задержкой психического развития можно обнаружить наблюдая за особенностями восприятия ими окружающих предметов и явлений, так же наблюдая за деятельностью, которой занимается ребёнок. Дети при этом проявляют неустойчивое внимание, плохо сосредотачиваются на одном объекте [34, с. 95].

Г.И. Жаренкова (1984) подчёркивает неустойчивость внимания у детей с ЗПР. Одни дети максимально внимательны в начале урока и по мере продолжения деятельности, внимание снижается, они начинают делать многочисленные ошибки, отвлекаться, перестают воспринимать учебный материал. Другие сосредотачивают своё внимание лишь после некоторой деятельности. Некоторым свойственны периодические колебания внимания [23].

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. Но и внешние обстоятельства могут выводить школьника из равновесия, заставляют нервничать, снижают концентрацию внимания. Особенно резко проявляются нарушения внимания после занятий, требующих интенсивного умственного напряжения.

Внимание неустойчиво, с периодическими колебаниями и неравномерной работоспособностью. Трудно собрать, сконцентрировать

внимание детей и удержать на протяжении той или иной деятельности. Очевидна недостаточная целенаправленность деятельности, дети действуют импульсивно, часто отвлекаются. При сравнительном изучении устойчивости внимания в норме, при ЗПР и олигофрении (с помощью адаптированного варианта теста Ш. Н. Чхартишвили) оказалось, что у 69% детей с ЗПР младшего школьного возраста средний процент отвлечений больше, чем в норме [31]. Возможно появление инертности. Тогда ребёнку очень сложно переключиться с одного задания на другое.

Неустойчивость внимания сочетается с повышенной отвлекаемостью. Л.И. Переслени (1972) изучила влияние отвлекающих посторонних факторов у детей с ЗПР и детей с нормой в развитии. Две группы должны реагировать нажатием кнопки на тактильно–вибрационные стимулы. В это время детям на наушники подавались непрерывно действующие посторонние раздражители (музыка, сказки, белый шум). Выявили, что шум никакого влияния не несёт на деятельность 2 групп детей, музыка замедляет ответные реакции детей с ЗПР, а чтение сказки вызывает увеличение времени реакции у нормально развивающихся детей на 7%, а у детей с задержкой на 17%. Появляются пропуски ответных реакций и ошибочные реакции: у детей в норме в среднем 2 пропуска, у детей с задержкой 6 пропусков и ошибочных реакций вплоть до окончания начального этапа обучения [34, с. 113].

У большинства детей с задержкой психического развитие ослабленное внимание к вербальной информации. Не смотря на увлекательность и эмоциональность рассказа дети начинают отвлекаться и терять нить при воздействии отвлекающих факторов. К примеру, громкий звук, посторонний человек и дети отвлекутся на столько, что полностью забудут задание учителя [4, с. 22].

Одни дети от собственного бессилия и невозможности сосредоточиться на задании становятся раздражительными, другие – категорически отказываются от работы, особенно если требуется усвоить новый учебный

материал. Из этого следует, крайняя неуверенность в себе, в своих силах, неудовлетворённость учебной деятельностью [4, с. 22].

Узкий объём внимания у младших школьников с задержкой психического развития отмечает М.К. Акимова (1991) [1]. Дети испытывают трудности одновременно слушая учителя и разглядывая картинку. Воспринимая трудное для них содержание, младшие школьники быстро выполняют знакомые действия, но практически сразу забывают, с какими числами они работали, и в результате каких операций у них получился правильный результат, потому что в каждый момент они сосредоточиваются лишь на каком-то одном содержании своей деятельности. Детям характерна фрагментарность внимания, когда ребенок в определенной обстановке воспринимает лишь отдельные части предъявляемой ему информации. Эти нарушения внимания могут задерживать процесс формирования понятий. Наблюдаются нарушения избирательного внимания.

Недостаточность концентрации внимания, особенно на существенных признаках, довольно часто встречается у детей ЗПР. Из-за этого могут страдать отдельные мыслительные операции. Нарушения внимания особенно выражены при двигательной расторможенности.

Т.Н. Волковская (1999) характеризуя внимание детей с задержкой психического развития, отмечает неустойчивость, периодические колебания, неравномерную работоспособность. Младших школьников с задержкой психического развития трудно собрать, сконцентрировать их внимание и удержать его на протяжении какой-либо деятельности. У таких детей наблюдается проявление инертности, то есть, дети с трудом переключаются с одного задания на другое. Она подчёркивает низкий уровень произвольного внимания: дети с трудом сосредотачивают внимание на анализе условий, поиске различных способов и средств при решении задач [8].

Дети с ЗПР учитывают вероятность появления дифференцированного сигнала, что свидетельствует об участии в выработке нервных связей высших форм анализа [59].

Помимо всего, недостатки внимания у детей с ЗПР в большей степени связаны с высокой истощаемостью и низкой работоспособностью. Данные признаки зачастую встречаются у детей с органической недостаточностью центральной нервной системы. При разных формах задержки психического развития у детей можно наблюдать нарушение произвольного внимания.

Типичным для всех детей является снижение степени концентрации внимания, а это, в свою очередь, серьезно сказывается на процессе обучения. Нарушения внимания обусловлены органическими или функциональными поражениями центральной нервной системы. Это ведет к тому, что дети не в состоянии сосредоточиться на выполнении разных заданий, как игровых, так и учебных.

На влияние особенностей внимания младших школьников с задержкой психического развития на процесс обучения указывает Л.Н. Блинова. В своём исследовании доказала тот факт, что таким детям свойственно проявление повышенной истощаемости. Прежде всего, это выражается в кратковременной продуктивности при работе с заданиями, и чем ближе к цели, тем больше ошибок совершает ребенок. Часто данное связано с высокой рассеянностью и постоянным переключением внимания с одного объекта на другой. Для детей с задержкой психического развития характерны многократные проявления недостатков произвольного внимания, особенно это заметно в учебном процессе [4].

Существенные недостатки произвольного внимания у детей с задержкой психического развития можно наблюдать при утомлении ребенка, при отсутствии мотивации к учебе, на фоне выраженной астении.

Когда задержка психического развития сочетается с синдромом гиперреактивности, можно наблюдать расстройство непроизвольного внимания. В данном случае это выражается в виде частой отвлекаемости на незначительные внешние раздражители. Если задержка психического развития сочетается с церебрастеническим синдромом, у детей нарушения внимания резко нарастают при утомлении и одновременно резко снижается

работоспособность. При наличии психофизического инфантилизма нарушения внимания наблюдатели фиксируют при утрате интереса к той деятельности, которой ребенок занимается [24].

Недостаточный объем произвольного внимания часто отмечают у детей с задержкой психического развития при наличии астенического и церебрастенического синдромов, или с задержкой психического развития при наличии у детей психопатоподобного синдрома.

Психологи часто указывают на нарушение произвольного внимания у детей с задержкой психического развития при наличии астенического и церебрастенического синдромов, а также у детей с ДЦП.

Так в психологической литературе (Л.И. Переслени, З. Тржесоглава, Г.И. Жаренкова, В.А. Пермякова, С.А. Домишкевич и др.) отмечаются следующие особенности внимания у детей с ЗПР [64, с. 78]:

1. Неустойчивость внимания. Это ведёт к снижению продуктивности, вызывает трудности в выполнениях заданий, которые требуют постоянного контроля, свидетельствует о незрелости нервной системы. Ребёнок может продуктивно работать в течении 5—15 минут, потом в течении какого-то времени отдыхает. Во время отдыха ребёнок отвлекается от деятельности, занимаясь посторонними делами. После восстановления сил ребёнок снова может вернуться к деятельности.

2. Сниженная концентрация. В данном случае учащемуся сложно сосредоточиться на деятельности и программе выполнения, свойственно быстрое утомление. Это указывает на наличие органических факторов соматического или церебрально-органического генеза;

3. Сниженный объем 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;

4. Снижена избирательность внимания. Из-за большого числа раздражителей во круг воспитаннику сложно выделить цель деятельности и

условия её реализации;

5. Снижено распределение внимания. Ребенок не может одновременно выполнять несколько действий, особенно если все они нуждаются в сознательном контроле;

6. Снижено переключение внимания. Выражается в трудностях переключения с одного вида или найденного способа деятельности на другой, в отсутствии гибкого реагирования на изменяющуюся ситуацию;

7. Повышенная отвлекаемость.

8. Быстрое истощение произвольного внимания;

9. Внимание является «неселективным». Проявляется в том, что ребенок не умеет сосредоточиться на значимых признаках воспринимаемых объектов;

10. Наблюдается инертность внимания. Детям сложно переключать внимание между различными видами деятельности.

Указанные особенности нарушения произвольного внимания у детей с отставанием психического развития мешают реализации мыслительной деятельности. Дети не могут сосредоточиться и провести избирательную познавательную деятельность. У них отмечается затруднение в реализации процессов восприятия и запоминания.

Выводы по первой главе:

1. У психологов нет единого мнения относительно внимания как феномена психики. Одни утверждают, что внимание не является самостоятельным процессом, оно выступает как сторона любого другого психического процесса и не имеет своего специфического продукта. Другие поддерживают самостоятельность внимания.

2. Важным этапом в становлении произвольного внимания является переход ребёнка в школу. Хотя на этом возрастном этапе преобладает непроизвольное внимание, однако произвольное формируется с помощью

взрослых (учителей, родителей).

3. Особенности внимания младших школьников является: низкое распределение внимания, высокая отвлекаемость, низкое переключение, характерно неустойчивость, меленьких объём внимания.

4. Нарушение внимание является обязательным для детей с задержкой психического развития и выступает как следствие энцефалопатии. Оно характеризуется: неустойчивостью; сниженной концентрацией; сниженным объёмом; сниженной избирательностью; сниженным распределением; сниженным переключением; повышенной отвлекаемостью; быстрой истощаемостью; наблюдается инертность внимания. Слабая сформированность произвольного внимания и дефицит его основных свойство являются причинами трудности в обучении детей с задержкой психического развития.

5. Из-за собственного бессилия и невозможности сосредоточиться на задании одни дети становятся раздражительными, другие отказываются от работы. Из этого следует, крайняя неуверенность в себе, в своих силах, неудовлетворённость учебной деятельностью.

6. Указанные особенности нарушения произвольного внимания у детей с отставанием психического развития мешают реализации мыслительной деятельности. Внимание детей с ЗПР характеризуется сниженной работоспособностью и познавательной активностью, всё это может привести к серьёзным проблемам в учёбе и развитии.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Организация, методы и методики исследования

Анализ литературы по проблеме исследования показал, что внимание является одним из важных показателей при оценке психического развития ребенка. У детей младшего школьного возраста внимание имеет ряд особенностей, значение и учет которых важны для организации оптимальных условий обучения и воспитания.

Исследование произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития началось в феврале 2020г.

Целью исследования является: изучение особенностей произвольного внимания у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Экспериментальной базой для исследования послужило КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа №7». В эксперименте приняли участие 40 учащихся (коррекционных) классов: 20 учащихся 2 класса в возрасте 9–10 лет, 20 учащихся из 3 класса в возрасте 10 – 11 лет с диагнозом по МКБ–10 F80 – «Задержка психологического развития».

Выбор базы для исследования был определен в связи с следующими основаниями:

1. Данное образовательное учреждение предоставляет образовательные услуги детям с задержкой психического развития по адаптированным программам начального общего образования (вариант 7.2).

2. На данный момент в школе обучается свыше 200 человек, это

обеспечивает достаточный выбор учащихся разных возрастов для экспериментального исследования.

3. Прием в образовательное учреждение осуществляется с на основании заключения психолого–медико–педагогической комиссии (ПМПК), это исключает ошибки в постановки диагноза «ЗПР» и в комплектовании коррекционных классов.

Для реализации цели исследования нами были выбраны следующие критерии отбора учащихся для обследования:

- схожесть возраста испытуемых (9–11 лет);
- схожесть клинической картины нарушения (диагноз F80– «Задержка психологического развития») по заключению ПМПК;
- обучение испытуемых в одной параллели (2 «А» и 2 «Б», 3 «А» и 3 «Б» классы).

Для получения качественных результатов, обследование проводилось в первой половине дня в индивидуальной форме. Встреча с каждым ребёнком длилась не более 30 минут. Перед каждым заданием учащемуся задавались вопросы и давались небольшие задания, например, посчитать до 30, назвать и показать 10 первых букв в алфавите, это позволило нам понять, что счет и алфавит ребёнком освоен.

Обследование учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития состоит из трех основных этапов:

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

На *подготовительном этапе* исследования нами были проанализированы личные дела учащихся, заключение психолога–педагога, протоколов психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК) для уточнения клинического диагноза «ЗПР» у учащихся.

Была реализована индивидуальная ознакомительная беседа с участниками экспериментальных групп. Беседа проводилась по

составленному нами списку вопросов (Схема беседы представлена в приложении 2).

Благодаря наблюдениям за детьми на классных занятиях, занятиях у психолога, а также на переменах и внеклассных занятиях, нами была сформулирована информация о особенностях поведения каждого ребёнка, когнитивной, эмоционально-волевой сферы, а также предоставлена возможность установить контакт.

На *экспериментальном этапе* с помощью метода беседы, мы выявили дополнительные сведения об уровне развития произвольного внимания, учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

На основании наблюдения мы получили информацию о выраженности нарушения внимания учащегося, понимания им инструкции к заданию и выполнения им данного задания.

Большое значение для нашего исследования имеет экспериментальный метод. Экспериментальный метод заключается в психодиагностическом процессе, который был проведен с помощью отобранных нами диагностических методик. При их отборе, мы руководствовались сведениями об их надежности и валидности по отношению к диагностической цели.

Для психодиагностики произвольного внимания у учащихся младшего школьного возраста с ЗПР были использованы следующие методики:

1. Корректирующая проба (буквенный вариант) Бурдона (1895)[62, с.107–111];
2. Методика «Запомни и расставь точки» В. Богогомлов (2016) [46, с.57];
3. Методика «Изучение распределения внимания» Т.Е. Рыбакова (2006) [28,с.52].

**Методика «Корректирующая проба» Бурдона (буквенный вариант)
(1895) [62, с. 107–111]**

С помощью методики «Корректирующая проба Бурдона» нами были получены данные об уровне концентрации, устойчивости и переключаемости

внимания у учащихся принявших участие в экспериментальном исследовании.

Обследование проводится с помощью специальных бланков с рядами расположенных в случайном порядке букв русского алфавита (40 рядов по 40 букв) (Приложение 3).

Ребёнок–исследуемый просматривает текст ряд за рядом вычёркивает букву «А». Через каждые 60 секунд по команде «черта» отметить вертикальной чертой место бланка, где застала команда. На выполнение всего задания отводится 5 минут».

Результаты пробы оцениваются по количеству пропущенных и не зачёркнутых 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).

Обработка результатов осуществлялась по следующим параметрам:

Формула для оценки концентрации внимания:

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

C – число просмотренных строк,

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

Формула для оценки устойчивости внимания:

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

$$A = S / t * 10$$

A – темп выполнения,

S – количество просмотренных букв,

Показатель *переключаемости внимания* вычисляется по формуле:

$$C = (S_o / S) * 100, \text{ где}$$

S_o – количество ошибочно проработанных строк,

S – общее количество строк в проработанной испытуемым части таблицы.

t – время выполнения.

Автором были предложены следующие критерии оценки концентрации и устойчивости внимания: значение 0–2 говорит об очень высокой устойчивости внимания, 3–4 – высокая устойчивость, 5–6 – средняя устойчивость, 7–8 – низкая, а 9–10 – указывает на очень низкую устойчивость внимания (Приложение 4).

**Методика «Запомни и расставь точки» В. Богомолов
(2016) [46, с. 57]**

Данную методику мы использовали с целью получения данных об объёме внимания исследуемых.

Для организации тестирования, которое проводилось индивидуально с каждым ребёнком, нами был разрезан лист бумаги, разделённый на 8 квадратов с изображениями многочисленных точек. Он предлагался испытуемому таким образом, чтобы сверху первой была фигура с двумя точками, а снизу последней — девяти. Оставшиеся квадраты располагаются сверху вниз с последовательно увеличивающимся количеством отметок в них (Приложение 5).

Далее ребёнку последовательно, на 1—2 сек., показывалась каждая из восьми карточек с точками сверху вниз в стопке по очереди и после каждой очередной карточки предлагается воспроизвести увиденные точки в пустой карточке за 15 сек.

Объёмом внимания ребёнка считается максимальное число точек, которое ребёнок смог правильно воспроизвести на любой из карточек.

Результаты эксперимента оцениваются в баллах следующим образом:

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

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

6—7 баллов — ребёнок правильно восстановил по памяти 3 до 4 точек.

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

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

Количественная и качественная обработка полученной информации об объеме произвольного внимания детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития проводилась с использованием критериев оценки предложенных автором (Приложение 6):

10 баллов — очень высокий;

8—9 баллов — высокий;

4—7 баллов — средний;

2—3 балла — низкий;

0—1 балл — очень низкий.

**Методика «Изучение распределения внимания» Т.Е. Рыбакова
(2006) [28, с. 52]**

На основании данной методики нами была получена информация о распределении внимания у младших школьников с ЗПР.

Учащийся, получив бланк, на котором изображены круги и кресты (на каждой пять крестиков и семь кружочков), должен считать вслух по горизонтали число кружков и крестов в отдельности, при этом не останавливаться и не помогая пальцем.(Приложение 7).

Автор предлагает следующие критерии оценки:

высокий уровень переключаемости внимания – ребенок выполнил задание без ошибок, затратив при этом, 30 с и менее;

средний уровень переключаемости внимания – ребенок допустил 1–2 ошибки, затратив от 30 – 40 с;

низкий уровень переключаемости внимания – ребенок сделал 2 ошибки и более и затратил на выполнение задания более 40 с (Приложение 8).

Для оценки уровня развития данного параметра необходимо фиксировать время на весь подсчет элементов, остановки испытуемого и те моменты, когда он начинает сбиваться со счета. Сопоставление количества остановок, ошибок позволит сделать вывод об уровне распределения

внимания у ребенка.

На *заключительном этапе* была проведена обработка и интерпретация полученных данных. Полученные данные обрабатывались качественно и количественно.

Таким образом, обследование учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития состоит из трех основных этапов: подготовительный, экспериментальный и заключительный, которые включают в себя беседу, наблюдение, обработку и интерпретацию полученных данных. На экспериментальном этапе для получения информации о свойствах внимания произвольного внимания у младшего школьного возраста с ЗПР были использованы следующие методики: корректурная проба (буквенный вариант) Бурдона (1895) [62, с. 107–111] используемая для изучения концентрации, устойчивости и переключаемости внимания; методика «Запомни и расставь точки» В. Богомолов (2016) [46, с.57] используемая для диагностики объёма внимания; методика «Изучение распределения внимания» Т.Е. Рыбакова (2006) [28, с.52] с помощью которой были получены данные о распределении внимания.

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

Внимание в младшем школьном возрасте занимает особое место в учебно–познавательном процессе, благодаря ему ребёнок учиться, осваивает новые знания. Разные формы задержки психического развития у детей сопровождаются нарушением произвольного внимания, которое отрицательно сказывается на процессе обучения. Это является важным фактором для изучения произвольного внимания у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

На экспериментальном этапе исследования нами была проведена

беседа с учащимися для выявления дополнительных сведений об уровне развития произвольного внимания, а также установления контакта. Метод наблюдения, который был применён на уроках, переменных и внеклассных занятиях, позволил нам получить информацию о выраженности нарушения внимания учащегося, о особенностях поведения каждого ребёнка, когнитивной и эмоционально – волевой сфер.

Для выявления необходимых сведений о *концентрации, устойчивости и переключаемости внимания* у учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития мы использовали методику **«Корректирующая проба» (буквенный вариант) Бурдона**. Перед процедурой мы просили ребёнка показать названные нами буквы на бланке для того, чтобы убедиться, что алфавит ребёнком освоен. Во время выполнения задания, мы наблюдали за пропуском и ошибками нужных символов, за темпом выполнения задания и концентрацией ребёнка.

Так, на основании наблюдения, нами был сделан вывод, что дети 2 класса чаще совершают ошибки и делают пропуски. Учащиеся 2 класса пропускали как отдельные буквы, так и целые строчки, чего не было замечено в 3 классе. После 2 – 3 минут выполнения задания у обеих групп наблюдалось снижение устойчивости и интереса, скорость выполнения замедлялась.

Мы считаем, что это связано с тем, что с учениками третьего класса, во временном отрезке, педагоги и психологи больше проводили коррекционные воздействия по развитию внимания. Подробные результаты изучения устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Корректирующая проба» (буквенный вариант) Бурдона (1895) [62, с.107–111] представлены в приложении 4 (таблица 2 – 2 класс; таблица 3 – 3 класс).

Сравнительные результаты, полученные в ходе изучения устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития, представлены в таблице 1.

Таблица 1. Сравнительные результаты изучения устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста по методике «Корректирующая проба» (буквенный вариант) Бурдона (1895) [62, с. 107–111]

| Уровень \ Возрастная Группа | 2 класс (n=20) | | 3 класс (n=20) | |
|-----------------------------|----------------|----|----------------|----|
| | Абз. знач. | % | Абз. знач. | % |
| Очень низкий | 5 | 25 | 4 | 20 |
| Низкий | 11 | 55 | 9 | 45 |
| Средний | 4 | 20 | 7 | 35 |
| Высокий | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Очень высокий | 0 | 0 | 0 | 0 |

Согласно таблице 1, у детей с задержкой психического развития высокий и очень высокий уровень устойчивости внимания не был выявлен. Из этого следует вывод, что способность к произвольной регуляции психической деятельности у детей ещё не сформирована.

Средний уровень устойчивости внимания во 2 классе показали 4 (20 %) учеников, в 3 классе 7 (35 %) учащихся. Эти данные являются нормативные, это указывает на то, что развитие устойчивости соответствует их возрастному уровню.

Г.А. Карпова и Т.П. Артемьева (1995) подчёркивали неустойчивость внимания у детей с ЗПР, по их мнению, в основном эти дети отличаются крайней неустойчивостью внимания. Мы можем это видеть в наших результатах. Так, низкий уровень во 2 классе отмечен у 11 (55 %) учащихся, в 3 классе у 9 (45 %) человек. Очень низкий уровень во 2 классе выявлен у 5 (25 %) учеников, в 3 классе у 4 (20 %) учащихся. Испытуемые с такими показателями не могут сконцентрироваться на заданиях и часто отвлекаются. Это указывает на недостаточное развитие внимания у детей.

Сравнительные результаты исследования устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР во 2 классе и 3 классе иллюстративно представлены на гистограмме 1 (рис.1).

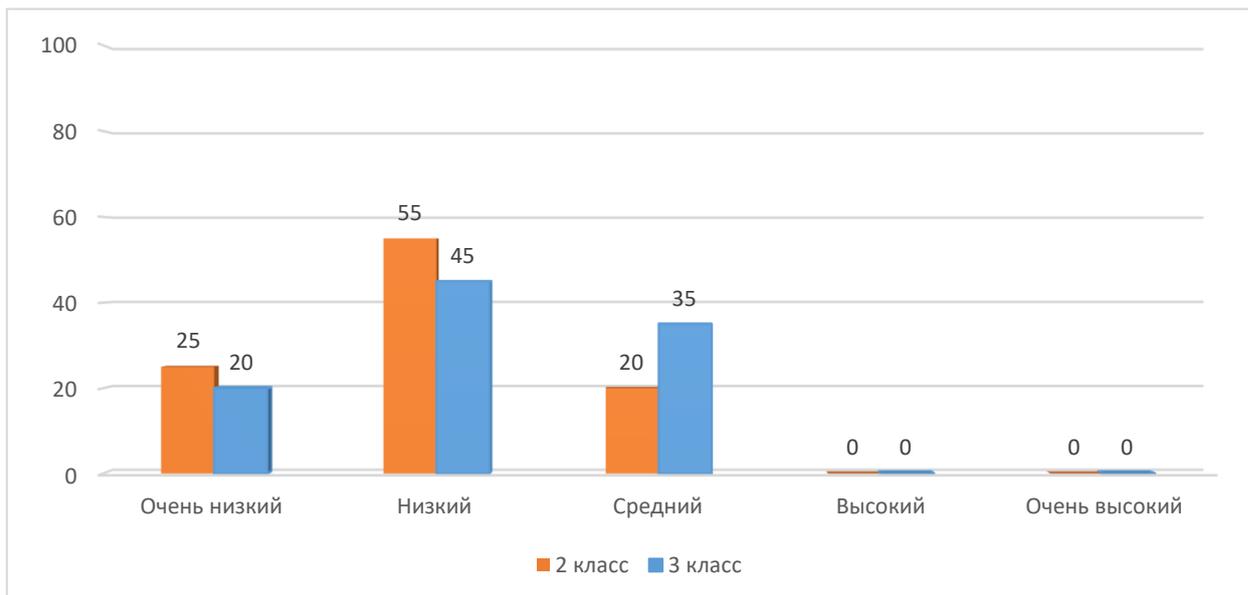


Рисунок 1. Гистограмма 1. Сравнительные результаты устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Корректирующая проба» (буквенный вариант) Бурдона (1895) [62, с. 107–111]

Из гистограммы мы видим, что очень низкий 25 % и низкий 55 % уровень устойчивости внимания у детей с ЗПР преобладает во 2 классе, в 3 классе очень низкий выявлен у 20 % и низкий у 45 % учащихся. Неустойчивость внимания, ведет к снижению продуктивности внимания, обуславливает трудности выполнения заданий, требующих постоянного контроля и свидетельствует о незрелости нервной системы у данной группы обследованных.

Средний уровень устойчивости внимания преобладает у 3 класса 35 %, во 2 классе средний уровень отмечен у 20 % учащихся.

Подробные результаты изучения переключаемости внимания по методике «Корректирующая проба» (буквенный вариант) Бурдона (1895) [62, с. 107–111] представлены в приложении 4 (таблица 4 – 2 класс; таблица 5 – 3 класс).

Сравнительные результаты, полученные в ходе изучения

переключения внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР, представлены в таблице 2.

Таблица 2. Сравнительные результаты изучения переключаемости внимания учащихся младшего школьного возраста по методике «Корректирующая проба Бурдона» (2003) [62, с. 107–111]

| Уровень Возрастная Группа | 2 класс (n=20) | | 3 класс (n=20) | |
|---------------------------------|-------------------|----|-------------------|----|
| | Абз. знач. | % | Абз. знач. | % |
| Очень низкий | 10 | 50 | 6 | 30 |
| Низкий | 6 | 30 | 9 | 45 |
| Средний | 4 | 20 | 5 | 25 |
| Высокий | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Очень высокий | 0 | 0 | 0 | 0 |

Делая вывод по таблице 2, где видно, что никто из учащихся 2 и 3 классов не обладает высоким и очень высоким уровнем переключаемости внимания, можно говорить об отсутствии сильной и подвижной нервной системы у обследованных детей с ЗПР.

Средний показатель выявлен у 6 (30 %) учащихся во 2 классе и у 9 (45%) учащихся 3 класса. Детям не составляло сложности найти нужную букву, переходить на нижнюю строчку и по команде поставив черту, продолжить выполнять задание. Из этого следует, что данная группа детей может сосредоточиться и контролировать свою деятельность.

Низкий уровень обнаружен у 6 (30 %) обследованных во 2 классе и у 9 (45 %) обследованных в 3 классе. Во 2 классе преобладает очень низкий уровень произвольности внимания, так, во 2 классе он отмечен у 10 (50 %) учащихся, в тоже время в 3 классе он отмечен у 6 (30 %) учащихся. Это напрямую влияет на трудности переключения с одного вида деятельности на другой и свидетельствует об отсутствии гибкого реагирования на изменяющуюся ситуацию.

Сравнительные результаты исследования переключаемости внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР во 2 классе и 3 классе

иллюстративно представлены на гистограмме 2 (рис. 2).

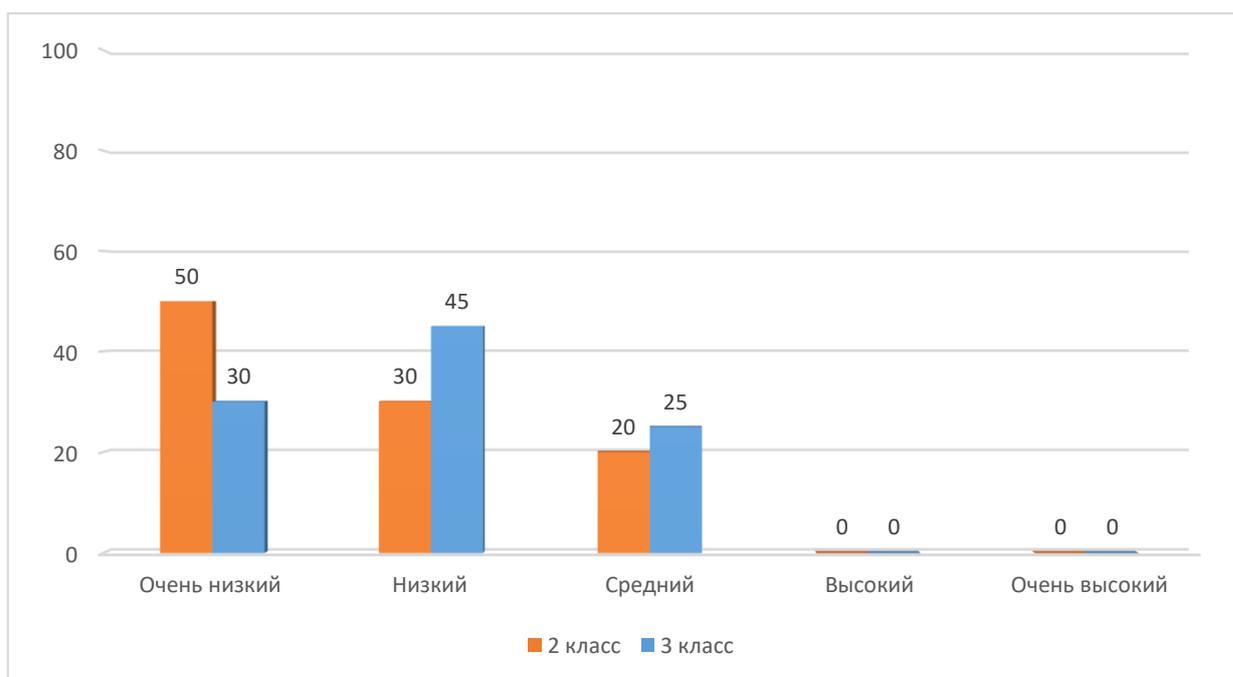


Рисунок 2. Гистограмма 2. Сравнительные результаты переключаемости внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Корректирующая проба» (буквенный вариант) Бурдона (1895) [62, с. 107–111]

Благодаря гистограмме 2 мы видим преобладание очень низкого уровня переключения внимания во 2 классе, число детей с данным показателем составляет 50 %, в 3 классе число составляет 30 %. Низкий уровень концентрации внимания во 2 классе составляет 30 %, в 3 классе низкий уровень выявлен у 45 %. Это связано с наличием органических факторов соматического или церебрально-органического генеза. По мнению Л. Н. Блиновой (2002), трудности переключения внимания с одного задания на другое связано с проявлением инертности.

Средние показатели можно наблюдать у 20 % учащихся 2 класса и 25 % в 3 классе. Это говорит на о том, что дети 2 класса хуже намеренно переносят своё внимания с одного объекта на другой. Высокий и очень высокий уровень произвольного внимания у обследованных групп не был

ВЫЯВЛЕН.

Данные полученные нами о проблеме переключения внимания детьми младшего школьного возраста с задержкой психического развития свидетельствуют нам о свойствах нервной системы, которая является у таких детей слабой и инертной.

Подробные результаты изучения концентрации внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Корректирующая проба» (буквенный вариант) Бурдона (1895) [62, с.107–111] представлены в приложении 4 (таблица 6 – 2 класс; таблица 7 – 3 класс).

Сравнительные результаты, полученные в ходе изучения концентрации внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР, представлены в таблице 3.

Таблица 3. Сравнительные результаты изучения концентрации внимания учащихся младшего школьного возраста по методике «Корректирующая проба Бурдона» (1895) [62, с. 107–111]

| Возрастная Группа Уровень | 2 класс (n=20) | | 3 класс (n=20) | |
|---------------------------------|-------------------|----|-------------------|----|
| | Абз. знач. | % | Абз. знач. | % |
| Очень низкий | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Низкий | 8 | 40 | 7 | 35 |
| Средний | 12 | 60 | 13 | 65 |
| Высокий | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Очень высокий | 0 | 0 | 0 | 0 |

Исходя из данных таблицы 3, мы делаем вывод, что очень низкий, высокий и очень высокий уровни в обоих классах не выявлены. Во 2 и 3 классах преобладает средний уровень концентрации внимания, так, во 2 классе средний уровень отмечен у 12 (60 %) человек, в 3 классе выявлен у 13 (65 %) детей. Дети с возрастной нормой концентрации внимания хорошо сосредотачивают своё сознание на одном объекте, это обеспечивает углубленное изучение познаваемых объектов и явлений, вносит ясность в представления человека о том или ином предмете, его назначении,

конструкции, форме.

Низкий уровень отмечен у 8 (40 %) учащихся во 2 классе и 7 (35 %) детей в 3 классе. У таких детей имеются трудности сосредоточения внимания на объекте деятельности и программе ее выполнения, проявляется быстрая утомляемость. Г.А. Карпова и Т.П. Артемьева (1995) подчеркивают тот факт, что в основном дети с ЗПР отличаются слабой концентрацией, они не способны сосредоточенно слушать или работать продолжительное время. Любые посторонние стимулы привлекают к себе внимание детей, и они перестают воспринимать учебный материал, перестают выполнять задания, в результате чего в знаниях появляются пробелы, а в работах множество ошибок и исправлений.

Сравнительные результаты исследования концентрации внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР во 2 классе и 3 классе иллюстративно представлены на гистограмме 3 (рис. 3).

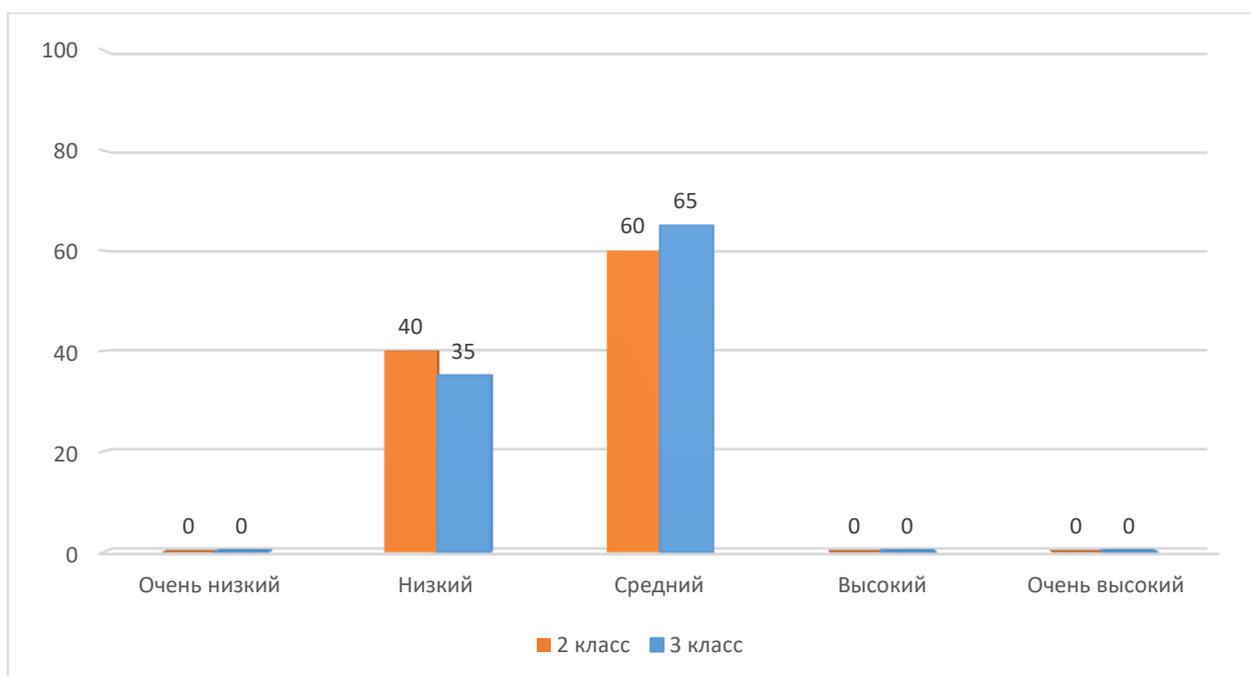


Рисунок 3. Гистограмма 3. Сравнительные результаты концентрации внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Корректурная проба» (буквенный вариант) Бурдона (2003) [62, с. 107–111]

Наглядно из гистограммы 3 видно, что низкий уровень концентрации внимания у детей младшего школьного возраста во 2 классе составляет 40% и в 3 классе 35%. Средний уровень выявлен у 60% учащихся 2 класса и у 65% 3 класса. Очень низкие, высокие и очень высокие показатели не выявлены.

Исходя из вышесказанного, можно сделать вывод, что внимание детей с задержкой психического развития весьма нестабильно, проявляется неустойчивость, повышенная отвлекаемость, неумение произвольно сосредоточиться на воспринимаемых объектах.

Для получения данных об объёме внимания мы использовали методику «Запомни и расставь точки» В. Богомолова (2016). Для определения объема внимания ребенка, нами были выбраны те карточки, которые содержали максимальное число точек, которое ребенок смог правильно воспроизвести на карточке. Результаты были соотнесены с нормативными данными (приложение б).

Подробные результаты, полученные нами в ходе изучения объема внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР, представлены в приложении б (таблица 2 – 2 класс; таблица 3 – 3 класс).

Сравнительные результаты, полученные в ходе изучения объема внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР, представлены в таблице 4.

Таблица 4. Сравнительные результаты изучения объема внимания учащихся младшего школьного возраста по методике «Запомни и расставь точки» В. Богомолов (2016) [46, с.57]

| Возрастная Группа Уровень | 2 класс (n=20) | | 3 класс (n=20) | |
|---------------------------------|-------------------|----|-------------------|----|
| | Абз. знач. | % | Абз. знач. | % |
| Очень низкий | 6 | 30 | 5 | 25 |
| Низкий | 9 | 45 | 7 | 35 |
| Средний | 5 | 25 | 8 | 40 |
| Высокий | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Очень высокий | 0 | 0 | 0 | 0 |

Из таблицы 4 видно, что выше среднего уровня с методикой не

справился ни один испытуемый. Очень низкий уровень во 2 классе отмечен у 6 (30 %) обучающихся, в 3 классе у 5 (25 %) детей. Во 2 классе преимущественно низкий показатель объёма внимания, он наблюдается у 9 (45 %) детей, в 3 классе данный показатель можем наблюдать у 7 (35 %) учащихся. Это говорит о сложности удерживания одновременно большого объёма информации, на основе которого можно эффективно решать игровые, учебные и жизненные задачи, также, у данной группы детей, затруднено восприятие ситуации в целом.

Нормативные показатели выявлены у 5 (25 %) детей во 2 классе и у 8 (40 %) детей с 3 класса. Такой уровень объема внимания дает ребенку возможность концентрироваться на нескольких предметах, удерживать их в уме, что играет большую роль в учебной деятельности и развитии ребёнка.

Сравнительные результаты исследования объема внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР в 2 и 3 классе иллюстративно представлены на гистограмме 4 (рис.4).

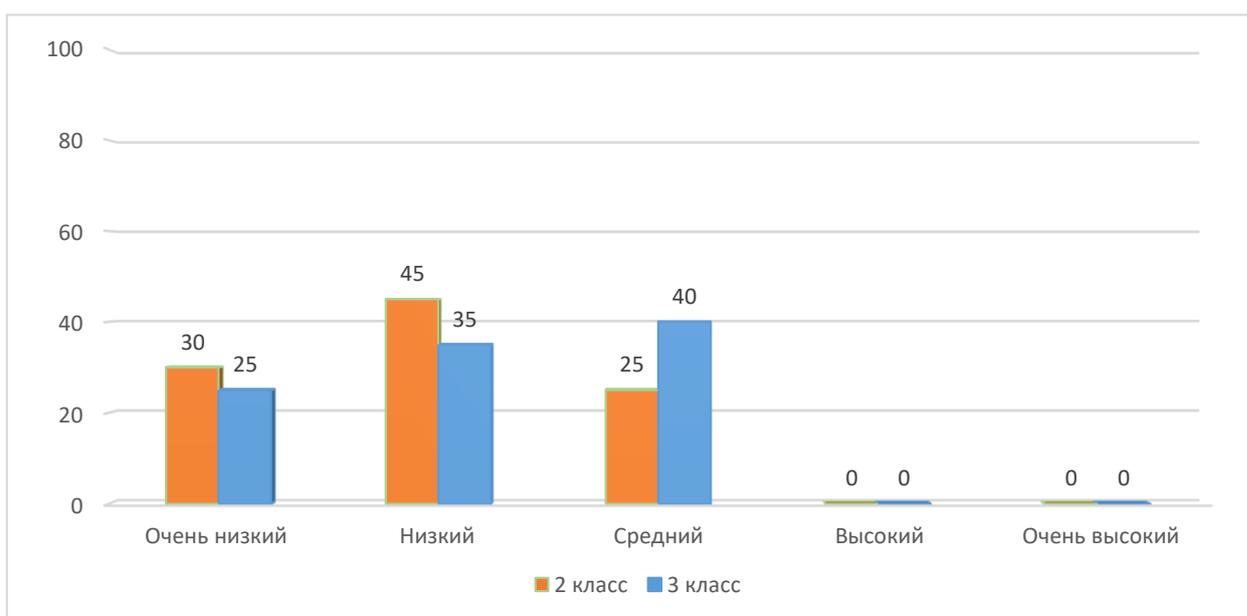


Рисунок 4. Гистограмма 4. Сравнительные результаты изучения объема внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Запомни и расставь точки» В. Богомоллов (2016) [46, с. 57]

Как видно из представленной гистограммы наибольшее количество детей с очень низким и низким уровнем объема внимания выявлено во 2 классе, так, детей с очень низким объёмом внимания выявлено 30 %, с низким – 45 % учащихся. В 3 классе очень низкий показатель отмечен 20 %, число учащихся с низким уровнем составляет 35 %. Однако в 3 классе средний уровень у большего числа учащихся, их 40 %, во 2 классе этот уровень равен 25 %.

Подводя черту вышесказанному, можно сделать вывод, что уровень объема внимания с каждым годом увеличивается, но количество детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития обладающие суженным, ограниченным, фрагментарным объёмом внимания и нуждаются в коррекционной работе, достаточно высок.

С помощью методики «Изучение распределения внимания» Т.Е. Рыбакова» (2006) [28, с. 52] мы получили информацию о состоянии распределении внимания у младших школьников с ЗПР.

Изначально нами было предложено ребёнку посчитать, это необходимо для того, чтобы понимать освоен ли счёт учащимся. Для получения вывода об уровне распределения внимания, мы фиксировали время на весь подсчет элементов, также остановки испытуемого и те моменты, когда он сбивался со счета. На основании этого, нами получены следующие результаты.

Подробные результаты, полученные нами в ходе изучения распределения внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР, представлены в приложении 8 (таблица 2 – 2 класс; таблица 3 – 3 класс).

Сравнительные результаты, полученные в ходе изучения концентрации внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР, представлены в таблице 5.

Таблица 5. Сравнительные результаты изучения распределения внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Изучение распределения внимания» Т.Е. Рыбакова» (2006) [28, с. 52]

| Возрастная группа Уровень | 2 класс (n=20) | | 3 класс (n=20) | |
|------------------------------|-------------------|----|-------------------|----|
| | Абс. знач. | % | Абс. знач. | % |
| Низкий | 12 | 60 | 9 | 45 |
| Средний | 8 | 40 | 11 | 55 |
| Высокий | 0 | 0 | 0 | 0 |

По результатам таблицы 5, мы делаем вывод, что ни в одном классе нет детей, которые имеют высокий показатель распределения внимания.

Средний уровень показали 8 (40 %) учащихся со 2 класса и 11 (55 %) учащихся с 3 класса. Эти данные свидетельствуют о том, что дети данной группы могут одновременно совершат несколько рядов действий и следить за несколькими независимыми процессами, не теряя ни одного из них из поля своего внимания.

Низкие показатели отмечены во 2 классе у 10 (50 %) исследуемых, в 3 классе у 9 (45 %). Это говорит о невозможности ребёнком выполнять несколько действий, особенно если они находятся на стадии усвоения.

Исходя из полученных данных, мы делаем вывод, что у детей с низким показателем имеются трудности в распределении внимания, которые негативно сказываются на их учебную деятельность.

Сравнительные результаты исследования распределения внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР 2 класса и 3 класса иллюстративно представлены на гистограмме 5 (рис.5).

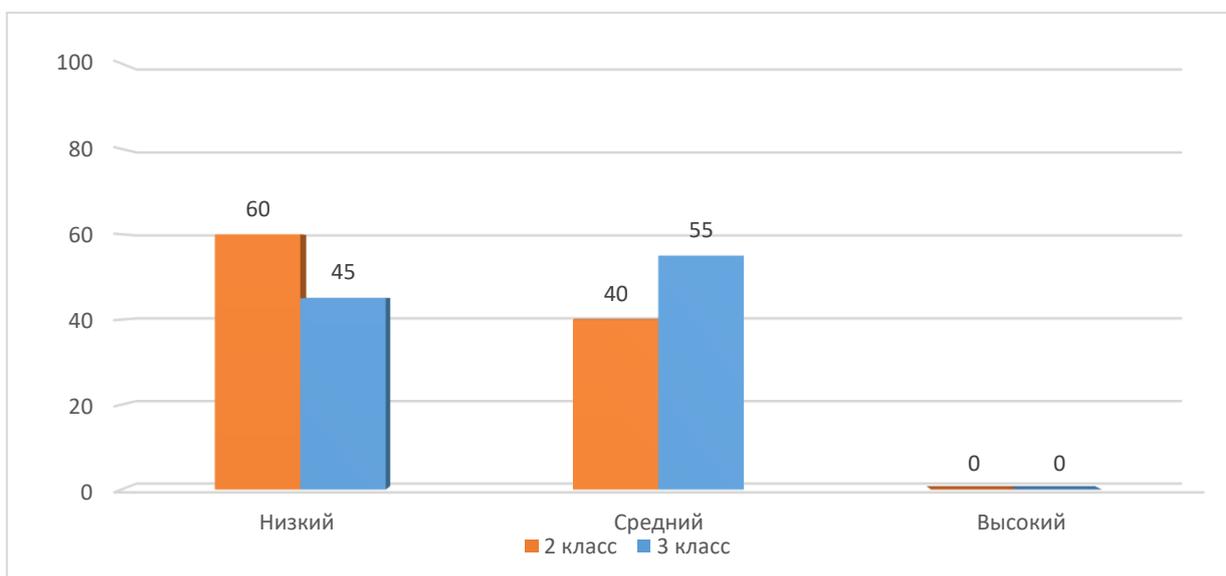


Рисунок 5. Гистограмма 5. Сравнительные результаты распределения внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Изучение распределения внимания» Т.Е. Рыбакова» (2006) [28, с. 52]

На гистограмме заметно, что детей, показавших высокий показатель распределения внимания, нет. Во 2 классе низкий уровень отмечается у 60 % исследуемых, в 3 классе у 45 %. Нормативные данные выявлены у 40 % обучающихся 2 класса и 55 % у 3 класса.

На основании данных, полученных с помощью психодиагностики свойств внимания у детей младшего школьного возраста с ЗПР, нам удалось установить, что внимание таких детей имеет ряд особенностей, которые заключаются в неустойчивости, сниженной концентрации, сниженном объеме, сниженном распределении и недостаточной переключаемости. Это, в значительной степени, связано с дефицитностью развития мозговых структур у детей данной категории.

Выводы по второй главе:

1. С целью изучения особенностей произвольного внимания учащихся

младшего школьного возраста с задержкой психологического развития нами был проведен констатирующий эксперимент. Экспериментальной базой для исследования послужило КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа №7». В эксперименте приняли участие 40 учащихся: 20 учащихся 2 класса в возрасте 9 – 10 лет, 20 учащихся из 3 класса в возрасте 10 – 11 лет с диагнозом по МКБ – 10 F80 – «Задержка психологического развития».

2. Исследование проводилось в 3 этапа. Подготовительный этап включал в себя анализ документов, беседу и наблюдение. На экспериментальном этапе осуществлялось наблюдение, беседа и эксперимент. Заключительный этап характеризуется качественной и количественной обработкой полученных данных.

3. На экспериментальном этапе были использованы следующие методики: корректурная проба (буквенный вариант) Бурдона (1895) [62, с. 107–111] используемая для изучения концентрации, устойчивости и переключаемости внимания; методика «Запомни и расставь точки» В. Богомолов (2016) [46, с. 57] используемая для диагностики объёма внимания; методика «Изучение распределения внимания» Т.Е. Рыбакова (2006) [28, с. 52] с помощью которой были получены данные о распределении внимания.

4. Методика «Корректурная проба» (буквенный вариант) Бурдона» (1895) [62, с. 107–111] позволила выявить уровень устойчивости внимания. У 9 (22 %) обследуемых был отмечен очень низкий уровень, у 20 (50 %) учащихся уровень низких показателей. Нормативные данные выявлены у 11 (27 %) детей с ЗПР.

5. При использовании методики «Корректурная проба» (буквенный вариант) Бурдона (1895) [62, с. 107–111] наблюдается преобладание очень низкого уровня переключаемости внимания, этот уровень отмечен у 16 (40 %) учащихся. Низкий уровень представлен у 15 (38 %) школьников. Средние данные выявлены у 9 (22 %) исследуемых.

6. Методика «Корректурная проба» (буквенный вариант) Бурдона (1895) [62, с. 107–111] позволила определить, что концентрация внимания

представлены низким уровнем, такой уровень отмечен у 15 (38 %) детей. Средний уровень показали 25 (62 %) учащихся.

7. Используя методику «Запомни и расставь точки» В. Богомолов (2016) [46, с. 57] мы получили данные об уровне объёма внимания. Очень низкий уровень имеют 11 (27 %) учащихся, преобладающим показателем является низкий уровень, отмеченный у 16 (40 %). Нормативные данные показали 13 (33 %).

8. Методика «Изучение распределения внимания» Т.Е. Рыбакова» (2006) [28, с. 52] позволила определить распределение внимания. Нами было выявлено, что низкий и средний уровень представлен у 20 (50 %) исследуемых.

9. На основании данных, полученных с помощью психодиагностики свойств внимания у детей младшего школьного возраста с ЗПР, нам удалось установить, что внимание таких детей имеет ряд особенностей, которые заключаются в неустойчивости, сниженной концентрации, сниженном объеме, сниженном распределении и недостаточной переключаемости. значительной степени, связано с дефицитностью развития мозговых структур у детей данной категории.

Глава 3. ПСИХОЛОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

3.1. Научно–методологические подходы к коррекции произвольного внимания учащихся с задержкой психического развития

Благодаря исследованию мы выявили снижение внимания и работоспособности у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Детям свойственно снижение основных параметров внимания: объёма, распределения, концентрации и других. У детей с ЗПР можем наблюдать разное время сосредоточения внимания, так, у первой группы максимальное напряжение внимания достигает по окончанию работы, у второй – в начале исследования, затем постепенно снижается. У третьей группы детей возможна периодичность в сосредоточении внимания. Для исправления данных недостатков, необходима коррекционная работа, которую необходимо строить на правильно подобранных игр и упражнений, для этого нам необходимо знать методы и пути работы.

При реализации психологической коррекции внимания стоит учитывать принципы организации коррекционно – развивающей работы. Данные принципы в своей работе приводит Г.В. Фадина (2004):

1. *Принцип единства диагностики и коррекции* отражает необходимость комплексности, тщательности и глубины предшествующей диагностической работы перед психокоррекцией. Эффективная коррекционная работа может быть реализована только на основании данных приведённого ранее психологического обследования. Однако, по мнению, Д.Б. Элькониной (1989): «самые точные, глубокие диагностические данные бессмысленны, если они не сопровождаются продуманной системой психолого – педагогических коррекционных мероприятий» [65, с. 346].

2. *Принцип этиопатогенетического подхода*, с помощью которого определяется этиология, механизмы и структура дефекта при том или ином варианте ЗПР, что является основой для выбора оптимальной коррекционно-развивающей программы;

3. *Принцип учета закономерностей онтогенетического развития при организации коррекционно-педагогической работы*. Важно выявить качественное своеобразие психического развития детей с ЗПР, определить их уровень, чтобы выявить полноценную базу для построения коррекционной работы внимания;

4. *Принцип единства коррекции и развития* означает, что решение о необходимости коррекционной работы принимается только на основе психолого-педагогического анализа внутренних и внешних условий развития ребенка.

5. *Деятельностный принцип осуществления коррекции*. Благодаря данному принципу, психолог определяет выбор средств, путей и способов коррекционной работы на основании ведущей деятельности ребёнка. Коррекция внимания, в данном случае, строится на организации соответствующих видов деятельности ребёнка. И. В. Дубровина (1998) подчёркивает, что именно активная деятельность самого ребенка является движущей силой развития [20, с.15].

А.А. Осипова (2002) в своей работе приводит такие важные принципы как:

1. Принцип коррекции «сверху–вниз»;
2. Принцип коррекции «снизу–вверх».

Принцип коррекции «сверху–вниз» провозглашённый Л.С. Выготским (1956) ставит в центр внимания создание зоны ближайшего развития личности и деятельности ребенка. Процесс коррекции внимания должен осуществляться постепенно, с учетом ближайшего уровня развития данной психологической функции, т.е. того уровня, на котором выполнение задания возможно с незначительной помощью со стороны специалиста. Л.С. Выготский доказал,

что коррекция становится эффективной при условии, что она опережает психическое развитие ребенка. Согласно его концепции, в процессе развития необходимо опираться не только на уровень актуального развития, то есть сформированные психические функции, но и на «зону ближайшего развития» [3, с.14].

При реализации *принципа снизу–вверх* коррекционная работа строится на упражнениях и тренировках уже имеющихся психических способностей. В центре коррекции — наличный уровень психического развития, понимаемого как процесс усложнения.

В. Б. Никишина (2003) основной коррекционной работы детей с ЗПР считает:

- Принцип несовпадения у детей с трудностями в обучении сенситивных периодов развития психических функций по их отношению к возрасту ребёнка;

- Принцип компетенции недостаточно развитых качеств, способностей и функций [42, с. 58].

Коррекция внимания у детей с ЗПР в нейропсихологии решается в рамках трёх направлений. Первое направление, разработанное А.В. Семенович (2007), реализуется идея «замещающего онтогенеза». Предполагается, что воздействие на сенсомоторный уровень с учетом общих закономерностей онтогенеза вызывает активизацию развития всех высших психических функций (ВПФ). Целью метода замещающего онтогенеза является формирование у ребенка осевых (телесных, органных, оптико-пространственных) вертикальных и горизонтальных сенсомоторных взаимодействий. Наиболее труднодостижимым, но самым ценным и ожидаемым результатом, на который ориентирован метод замещающего онтогенеза, является формирование у ребенка оптимального для него уровня произвольной саморегуляции [53].

Второе направление коррекционной работы разрабатывается под руководством Н.М. Пылаевой (2004) и Т.В. Ахутиной (2004). Направление

представляет собой чёткую технологичную программу, направленную на развитие и коррекцию когнитивных функций и их компонентов, состоящая из комплекта учебно – игровых занятий. Данная программа основана на становлении избирательной активации, формировании навыков программирования, регуляции и контроля деятельности. Программа разработана для психологов, работающих в классах коррекционно-развивающего и восстановительного обучения, а также подготовительных группах детских садов [47, с. 33].

Третий подход, интегративный, сочетает в себе методы из обоих направлений.

Широко известны и активно внедряются в практику коррекционно – абилитационные методы, разработанные А.А. Цыганок (2006), Н.К. Корсаковой (1988) и Ю.В. Микадзе (2008) и др. Валидность и эффективность нейропсихологических технологий признаются сегодня всеми специалистами, работающими над проблемой психолого – педагогического сопровождения процессов развития.

А.Р. Лурия (2002) подчёркивает, что комплексная нейропсихологическая коррекция с детьми должна основываться на нейропсихологическом подходе о закономерностях развития и иерархическом строении мозговой организации высших психических функций в онтогенезе. В основе данного подхода лежит системный подход к коррекции психического развития ребенка [53, с. 103].

Одним из эффективных подходов к развитию внимания является метод, разработанный в рамках концепции поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина (1974) и С. Л. Кобыльницкая (1974). Согласно этому подходу, внимание понимается как идеальное, интериоризированное и автоматизированное действие контроля. Именно такие действия и оказываются несформированными у детей с задержкой психического развития [13, с. 21].

Психологическая коррекция, по мнению В.Б. Никишиной (2003),

нарушенное внимания у детей младшего школьного возраста с ЗПР может осуществляться несколькими способами, каждый из которых приводит к восстановлению или компенсации данной функции:

1. растормаживание нарушенной функции;
2. перестройка функций;
3. перемещение функций в сохранные отделы больших полушарий;
4. спонтанное восстановление [48, с. 50].

В младшем школьном возрасте основной формой коррекционного воздействия, Б.И. Айзенберг (1992) считает игровую деятельность в учебно – воспитательном процессе, что в свою очередь, формирует положительное отношение к учению, закрепление конкретных представлений о содержательной и организационной сторонах учебной деятельности [2].

Задания, которые вошли в основу коррекционной работы нами были взяты у таких авторов, как О.В. Алмазовой (1997), Б. И. Айзенберга (1986), П.Я. Гальперина, С.Л. Кабыльницкой (1974), С. Д. Забрамной (2002), Т.П. Завьяловой (2010), Т. А. Ломтевой (2005), И. И. Мамайчук (2006), Ж. М. Глозман (2013), О. Н. Истратовой (2013), О.Ю. Машталь (2008), А. А.Осиповой (2002). Именно эти дидактические игры наиболее соответствуют нашей цели коррекционной программы.

Внимание у детей младшего школьного возраста с задержкой психологического развития во всех формах может поддаваться психологической коррекции. Эффективность коррекционной работы будет зависеть от компетентности построенной системы психодиагностического исследования, от стимуляции и оптимизации внимания различными методами и приемами, как на уроках, так и в процессе дополнительных коррекционных занятий и от систематизации проводимых занятий. В зависимости от особенностей внимания необходимо определить направления работы по развитию психической функции и обучению ребенка в условиях нарушенного развития.

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

Нами было выявлен недостаточный уровень развития произвольного внимания у детей младшего школьного возраста с ЗПР. Внимание — это важное условие для любой деятельности: учебной, игровой, познавательной. Также внимание является одним из основных условий, обеспечивающих успешное усвоение детьми доступного для них объема знаний, умений. При недостаточном внимании учащиеся не справляются с требованиями младшей школы, что в дальнейшем влечёт к неуспеваемости. Для преодоления данной проблем необходима психологическая коррекция в процессе деятельности доступной учащимся.

Для формирования и поддержания устойчивости внимания, созданы необходимые условия:

1. Нами объяснялась задача деятельности, которую необходимо выполнять, отчётливо понятная для ребёнка;
2. Были созданы привычные условия выполнения деятельности (постоянное место, определенное время, содержание в порядке рабочих принадлежностей);
3. Возникновение косвенных интересов, то есть, даже если ребенок не заинтересован непосредственно в деятельности, интерес к ее результату будет способствовать поддержанию произвольного внимания;
4. Создание благоприятных условий для выполнения деятельности, отсутствие посторонних отрицательных раздражителей;
5. Обеспечение тренировки произвольного внимания с помощью разнообразных повторений и упражнений [29].

У детей младшего школьного возраста учебная деятельность тесно связана с игровой деятельностью, поэтому коррекционная программа построена с использованием дидактических игр. Важность использования

игры в педагогическом процессе подчеркивали многие ученые: П.Ф. Каптерев (1904), С.А. Шмаков (1991), Д.Б. Эльконин (1951). Они отмечали, что игра помогает развитию познавательных способностей учеников, а также позволяет преодолеть трудности в развитии. Игра здесь имеет две цели: первая – обучающая (ее преследует взрослый), вторая – игровая, ради которой действует ребенок. Главное, чтобы эти две цели дополняли друг друга, и обеспечивали развитие внимания ребенка с ЗПР [56].

На этапе формирующего эксперимента была составлена и реализована психокоррекционная программа для развития произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР. Основанием для разработки программы явились результаты, полученные нами на этапе констатирующего эксперимента.

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

Программа имеет следующие направления коррекционной работы:

| № | Особенности внимания | Направление коррекции |
|----|----------------------------------|---|
| 1. | низкий уровень объема внимания | —увеличивать объём внимания |
| 2. | трудности переключения внимания | —усиливать способность к переключению внимания |
| 3. | трудности распределения внимания | —усиливать способность к распределению внимания |
| 4. | сниженная концентрация внимания | —вырабатывать направленное и концентрированное внимание; — развивать умение концентрировать сознание (деятельность) на определенном предмете при отвлечении от всего остального. |
| 5. | сниженная устойчивость внимания | —вырабатывать устойчивое внимание; |

| | | |
|----|--|--|
| | | —развивать умение удерживать внимание на определенном предмете или явлении. |
| 6. | низкий уровень скорости переработки информации | —развивать умение выполнять задания быстро, не отвлекаясь на посторонние раздражители. |

Основой программы являются следующие положения:

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

Данная программа объемом 9 часов (плюс 9 часов индивидуальной работы с детьми) ориентирована на групповую форму работы. Численность группы – 6 человек. Программа включает в себя 18 занятий.

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

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

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

«Черное и белое не берите, «да» и «нет» не говорите!», «Птица–рыба–зверь», «Четыре стихии».

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

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

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

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

Релаксационный метод. Направлен на формирование произвольного внимания, дифференцированных двигательных и психических реакций, что

придает психомоторному развитию ребенка своеобразную равномерность. Развивает чувство своего тела, способствует обогащению и дифференциации сенсорной информации от самого тела.

При проведении занятий нами учитывались специфические приемы формирования внимания у детей младшего школьного возраста с ЗПР, к которым относятся:

1. Наличие низкой степени устойчивости внимания у детей с ЗПР требует того, чтобы внимание детей было специально направлено педагогом, посредством применения упражнений, развивающих все виды внимания.

2. При организации занятий необходимо учитывать, что дети с ЗПР нуждаются в большем количестве проб, чтобы освоить необходимый способ деятельности.

3. Наличие интеллектуальной недостаточности детей ЗПР выражается в том, что для детей сложные инструкции бывают недоступны. Поэтому объяснение должно быть максимально простым. Задания необходимо использовать более короткие, позволяющие поэтапно выполнить учебную задачу.

4. Наличие высокой степени истощаемости нервной системы детей с ЗПР часто приводит к утомлению, и снижению продуктивности обучения, что необходимо учитывать при организации занятий. Поэтому необходима смена видов деятельности.

5. Дети с ЗПР в большей степени, чем дети с нормативным уровнем развития нуждаются в эмоциональной поддержке и похвале. Поэтому каждый этап работы должен быть положительно отмечен педагогом, необходимо постоянно фиксировать результаты. [61, с. 58]

Также учитывались возрастные и индивидуальные особенности внимания ребенка.

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

В соответствии с поставленной целью нами были выделены следующие

задачи коррекционной программы:

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

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

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

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

Структура коррекционно–развивающей программы состоит из трёх блоков:

1 блок — мотивационный, задача данного блока заключалась в формировании мотивации учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития на совместную работу с психологом и детским коллективом. Мотивационный блок включал в себя 4 занятия, проводимых в групповой форме, при частоте встреч 2 раза в неделю и продолжительности каждого занятия 30 минут.

2 блок — коррекционный, задача которого заключалась в коррекции основных свойств произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Этот блок включает в себя 14 занятий, длительностью 30 – 35 минут, которые проводились 2 раза в неделю.

Структура занятий: каждое занятие психологической программы по коррекции свойств произвольного внимания состоит из трех частей:

1. Вводная часть. Ритуал приветствия — создание атмосферы группового доверия и принятия, раскрепощение участников занятия, развитие внимания.

2. Основная часть. Работа с педагогом–психологом по коррекции неадекватной и развитию адекватной самооценки детей младшего школьного

возраста с ЗПР при помощи психологических средств (дидактических игр, упражнений, заданий).

3. Заключительная часть. Ритуал прощания — рефлексия, подведение итогов занятия, настрой детей на новую встречу.

Тематическое планирование

| № занятия | Структура занятия | Цель | Время проведения (мин.) |
|---------------------------|---|--|-------------------------|
| Мотивационный блок | | | |
| 1 | Игра «Найди и коснись» (Ж. М. Глозман) | психогимнастика – знакомство, сокращение эмоциональной дистанции, развитие объёма внимания. | 5 |
| | Игра «Что слышно?» (М.И. Чистякова) | развитие умения быстрого сосредоточения | 5 |
| | Игра «Путаница» (О.Ю.Машталь) | развитие объёма и концентрации внимания | 5 |
| | Упражнение «Внимательное письмо» (По П.Я. Гальперину) | развитие произвольного внимания | 10 |
| | Этюд «Правильное решение» (По М.И. Чистякова) | создание положительного эмоционального фона, повышение уверенности в себе, самооценки. | 5 |
| | | | ВСЕГО: 30 мин. |
| 2 | Упражнение «Точки» (По стихотворению В.В. Маяковского) | психогимнатика-снятие тревожности. Формирование желания сотрудничать с психологом и взаимодействовать с детьми | 5 |

| | | | |
|----------|--|---|-----------------------|
| | Игра «Запомни свое место в строю» (Б. И. Айзенберг) | развитие распределения внимания | 5 |
| | Упражнение «Внимательное письмо» (По П.Я. Гальперину) | развитие произвольного внимания | 10 |
| | Упражнение «Заметь и поставь точки» (Р.В. Овчарова) | развитие объёма внимания | 5 |
| | Игра «Передай по кругу» (Р.В. Овчарова) | сплоченности детского коллектива, снятие эмоционального напряжения. | 5 |
| | | | ВСЕГО: 30 мин. |
| 3 | Игра «Гляделки» (О.Ю.Машталь) | психогимнатика–снятие эмоционального напряжения, сближение, развитие концентрации внимания | 3 |
| | Игра «Послушай и воспроизведи» (С. Д. Забрамная) | развитие переключения и сосредоточенности внимания | 7 |
| | Игра «Слушай звуки» (М.И. Чистякова) | развитие активного внимания | 5 |
| | Упражнение «Внимательное письмо» (По П.Я. Гальперину) | развитие произвольного внимания | 10 |
| | Игра «Слушай команду» (И.О. Истратова) | релаксация, снятие напряжения | 5 |
| | | | ВСЕГО: 30 мин. |
| 4 | Игра «Звездный час» (О.Ю.Машталь) | развитие устойчивости и концентрации внимания, | 5 |

| | | | |
|---------------------------|--|---|---|
| | | сосредоточенности на последующую деятельность | |
| | Игра «Пишущая машинка» (М.И. Чистякова) | развитие концентрации внимания | 7 |
| | Упражнение «Точка, точка, запятая» (О.Ю.Машталъ) | развитие объёма внимания | 5 |
| | Упражнение «Внимательное письмо» (По П.Я. Гальперину) | развитие произвольного внимания | 8 |
| | Игра «Изображение предметов» (Р.В. Овчарова) | снятие напряжения, воспитание наблюдательности, развитие воображения, умение видеть другого | 5 |
| ВСЕГО: 30 мин. | | | |
| Коррекционный блок | | | |
| 1 | Игра «Найди и коснись» (Ж. М. Глозман) | психогимнастика – знакомство, сокращение эмоциональной дистанции, развитие объёма внимания | 4 |
| | Игра «Не пропусти хлопок» (О.Ю.Машталъ) | развитие активного внимания | 6 |
| | Упражнение «Внимательное письмо» (По П.Я. Гальперину) | развитие произвольного внимания | 8 |
| | Упражнение «Корректор-1» (О.Ю.Машталъ) | развитие концентрации и переключения внимания | 5 |

| | | | |
|----------|--|--|-----------------------|
| | Игра «Распространи предложения» (О.Ю.Машталь) | развитие объема внимания, саморегуляции | 8 |
| | Упражнение «Водопад» (К. Фопель) | завершение занятия, снятие напряжение, расслабление, развитие внутреннего ощущения комфорта. | 3 |
| | | | ВСЕГО: 34 мин. |
| 2 | Игра «Канон» (М. И. Чистякова) | психогимнастика–снятие напряжения и скованности, развитие волевого внимания | 5 |
| | Методика «Проставь значки» (И.В. Стародубцева) | развитие переключения и распределения внимания | 7 |
| | Игра «Пишущая машинка» (М.И. Чистякова) | Развитие концентрации внимания | 7 |
| | Упражнение «Филворд» (О.Ю.Машталь) | развитие концентрации и устойчивости внимания | 5 |
| | Упражнение «Заметь и поставь точки» (Р.В. Овчарова) | развитие объема внимания | 6 |
| | Игра «Чудо-дерево» (О.В. Хухлаева) | завершение занятия, релаксация, развитие доверия в группе | 5 |
| | | | |
| 3 | Этюд «Я иду по горячему песку» (М. И. Чистякова) | психогимнастика – пантомимика, снятие напряжения | 5 |
| | Игра ««Черное и белое не берите, «да» и «нет» не говорите!» (О.Ю. Машталь) | развитие внимания, речи, повышение эмоционального контакта играющих детей | 5 |

| | | | |
|-----------------------|--|---|---|
| | Игра «Не спеши подражать» (О.В. Алмазова) | развитие распределение внимания | 5 |
| | Упражнение «Внимательное письмо» (По П.Я. Гальперину) | развитие произвольного внимания | 5 |
| | Игра «Поймай все мячи» (А.О. Алмазова) | развитие распределения и переключения внимания | 5 |
| | Упражнение «Найди число» (О.Ю.Машталь) | развитие объема, концентрации внимания | 5 |
| | Игра «Паровозик» (Р.В. Овчарова) | повышение уверенности в себе, сплочение группы, произвольный контроль | 5 |
| ВСЕГО: 35 мин. | | | |
| 4 | Игра «Канон» (М. И. Чистякова) | психогимнастика–снятие напряжения и скованности, развитие волевого внимания | 4 |
| | Игра «Снежный ком» (О.Ю.Машталь) | формирование произвольного внимания, развитие скорости реакции | 6 |
| | Упражнение «Корректор-1» (О.Ю.Машталь) | развитие концентрации и переключения внимания | 5 |
| | Игра «Заметь все» (И. И. Мамайчук) | развитие объёма внимания | 7 |
| | Упражнение «Тихая эстафета» (О.Ю. Машталь) | развитие произвольного внимания, сосредоточенности | 7 |
| | Игра «Почесать спинку» (И.О. Истратова) | снять напряжение, повысить групповую сплоченность | 5 |
| ВСЕГО: 34 мин. | | | |

| | | | |
|----------|--|---|-----------------------|
| 5 | Этюд «Тень» (М. И. Чистякова) | психогимнастика – раскрепощение, развитие внимания | 4 |
| | Игра «Распространи предложения» (О.Ю.Машталь) | развитие объема внимания, саморегуляции | 8 |
| | Упражнение «Внимательное письмо» (По П.Я. Гальперину) | развитие произвольного внимания | 5 |
| | Игра «Муха» (Н.Б. Бабкина) | развитие активности внимания, переключаемости внимания | 8 |
| | Упражнение «Корректор-1» (О.Ю.Машталь) | Развитие концентрации и переключения внимания | 4 |
| | Игра «Релаксация» (О.В. Хухлаева) | снятие напряжения, релаксация | 5 |
| | | | ВСЕГО: 34 мин. |
| 6 | Игра «Зеркало» (М. И. Чистякова) | коммуникативная игра (пантомимика)–снятие эмоционального напряжения, развитие концентрации внимания | 5 |
| | Игра «Птица-рыба-зверь» (О.Ю.Машталь) | развитие произвольного внимания, саморегуляции | 5 |
| | Игра «Повтори предыдущее слово» (А.О. Алмазова) | развитие распределения внимания и мыслительной деятельности | 5 |
| | Упражнение «Внимательное письмо» (По П.Я. Гальперину) | развитие произвольного внимания | 5 |

| | | | |
|----------|--|---|-----------------------|
| | Игра «Замри-отомри» (О.Ю.Машталь) | развитие произвольного внимания, регуляции, контроля | 5 |
| | Упражнение «Что перепутал художник?» (Н.Б. Бабкина) | развитие распределения внимания | 5 |
| | Упражнение «Внутренний смех» (К. Фопель) | снять напряжение и научиться «активно слушать», научиться различать разнообразные звуки в окружающей обстановке и в собственном теле. | 5 |
| | | | ВСЕГО: 30 мин. |
| 7 | Игра «Что вокруг?» (О.Ю. Машталь) | создание благоприятного климата для работы, концентрация внимания на последующую деятельность | 4 |
| | Игра «Змейка» (О.Ю. Машталь) | развитие сосредоточенности, концентрации, фонематического слуха и слухового внимания | 5 |
| | Игра «Сколько всего, и какие фигуры» (Б. И. Айзенберг) | развитие распределения внимания | 5 |
| | Упражнение «Диктант» (О.Ю. Машталь) | развитие концентрации внимания, сосредоточенности | 10 |
| | Игра «Скульпторы» (О.Ю.Машталь) | развитие распределения, переключения внимания | 6 |
| | Игра «Дракон кусает свой хвост» (И.О. Истратова) | снятие напряженности, развитие умения | 4 |

| | | | |
|----------|--|---|-----------------------|
| | | взаимодействовать друг с другом | |
| | | | ВСЕГО: 34 мин. |
| 8 | Игра «Найди и коснись» (Ж. М. Глозман) | психогимнастика – знакомство, сокращение эмоциональной дистанции | 5 |
| | Игра «Чтоб никто не догадался» (О. Ю.Машталь) | развитие произвольного внимания, сосредоточенности, саморегуляции | 5 |
| | Упражнение «Найди число» (О.Ю.Машталь) | развитие объема, концентрации внимания | 5 |
| | Упражнение «Диктант» (О.Ю. Машталь) | развитие концентрации внимания, сосредоточенности | 10 |
| | Игра «Скажи наоборот» (С. Д. Забрамная) | развитие переключения внимания | 5 |
| | Игра «Гусеница» (Е. В. Коротаева) | расслабление, снятие напряжения, развитие чувства доверия среди детей | 5 |
| | | | ВСЕГО: 35 мин. |
| 9 | Игра «Канон» (М. И. Чистякова) | психогимнастика – снятие напряжения и скованности, развитие волевого внимания | 4 |
| | Упражнение «Найди ошибку» (О. Ю. Машталь) | развитие произвольного внимания, сосредоточенности и концентрации на задании | 5 |
| | Упражнение «Корректор-1» (О.Ю.Машталь) | Развитие концентрации и переключения внимания | 3 |
| | Упражнение «Внимательное» | Развитие произвольного внимания | 5 |

| | | | |
|-----------------------|---|--|---|
| | письмо» (По П.Я. Гальперину) | | |
| | Упражнение «Путаницы» (О.Ю.Машталь) | развитие концентрации внимания | 7 |
| | Игра «Чудо-дерево» (О.В. Хухлаева) | завершение занятия, релаксация, развитие доверия в группе | 5 |
| ВСЕГО: 34 мин. | | | |
| 10 | Этюд «Я иду по горячему песку» (М. И. Чистякова) | психогимнастика – пантомимика, снятие напряжения | 5 |
| | Игра «Четыре стихии» (А.А. Осипова) | развитие переключаемости и объема внимания, координации слухового и двигательного анализаторов | 5 |
| | Упражнение «Списываем предложения» (О.Ю.Машталь) | развитие концентрации и устойчивости внимания | 8 |
| | Упражнение «Запутанные дорожки» (Н.Б. Бабкина) | развитие устойчивости внимания | 6 |
| | Игра «Скрытая подсказка» (И.О. Истратова) | развитие концентрации внимания | 6 |
| | Игра «Поем вместе» (И.О. Истратова) | расслабление, развитие умения работать в группе, слушать себя и другого. | 5 |
| | ВСЕГО: 35 мин. | | |
| 11 | Игра «Зеркало» (М. И. Чистякова) | коммуникативная игра (пантомимика)–снятие | 5 |

| | | | |
|-----------------------|---|--|----|
| | | эмоционального напряжения, развитие концентрации внимания | |
| | Упражнение «Одна буква» (О.Ю.Машталь) | развитие произвольного внимания, концентрации, сосредоточения | 5 |
| | Упражнение «Точка, точка, запятая» (О.Ю.Машталь) | развитие объема внимания | 5 |
| | Упражнение «Диктант» (О.Ю. Машталь) | развитие концентрации внимания, сосредоточенности | 10 |
| | Задание «Считаем до 50» (Ж. М. Глозман) | развитие распределения внимания | 5 |
| | Игра «Ассоциации» (Р.В. Овчарова) | снятие напряжения, развитие наблюдательности, доверия | 5 |
| ВСЕГО: 35 мин. | | | |
| 12 | Этюд «Тень» (М. И. Чистякова) | психогимнастика – раскрепощение, развитие внимания | 4 |
| | Упражнение «Небылицы» (О.Ю.Машталь) | развитие произвольности внимания, концентрации на выполнение последующей деятельности | 5 |
| | Игра «Остановись» (А.В. Семенович) | развитие переключаемости и устойчивости внимания | 7 |
| | Упражнение «Внимательное письмо» (По П.Я.Гальперину) | развитие произвольного внимания | 5 |
| | Игра «Каждой руке – своё дело» (И. И. Мамайчук) | развитие переключения внимания | 4 |

| | | | |
|-----------|--|--|-----------------------|
| | Игра «Пуговица» (И. И. Мамайчук) | развитие объёма внимания | 4 |
| | Игра «Слепой танец» (Е.К. Лютова) | расслабление, снятие излишнего мышечного напряжения. | 5 |
| | | | ВСЕГО: 34 мин. |
| 13 | Приветствие, ритуал | Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности | 3 |
| | Игра «Срисовывание по клеточкам» (А.А. Осипова) | развитие концентрации и объёма внимания, формирование умения следовать образцу, развитие мелкой моторики руки. | 5 |
| | Упражнение «Диктант» (О.Ю. Машталь) | развитие концентрации внимания, сосредоточенности | 9 |
| | Игра «Пустой угол» (М.И. Чистякова) | развитие выдержки, способности к торможению и переключению | 6 |
| | Игра «Где Я?» (К. Фопель) | развитие концентрации и сосредоточенности внимания, развитие чувства пространства. | 5 |
| | Упражнение «Водопад» (К. Фопель) | завершение занятия, снятие напряжения, расслабление, развитие внутреннего ощущения комфорта. | 5 |
| | | | |
| 14 | Игра «Что вокруг?» (О.Ю. Машталь) | создание благоприятного климата для работы, концентрация внимания на последующую деятельность | 4 |

| | | | |
|--|---|---|-----------------------|
| | | | |
| | Игра «Шестерка» (Н.Б. Никишина) | развитие объема и переключения внимания | 6 |
| | Игра «Пишущая машинка» (М.И. Чистякова) | развитие устойчивости внимания | 6 |
| | Упражнение «Интеллектуальные таблицы» (О.Ю. Машталъ) | развитие переключения, объема и концентрации внимания | 5 |
| | Упражнение «Диктант» (О.Ю. Машталъ) | развитие концентрации внимания, сосредоточенности | 8 |
| | Игра «Слушай команду» (И.О. Истратова) | релаксация, снятие напряжения | 5 |
| | | | ВСЕГО: 34 мин. |

Таким образом, нами была разработана и успешно реализована программа по коррекции произвольного внимания у детей младшего школьного возраста с ЗПР. Важно учесть, что комплексное воздействие, чередование различных видов деятельности, методов, приемов оказывает эффективное воздействие на развитие произвольного внимания у данного контингента школьников.

3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

Реализация контрольного эксперимента была произведена по окончании психологической программы коррекции произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. В исследовании приняли участие все испытуемые, отобранные нами для реализации констатирующего этапа исследования. На данном этапе было

проведено вторичное проведение диагностики и сравнительный анализ полученных результатов.

Выборка испытуемых детей младшего школьного возраста 2–ых и 3–их классов с ЗПР была разделена на 2 группы: экспериментальную (ЭГ) и констатирующую (КГ). Это позволило выявить эффективность реализуемой нами программы. Оценка результатов эффективности психологической программы осуществлялась путем сравнения результатов исследования, полученным в КГ и ЭГ испытуемых до момента начала и после реализации формирующего эксперимента, а также по всей выборке в целом.

В экспериментальную группу вошли 10 учащихся 2 «А» класса и 10 учащихся 3 «А» класса. У данных учащихся наблюдается наиболее низкие показатели, которые были выявлены на этапе констатирующего эксперимента. Коррекционная работа осуществлялась с двумя экспериментальными группами 2 «А» и 3 «А», с контрольными группами формирующий эксперимент не проводился.

Контрольный этап эксперимента осуществлялся с применением следующих методик:

1. Методика «Корректирующая проба» (буквенный вариант) Бурдона (1895) [58, с. 15];
2. Методика «Запомни и расставь точки» В. Богомолов (2016) [46, с. 57];
3. Методика «Изучение распределения внимания» Т.Е. Рыбакова (2006) [59, с. 38].

Полученные нами данные о состоянии свойств произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР, подверглись качественному и количественному анализу и были сравнены с данными, полученными на этапе констатирующего эксперимента.

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР, в экспериментальных и контрольных группах, до и после формирующего

эксперимента, представлены в таблице 6.

Подробные результаты устойчивости внимания детей младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Корректирующая проба» (буквенный вариант) Бурдона (1895) [62, с. 107–111] в Приложении 9 (таблица 1 – 2 класс; таблица 2 – 3 класс).

Таблица 6. Сравнительные результаты изучения устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста по методике «Корректирующая проба» (буквенный вариант) Бурдона (1895) [62, с. 107–111] до и после формирующего эксперимента (%)

| Возрастная группа Уровень | 2 класс | | | | 3 класс | | | |
|------------------------------|-----------------|--------------|--------------------|--------------|-----------------|--------------|--------------------|--------------|
| | до эксперимента | | после эксперимента | | до эксперимента | | после эксперимента | |
| | ЭГ (n=10) | КГ (n=10) | ЭГ (n=10) | КГ (n=10) | ЭГ (n=10) | КГ (n=10) | ЭГ (n=10) | КГ (n=10) |
| Низкий | 50 | 0 | 0 | 0 | 30 | 10 | 0 | 10 |
| Ниже среднего | 50 | 60 | 60 | 60 | 60 | 30 | 30 | 50 |
| Средний | 0 | 40 | 40 | 40 | 10 | 60 | 70 | 40 |
| Высокий | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Очень высокий | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Из таблицы 6 мы видим положительную динамику в ЭГ 2–ых и 3–их классов. После проведения коррекции во 2 классе низкие и высокие показатели не выявлены. Результаты ниже среднего наблюдаются у 6 (60%) учащихся, средние у 4 (40%).

В 3 классе мы можем констатировать показатель ниже среднего у 3 (30%) и средний у 7 (70%) детей. Таким образом, благодаря проведённой психокоррекционной работе показатели устойчивости внимания возросли, это даёт детям возможность удерживать в поле своего внимания объект в течение длительного времени, что будет плодотворно влиять не только на учебную деятельность, но и на жизнь.

Благодаря проведению исследования устойчивости внимания в КГ, мы видим снижение показателей на 10%. Это означает, что без необходимой, регулярной и комплексной коррекционной работы, будет упадок свойств

произвольного внимания.

Иллюстративно сравнительные результаты исследования устойчивости внимания в экспериментальных группах учащихся младшего школьного возраста с ЗПР во 2 классе и 3 классе до и после эксперимента представлены на гистограмме 6 (рис.6).

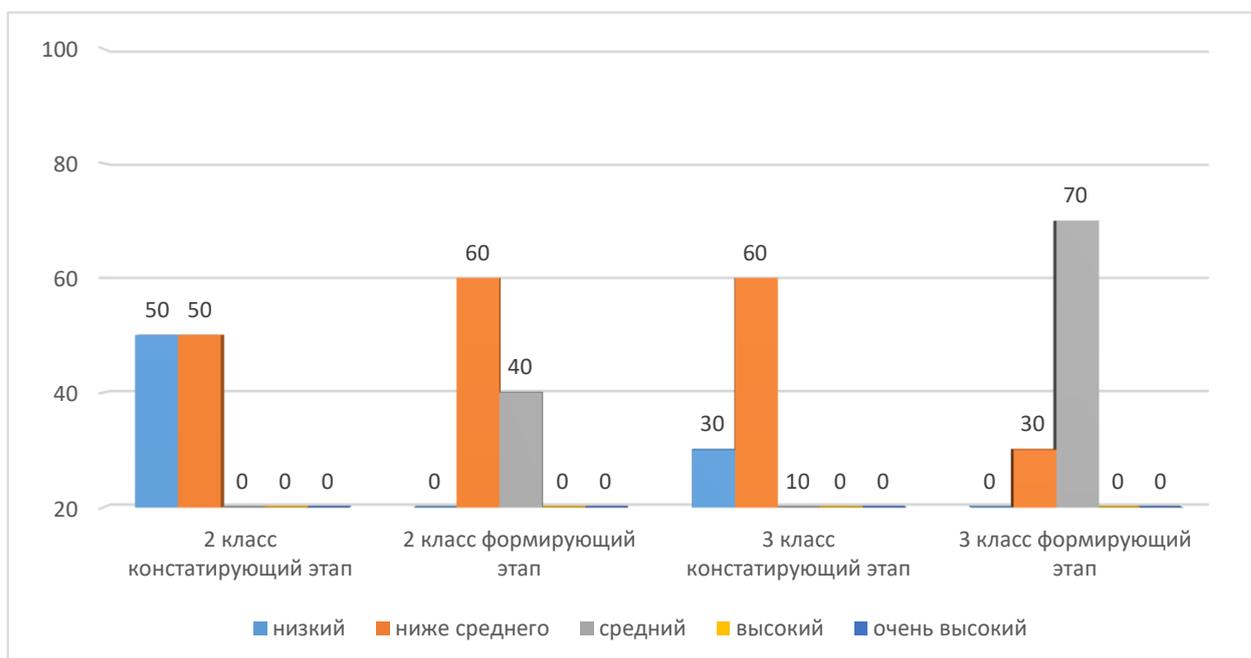


Рисунок 6. Гистограмма 6. Сравнительные результаты устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Корректирующая проба» (буквенный вариант) Бурдона (1895) [62, с. 107–111] до и после формирующего эксперимента (экспериментальные группы)

Данные гистограммы свидетельствуют о динамике показателей во 2 классе на формирующем этапе. Мы видим, что 2 классе на констатирующем этапе низкий показатель имели 50% человек, на формирующем этапе низкий показатель выявлен не был. Ниже среднего на констатирующем этапе показали 50% учащихся, на формирующем этапе данные выявлены у 60%. Также после проведения коррекционной работы 40% показали средние показатели. Этот факт подчеркивает эффективность проведенной

коррекционной работы.

В 3 классе на констатирующем этапе можно отметить низкий уровень у 30% учащихся, ниже среднего у 60% и средний у 10%. В то время как на формирующем этапе низкий показатель выявлен не был, ниже среднего представлен у 30% и средний у 70% младших школьников.

Высокий и очень высокий показатель отмечен не был. Это, в первую очередь, связано с особенностями дизонтогенеза испытуемых.

При помощи методики «Корректирующая проба» (буквенный вариант) Бурдона (1895) [62, с. 107–111] нами был выявлен уровень переключаемости внимания, подробные результаты которого, после формирующего эксперимента, представлены в Приложении 10 (таблица 1 – 2 класс; таблица 2 – 3 класс).

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения переключаемости внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР до и после эксперимента в ЭГ и КГ, представлены в таблице 7.

Таблица 7. Сравнительные результаты изучения переключаемости внимания учащихся младшего школьного возраста по методике «Корректирующая проба» (буквенный вариант) Бурдона (1895) [62, с. 107–111] до и после формирующего эксперимента (%)

| Возрастная группа Уровень | 2 класс | | | | 3 класс | | | |
|------------------------------|-----------------|--------------|--------------------|--------------|-----------------|--------------|--------------------|--------------|
| | до эксперимента | | после эксперимента | | до эксперимента | | после эксперимента | |
| | ЭГ (n=10) | КГ (n=10) | ЭГ (n=10) | КГ (n=10) | ЭГ (n=10) | КГ (n=10) | ЭГ (n=10) | КГ (n=10) |
| Низкий | 90 | 10 | 20 | 10 | 50 | 10 | 10 | 10 |
| Ниже среднего | 10 | 50 | 60 | 50 | 50 | 40 | 50 | 50 |
| Средний | 0 | 40 | 20 | 40 | 0 | 50 | 40 | 40 |
| Высокий | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Очень высокий | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Из таблицы мы видим низкий уровень во 2 классе до проведения коррекции свойств внимания у 9 (90) и ниже среднего у 1 (10) учащегося младшего школьного возраста с ЗПР. После коррекционно – развивающего

воздействия ниже среднего показатель свойственен 6 (60) школьникам и средний — 2 (20). Низкий уровень свойственен 2 (20) учащихся.

В 3 классе до эксперимента возможности переключения внимания на низком уровне были определены у 5 (50) и ниже среднего у 5 (50) детей. После проведения формирующего эксперимента ведущим стал показатель ниже среднего — 5 (50), однако у 4 (40) выявлен средний уровень и лишь у 1 (10) учащегося остался на низком уровне.

В КГ 3 класса, видим понижение с среднего уровня до ниже среднего на 10%, это свидетельствует о необходимости проведения коррекционной работы свойств произвольного внимания для предотвращения регресса.

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

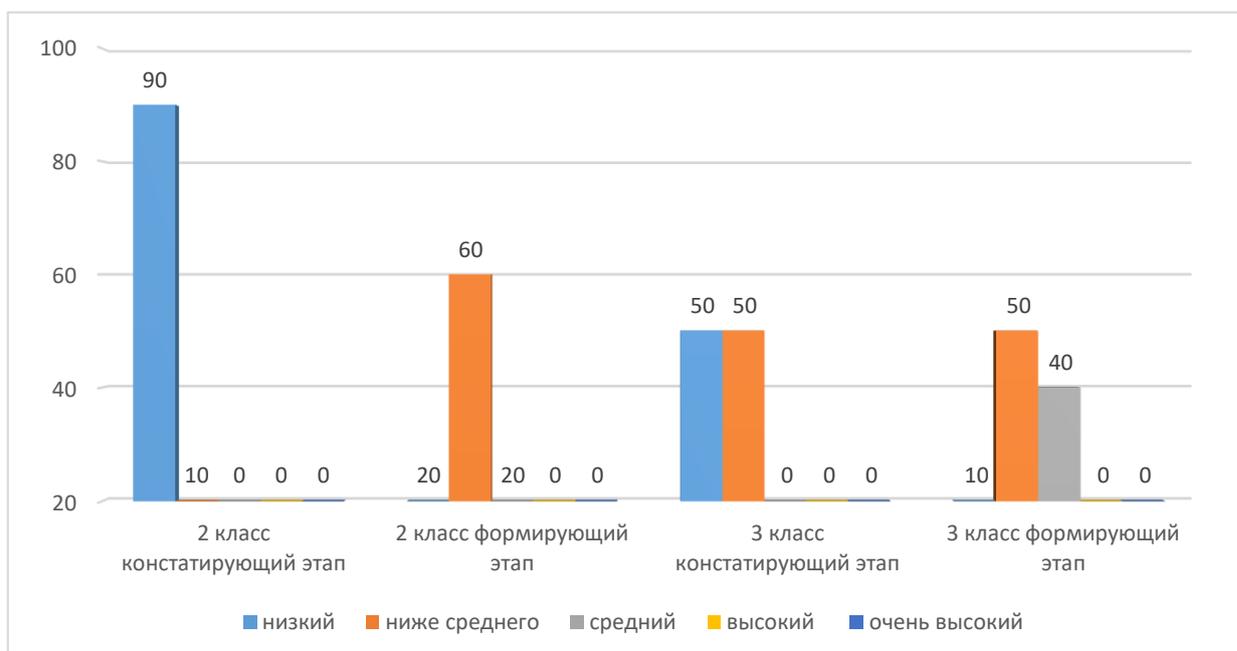


Рисунок 7. Гистограмма 7. Сравнительные результаты переключаемости внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Корректирующая проба» (буквенный вариант) Бурдона (1895) [62, с. 107–111] до и после формирующего эксперимента (экспериментальные группы)

Представленные результаты на гистограмме 7 указывают на повышение уровня переключаемости внимания детей младшего школьного возраста с ЗПР. Во 2 классе после эксперимента количество учащихся с уровнем ниже среднего возросло на 50% и составляет — 60%. До эксперимента уровень ниже среднего имели 10%. Также после проведения коррекции низкий уровень отмечен у 20%, на констатирующем этапе с указанным уровнем 90% детей. На констатирующем этапе не отмечается среднего уровня, на формирующем этапе средний уровень составляет 20%. Дети с высоким и очень высоким уровнем выявлены не были.

В 3 классе также прослеживается динамика переключения внимания. До проведения коррекционного воздействия низкий показатель был присущ 50% учащихся, после проведения коррекционного воздействия показатель выявлен у 10% учеников. Показатель ниже среднего на констатирующем этапе и на формирующем этапе составляет 50%. Средний уровень внимания имеет положительный сдвиг на 40%, до коррекции указанный уровень не наблюдался ни у одного учащегося.

Таким образом, психокоррекционная работа способствовала повышению уровня произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Это означает, что детям будет проще менять задания, виды упражнений и формы работы, что в свою очередь будет содействовать успешному выполнению школьной программы.

Перейдем к сравнительному анализу развития концентрации внимания в экспериментальных и контрольных группах до и после проведения эксперимента. Подробные результаты изучения концентрации внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Корректурная проба» (буквенный вариант) Бурдона (1895) [62, с. 107–111] после формирующего эксперимента представлены в Приложении 11 (таблица 1 – 2 класс; таблица 2 – 3 класс).

Таблица 8. Сравнительные результаты изучения концентрации внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Корректирующая проба» (буквенный вариант) Бурдона (1895) [62, с. 107–111] до и после формирующего эксперимента (%)

| Возрастная группа Уровень | 2 класс | | | | 3 класс | | | |
|------------------------------|-----------------|--------------|--------------------|--------------|-----------------|--------------|--------------------|--------------|
| | до эксперимента | | после эксперимента | | до эксперимента | | после эксперимента | |
| | ЭГ (n=10) | КГ (n=10) | ЭГ (n=10) | КГ (n=10) | ЭГ (n=10) | КГ (n=10) | ЭГ (n=10) | КГ (n=10) |
| Низкий | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Ниже среднего | 80 | 20 | 30 | 20 | 70 | 10 | 40 | 10 |
| Средний | 20 | 80 | 70 | 80 | 30 | 90 | 60 | 90 |
| Высокий | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Очень высокий | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Данные таблицы 8 указывают на рост показателей во 2 классе. До эксперимента преобладал уровень ниже среднего, который был отмечен у 8 (80) учащихся. После эксперимента показатель ниже среднего снизился на 50% и был отмечен у 3 (30) школьников. Выросли средние данные, так до эксперимента они были выявлены у 2 (20), после у 7 (70) учеников. Показатели низкого, высокого и очень высокого уровня выявлены не были.

В 3 классе при первичном тестировании преобладал уровень ниже среднего, выявленный у 7 (70) детей, после проведения формирующего эксперимента уровень ниже среднего отмечается у 4 (40). Ведущим становится средний показатель, который возрос на 30%, и в до экспериментальной группе составил 30% (3 человек) и в после экспериментальной 60% (6 детей). Показатели низкого, высокого и очень высокого уровня выявлены не были.

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

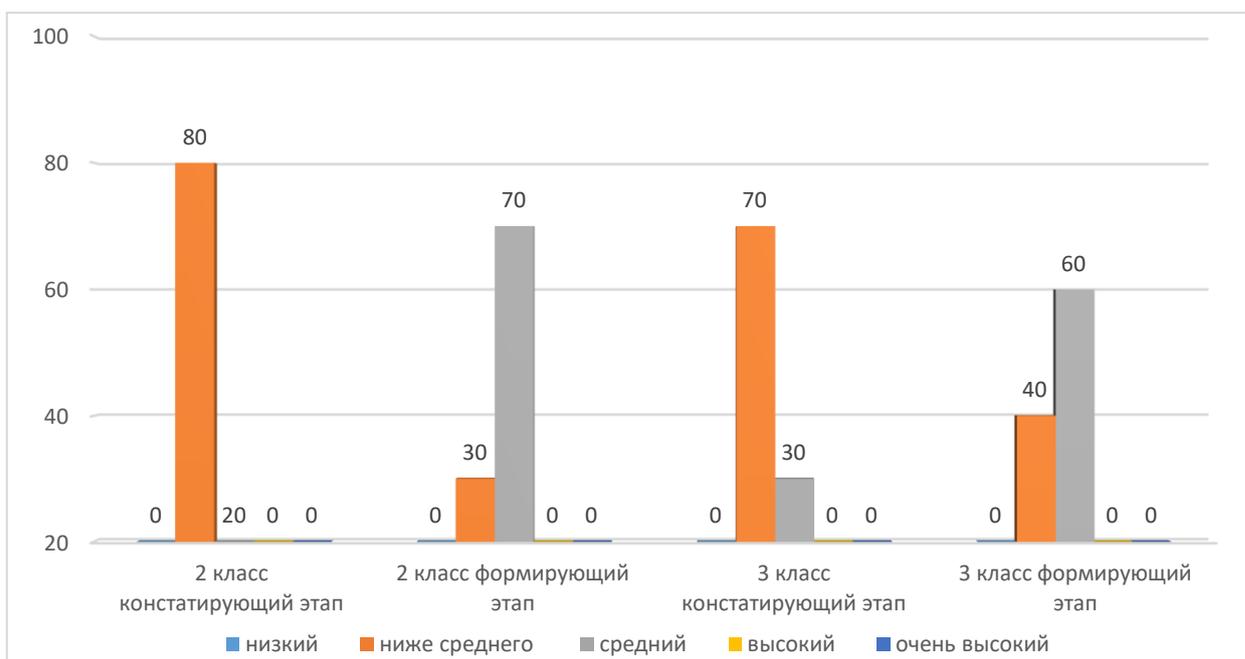


Рисунок 8. Гистограмма 8. Сравнительные результаты концентрации внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Корректурная проба» (буквенный вариант) Бурдона (1895) [62, с. 107–111] до и после формирующего эксперимента (экспериментальные группы)

Как видно из рисунка 8, концентрация внимания представлена средними показателями. На положительную динамику указывает факт — снижения уровня ниже среднего в двух группах. Во 2 классе снизился на 50% и составляет 30%. В 3 классе снизился на 30%, теперь данные свидетельствуют о 40%. Средний показатель во 2 классе после проведение психо–коррекционной работы возрос на 50% и стал 70%. В 3 классе уровень увеличился на 30% и равен 60%.

Уровни низкий, высокий и очень высокий в группах детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития выявлены не были.

Благодаря апробации коррекции произошло повышение уровня концентрации произвольного внимания, это даёт детям возможность удерживать своё внимания на одном предмете дольше, не отвлекаясь на посторонние факторы.

При помощи методики «Запомни и расставь точки» В. Богомолов (2016) [46, с. 57] нами был выявлен уровень объёма внимания, подробные результаты которого, после формирующего эксперимента, представлены в Приложении 12 (таблица 1 – 2 класс; таблица 2 – 3 класс).

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения объёма внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР до и после эксперимента в ЭГ и КГ, представлены в таблице 9.

Таблица 9. Сравнительные результаты изучения объёма внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Запомни и расставь точки» В. Богомолов (2016) [46, с. 57] до и после формирующего эксперимента (%)

| Возрастная группа Уровень | 2 класс | | | | 3 класс | | | |
|------------------------------|-----------------|--------------|--------------------|--------------|-----------------|--------------|--------------------|--------------|
| | до эксперимента | | после эксперимента | | до эксперимента | | после эксперимента | |
| | ЭГ (n=10) | КГ (n=10) | ЭГ (n=10) | КГ (n=10) | ЭГ (n=10) | КГ (n=10) | ЭГ (n=10) | КГ (n=10) |
| Низкий | 60 | 0 | 0 | 0 | 40 | 10 | 0 | 10 |
| Ниже среднего | 30 | 60 | 60 | 60 | 30 | 40 | 50 | 40 |
| Средний | 10 | 40 | 40 | 40 | 30 | 50 | 50 | 50 |
| Высокий | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |
| Очень высокий | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Согласно данным представленным в таблице 9, во 2 классе в ЭГ до проведения коррекционной программы низкий уровень показали 6 (60) человек, после проведения коррекционной программы низкий уровень не отмечен ни у одного учащегося. Показатель ниже среднего вырос с 3 (30) до 6 (60). Средний уровень также проявляет динамику в 30%, так до эксперимента обнаружен у 1 (10) ребёнка, после данный уровень проявляется у 4 (40).

В 3 классе до коррекции преобладал низкий уровень, после эксперимента ведущим стал средний показатель. Изначально низкий показатель продемонстрировали 4 (40), после выявлен не был. Прирост средних показателей составляет 20%: до эксперимента у 3 (30) и после у 5 (50) учащихся с ЗПР. Средний уровень до формирующего эксперимента отмечен у

3 (30), после у 5 (50).

Высокий и очень высокий выявлены не были, это связано с функциональной снужностью мозговой активности младших школьников с ЗПР и более медленным развитием мозга.

Прирост показателей объёма позволяет детям быстрее и глубже понимать целое, увеличить саморегуляцию при выполнении внешних действий. Но для закрепления полученного результата и дальнейшего улучшения объема внимания, необходимо продолжать коррекционную работу с учащимися младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

В контрольных группах изменения в показателях не наблюдаются.

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

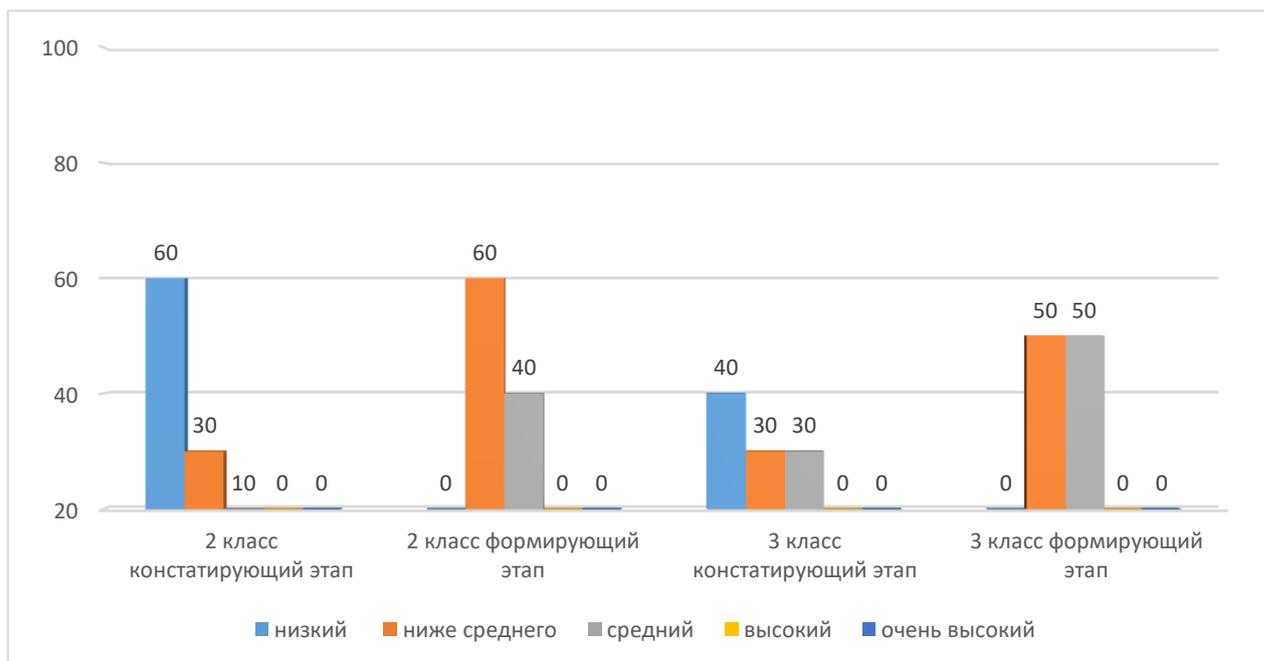


Рисунок 9. Гистограмма 9. Сравнительные результаты объёма внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Запомни и расставь точки» В. Богомоллов (2016) [46, с. 57] до и после формирующего эксперимента (экспериментальные группы)

Представленные на гистограмме 9 данные об объёме произвольного внимания подчеркивают повышение и динамику уровня указанного свойства. После проведения экспериментального воздействия снизилось число учащихся с низкими показателями и возросло число со средними.

Во 2 классе на констатирующем этапе 60% учащихся показали низкий уровень, на формирующем этапе уровень зафиксирован не был. На 30% увеличился норматив ниже среднего, который составляет 60%. Среднее значение фиксируется у 40%, что на 30% больше первичных данных.

В 3 классе в равной степени проявляется уровень ниже среднего и средний. Однако низкий уровень на формирующем этапе упал с 40% до 0%, это говорит о переходе детей с низкими показателями на уровень ниже среднего, который на формирующем этапе составляет 50%. Средний показатель выражен у 50% учащихся, это на 20% больше, чем на констатирующем этапе.

Из этого мы можем сделать вывод, что с помощью коррекционной программы показатели объема внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР возросли. Нельзя не отметить: низкий объем внимания до нашего эксперимента был отмечен во всех ЭГ, сейчас не наблюдается ни у одного учащегося. Также % средних показателей был увеличен. Это означает, что у детей есть возможность для восприятия большего количества информации, это в свою очередь ведёт к более эффективной деятельности.

При помощи методики «Изучение распределения внимания» Т.Е. Рыбакова» (2006) [59, с. 38] нами был выявлен уровень объёма внимания, подробные результаты которого, после формирующего эксперимента, представлены в Приложении 14 (таблица 1 – 2 класс; таблица 2 – 3 класс).

Результаты сравнительного анализа, полученные в ходе изучения распределения внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР до и после эксперимента в ЭГ и КГ, представлены в таблице 10.

Таблица 10. Сравнительные результаты изучения распределения внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Изучение распределения внимания» Т.Е. Рыбакова» (2006) [59, с. 38] до и после эксперимента (%)

| | 2 класс | | | | 3 класс | | | |
|---------|-----------------|--------------|--------------------|--------------|-----------------|--------------|--------------------|--------------|
| | до эксперимента | | после эксперимента | | до эксперимента | | после эксперимента | |
| | ЭГ (n=10) | КГ (n=10) | ЭГ (n=10) | КГ (n=10) | ЭГ (n=10) | КГ (n=10) | ЭГ (n=10) | КГ (n=10) |
| Низкий | 70 | 50 | 40 | 50 | 40 | 50 | 20 | 50 |
| Средний | 30 | 50 | 60 | 50 | 60 | 50 | 80 | 50 |
| Высокий | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Из таблицы 10 видно, что высокий уровень распределения внимания не характерен детям младшего школьного возраста с ЗПР. Во 2 классе преобладающим показателем до эксперимента является низкий, который отмечен у 7 (70) детей, после эксперимента преобладающим становится средний, констатирующий у 6 (60) учащихся. Это на 30% выше прежних показателей, которые отмечались 3 (30) учащихся. Низкий уровень упал на 30%, то есть выявлен у 4 (40) школьников.

В 3 классе низкий уровень уменьшился на 20%, до эксперимента выявлен у 4 (40), после эксперимента у 2 (20). Динамический сдвиг среднего уровня равен 20%, так до проведения коррекционной работы он был отмечен у 6 (60), после у 8 (80).

В контрольных группах показатели распределения внимания стабильны.

Снижение низкого уровня и повышение средних показателей доказывает эффективность коррекционной программы. Однако мы наблюдаем более низкие показатели, чем у нормально развивающихся детей, ребенок с ЗПР не может одновременно выполнять несколько действий, особенно если все они нуждаются в сознательном контроле, т.е. находятся на стадии усвоения, но если коррекционная работа с данным контингентом будет

продолжена, мы можем добиться результатов приближенных к нормальным показателям.

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

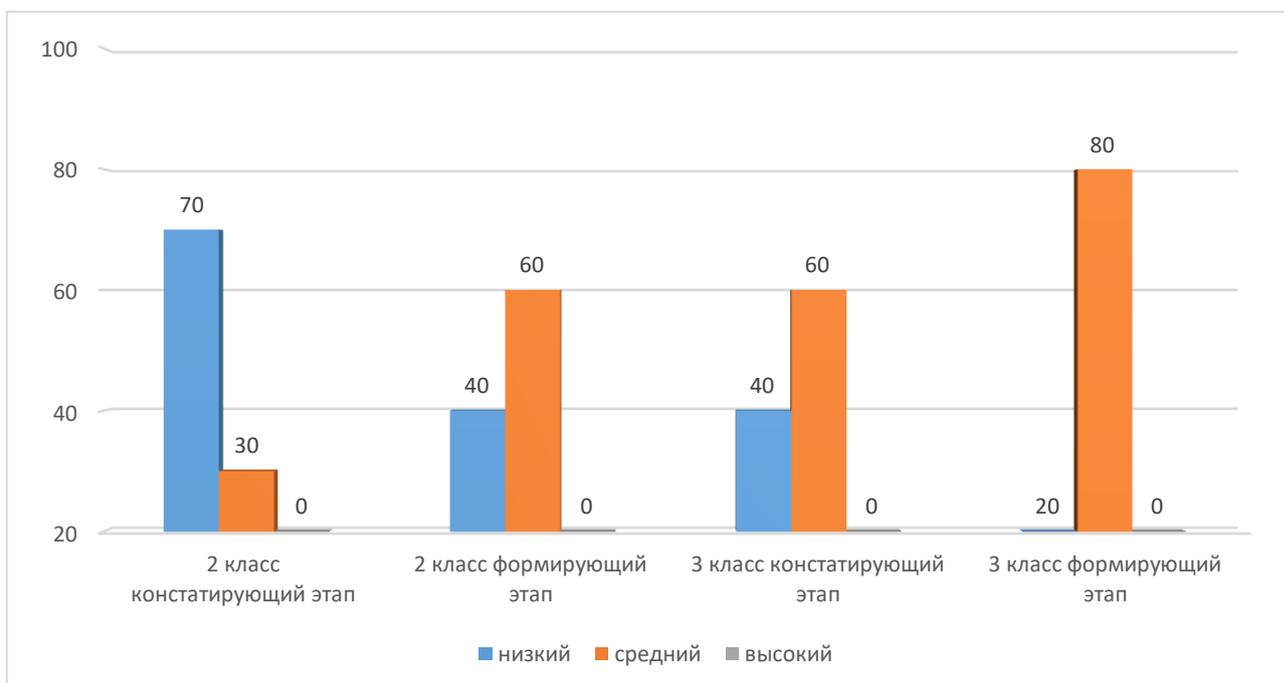


Рисунок 10. Гистограмма 10. Сравнительные результаты распределения внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР по методике «Изучение распределения внимания» Т.Е. Рыбакова (2006) [59, с. 38] до и после проведения эксперимента (экспериментальные группы)

Из гистограммы 10 мы видим прирост среднего показателя у учащихся с 30% до 60%. Низкий уровень снизился с 70% до 40%, динамика составляет 30%. Высокий уровень не выявлен.

В 3 классе на констатирующем этапе низкий уровень зафиксирован у 40%, на формирующем этапе у 20%. Средний показатель увеличился на 20% и составляет 80% на формирующем этапе, данные констатирующего этапа указывают на 60% учащихся со средним показателем. Высокий показатель не

свойственен учащимся.

Вследствие увеличения уровня распределения произвольного внимания у детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития появилась возможность быть более внимательными и усидчивыми при письме, лепке, написании слов. Это дает возможность, при условии дальнейшей коррекционной работе, одновременно совершать несколько рядов действий и следить за несколькими независимыми процессами. Например, это свойство может использоваться при выполнении комментированного письма, то есть ученик должен одновременно говорить, что именно он записывает, и осуществлять процесс письма. При проверке собственных работ и при проведении математических диктантов.

Таким образом, данные полученные о таких свойствах произвольного внимания как устойчивость, переключаемость, концентрация, объем и распределение у детей младшего школьного возраста с ЗПР указывают о положительном воздействии разработанной и реализованной нами психологической программы свойств произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Выводы по третьей главе

1. На этапе формирующего эксперимента была составлена и реализована психокоррекционная программа для развития произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с ЗПР. Основанием для разработки программы явились результаты, полученные нами на этапе констатирующего эксперимента. Программа психологической коррекции произвольного внимания состоит из серии специально организованных коррекционно–развивающих занятий, составленных с учетом уровня развития детей, их возрастных и индивидуальных особенностей.

2. Контрольный этап эксперимента осуществлялся с применением следующих методик:

— Методика «Корректирующая проба» (буквенный вариант) Бурдона (1895) [58, с. 15];

— Методика «Запомни и расставь точки» В. Богомолов (2016) [46, с. 57];

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

3. На основании данных полученных благодаря методике «Корректирующая проба» (буквенный вариант) Бурдона (1895) об устойчивости произвольного внимания мы делаем вывод о положительной динамике в двух экспериментальных группах, где, после проведения эксперимента, не выявлен низкий уровень. Средний показатель во 2 классе вырос на 40%, в 3 классе на 60%.

4. По методике «Корректирующая проба» (буквенный вариант) Бурдона (1895) видим повышение во 2 классе переключаемости внимания на 50% показателя ниже среднего и на 20% среднего показателя, также отмечен упадок низкого показателя на 70%. В 3 классе ведущим после коррекции остается уровень ниже среднего — 50%, однако средний уровень становится 40%, который до эксперимента не отмечался, и низкий уровень упал на 40%.

5. Концентрация произвольного внимания диагностируемая методикой «Корректирующая проба» (буквенный вариант) Бурдона (1895) представлена средними показателями после проведения психокоррекционной работы в 2 группах. Во 2 классе — 70%, что демонстрирует повышение на 50%, и в классе — 60%, что на 30% больше. Показатель ниже среднего после коррекционного воздействия снизился на 50% во 2 классе и в 3 классе на 30%.

6. Анализ повторных результатов по методике «Запомни и расставь точки» В. Богомолов (2016) показывает рост объёма произвольного внимания во 2 классе на 30% уровня ниже среднего, среднего уровня на 30% и понижение низкого уровня на 60%. В 3 классе низкий уровень после эксперимента не выявлен, уровень ниже среднего и средний выросли на 20%

7. По методике «Изучение распределения внимания» Т.Е. Рыбакова»

(2006) низкий показатель в экспериментальных группах после коррекции отмечен у 40% во 2 классе, то есть упал на 30%, и в 3 классе у 20% школьников, снижен на 20%. Средний уровень вырос на 30% во 2 классе и на 20% в 3 классе.

8. Результаты повторного исследования указывают о снижении таких параметров как устойчивость и переключаемость. Это говорит о необходимости проведения коррекционной работы свойств произвольного внимания у детей младшего школьного с ЗПР.

9. Таким образом, данные полученные о таких свойствах произвольного внимания как устойчивость, переключаемость, концентрация, объём и распределение у детей младшего школьного возраста с ЗПР указывают о положительном воздействии разработанной и реализованной нами психологической программы свойств произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Заключение

Изучение и коррекция внимания у младших школьников с ЗПР становится всё более актуальным. Это связано с ростом числа детей данной категории.

На сегодняшний день у специалистов нет единого мнения относительно природы, механизмов развития внимания. Одни ученые (Д. Бродбент, Р. Немов, П. Гальперин) рассматривают внимание как самостоятельный психический процесс, и как особое свойство личности. Другие (Г. Мюллер, В. Джеймс, В. Вундт, А. Петровский) напротив считают, что внимание является лишь стороной или моментом любого иного психического процесса человека.

Проанализировав психолого – педагогическую литературу мы выяснили, что детям с ЗПР свойственно нарушение произвольного внимания. В результате изучения внимания психологами (П.Я. Гальперин, С.Л. Кобыльницкая, Т.М. Мирютина, Т.А. Мелехова, А.В. Петровский) мы выяснил, что это выражается в неустойчивости внимания, сниженном распределении, сниженной концентрации. Детям трудно сосредоточиться на объекте деятельности, снижена избирательность, снижен объём внимания. Слабая сформированность произвольного внимания и дефицит его основных свойства являются причинами трудности в обучении учащихся с ЗПР. Указанные особенности нарушения произвольного внимания у детей с отставанием психического развития мешают реализации мыслительной деятельности. Внимание детей с ЗПР характеризуется сниженной работоспособностью и познавательной активностью, всё это может привести к серьёзным проблемам в учёбе и развитии

Целью исследования явилось теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность психологической программы по коррекции произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Для реализации подтверждения эффективности психологической программы по коррекции произвольного внимания учащихся младшего младшего школьного возраста с задержкой психического развития, на диагностическом этапе, нами были отобраны следующие методики:

— Методика «Корректирующая проба» (буквенный вариант) Бурдона (1895) [58, с. 15];

— Методика «Запомни и расставь точки» В. Богомолов (2016) [46, с. 57];

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

На этапе констатирующего эксперимента экспериментальной базой для исследования послужило КГБОУ «Красноярская общеобразовательная школа №7». В эксперименте приняли участие 40 учащихся (коррекционных) классов: 20 учащихся 2 класса в возрасте 9 – 10 лет, 20 учащихся из 3 класса в возрасте 10 – 11 лет с диагнозом по МКБ – 10 F80 — «Задержка психологического развития».

Для реализации цели исследования нами были выбраны следующие критерии отбора учащихся для обследования:

- схожесть возраста испытуемых (9 – 11 лет);
- схожесть клинической картины нарушения (диагноз F80 – «Задержка психологического развития») по заключению ПМПК;
- обучение испытуемых в одной параллели (2 «А» и 2 «Б», 3 «А» и 3 «Б» классы).

На основании данных, полученных с помощью психодиагностики свойств внимания у детей младшего школьного возраста с ЗПР, нам удалось установить, что внимание таких детей имеет ряд особенностей, которые заключаются в неустойчивости, сниженной концентрации, сниженном объеме, сниженном распределении и недостаточной переключаемости. Это, в значительной степени, связано с дефицитностью развития мозговых структур у детей данной категории.

После проведения констатирующего эксперимента нами был организован и проведен формирующий эксперимент, направленный на психологическую коррекцию и развитие свойств внимания, учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития. Выборка испытуемых детей младшего школьного возраста 2–ых и 3–их классов с ЗПР была разделена на 2 группы: экспериментальную (ЭГ) и констатирующую (КГ). В экспериментальную группу вошли 10 учащихся 2 «А» класса и 10 учащихся 3 «А» класса. У данных учащихся наблюдается наиболее низкие показатели, которые были выявлены на этапе констатирующего эксперимента. Коррекционная работа осуществлялась с двумя экспериментальными группами 2 «А» и 3 «А», с контрольными группами формирующий эксперимент не проводился.

Направления коррекционной работы стремятся:

- увеличивать объём внимания;
- усиливать способность к переключению внимания;
- усиливать способность к распределению внимания;
- вырабатывать направленное и концентрированное внимание;
- развивать умение концентрировать сознание (деятельность) на определенном предмете при отвлечении от всего остального;
- вырабатывать устойчивое внимание;
- развивать умение удерживать внимание на определенном предмете или явлении;
- развивать умение выполнять задания быстро, не отвлекаясь на посторонние раздражители.

На основании данных полученных благодаря методике «Корректирующая проба» (буквенный вариант) Бурдона (1895) об устойчивости произвольного внимания мы делаем вывод о положительной динамике в двух экспериментальных группах, где, после проведения эксперимента, не выявлен низкий уровень. Средний показатель во 2 классе вырос на 40%, в 3 классе на 60%.

По методике «Корректирующая проба» (буквенный вариант) Бурдона (1895) видим повышение во 2 классе переключаемости внимания на 50% показателя ниже среднего и на 20% среднего показателя, также отмечен упадок низкого показателя на 70%. В 3 классе ведущим после коррекции остается уровень ниже среднего — 50%, однако средний уровень становится 40%, который до эксперимента не отмечался, и низкий уровень упал на 40%.

Концентрация произвольного внимания диагностируемая методикой «Корректирующая проба» (буквенный вариант) Бурдона (1895) представлена средними показателями после проведения психокоррекционной работы в 2 группах. Во 2 классе — 70%, что демонстрирует повышение на 50%, и в классе — 60%, что на 30% больше. Показатель ниже среднего после коррекционного воздействия снизился на 50% во 2 классе и в 3 классе на 30%.

Анализ повторных результатов по методике «Запомни и расставь точки» В. Богомолов (2016) показывает рост объема произвольного внимания во 2 классе на 30% уровня ниже среднего, среднего уровня на 30% и понижение низкого уровня на 60%. В 3 классе низкий уровень после эксперимента не выявлен, уровень ниже среднего и средний выросли на 20%

По методике «Изучение распределения внимания» Т.Е. Рыбакова» (2006) низкий показатель в экспериментальных группах после коррекции отмечен у 40% во 2 классе, то есть упал на 30%, и в 3 классе у 20% школьников, снижен на 20%. Средний уровень вырос на 30% во 2 классе и на 20% в 3 классе.

Результаты повторного исследования указывают о снижении таких параметров как устойчивость и переключаемость. Это говорит о необходимости проведения коррекционной работы свойств произвольного внимания у детей младшего школьного с ЗПР.

Таким образом, данные полученные о таких свойствах произвольного внимания как устойчивость, переключаемость, концентрация, объем и распределение у выбранной категории указывают о положительном воздействии разработанной и реализованной нами психологической программы на свойства произвольного внимания и подтверждают

выдвинутую нами гипотезу: коррекция свойственных нарушений свойств произвольного внимания может быть повышена при условии использования разработанной нами психологической программы по коррекции свойств произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Список использованной литературы

1. Акимова, М.К. Психологическая диагностика: учебное пособие. СПб.: Питер, 2012. с.304.
2. Айзенберг Б.И. Психокоррекционная работа с детьми, имеющими нарушения психического развития // Психотерапия в дефектологии: Книга для учителя / сост. Н.П. Вайзман. М.: Просвещение, 1992. с.245.
3. Беляева, Ю. В. Вклад Л. С. Выготского в развитие коррекционной педагогики / Ю. В. Беляева. — Текст : непосредственный // Молодой ученый. — 2016. — № 27.1 (131.1). с.13–14. — URL: <https://moluch.ru/archive/131/35947/> .
4. Блинова, Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с ЗПР: Учеб. пособие. - М.: Изд-во НЦ ЭНАС, 2001. с.136.
5. Бурлачук Л. Ф. Психодиагностика: Учебник для вузов. -СПб.: Питер,2006. с. 351.
6. Валитова, И.Е. Специальная психология : учеб. пособие для студ., обучающихся по психологическим специальностям / И.Е. Валитова. – Брест: БрГУ, 2013. с. 461.
7. Власова, Т.А., Лебединская, Т.С. Актуальные проблемы клинического изучения задержки психического развития. М.: Дефектология, 1996. с.83.
8. Волковская, Т.Н., Ющнова, Г.Х. Психологическая помощь дошкольникам с общим недоразвитием речи. М.: Книголюб, 2004. с.142.
9. Выготский Л.С. Вопросы детской психологии. – М.: Союз, 2006. с. 224.
10. Выготский Л.С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте //Хрестоматия по вниманию / Ред. А.Н, Леонтьева. - М..1976. с.220
11. Гальперин П.Я. К проблеме внимания // Докл. Апп РСФСР. 1958 г. № 3.
12. Гальперин П. Я. Психология как объективная наука / П. Я. Гальперин. — М.: Издательство Институт практической психологии, Воронеж: НПО Модек, 1998. с. 458.
13. Гальперин П.Я. Экспериментальное формирование внимания. М.: Изд-во

МГУ, 1974. с. 45.

14. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. (Курс лекций). - М., 2001.с. 366.

15. Гуткина Н.И. Детский практический психолог в школе. – М.: Академия, 2004. с. 328 .

16. Добрынин Н. Ф. О новых исследованиях внимания// Вопросы психологии. - М. 1973. с. 129 .

17. Доценко Е.В. Психодиагностика детей в дошкольных учреждениях (методики, тесты, опросники).. – Волгоград, 2008. с. 318.

18. Долгова, В.И. Инновационные психолого-педагогические технологии в начальной школе/В.И. Долгова, Н.И. Аркаева, Е.Г. Капитанец. – М.: Издательство Перо, 2015. – с. 200.

19. Дубровина И.В. Психология: учебник для студентов средних педагогических заведений / под редакцией И.В. Дубровской. – М.: Академия, 2001. с. 464.

20. Дубровина И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми: Учебное пособие для студентов средних педагогических учебных заведений – М.: Академия, 1998. с.160 .

21. Егорова Т.В. Социальная интеграция детей с ограниченными возможностями. М.: Учеб. пособие. Николаевск, 2002.с.113 .

22. Жаренкова Г.И. Действия детей с задержкой психического развития по образу и словесной инструкции //Дефектология. 1972. №4. с.151.

23. Жаренкова, Г.И. Специфика учебной деятельности.М.: Педагогика, 1984. с.151.

24. Заваденко Н.Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений - М. Издательский центр «Академия», 2006. с. 73

25. Запорожец А.В., Усова А.П. Психология и педагогика дидактической игры дошкольника . - М.: просвещение, 1996. с.347.

26. Запорожец, А.В., Эльконин Д.Б. Психология детей дошкольного возраста:

развитие познавательных процессов./ А.В. Запорожец, Д.Б. Эльконин. М. Академия, 2004. с.435 .

27. Истратова О.Н., Эксакусто Т.В. Справочник психолога начальной школы –4-е изд. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. с.456 .

28. Касимова С.Г. Психодиагностика. Раздел «Внимание» – Киров: Изд-воВГПУ, 2006. с.52.

29. Комарова Т.К. Психология внимания. Гродно: ГрГУ, — 2002. с.123.

30. Ланге Н. Н. Психологические исследования. Закон перцепции. Теория волевого внимания. Одесса, 1893.

31. Лебедева, П.Д. Коррекционная логопедическая работа со школьниками с задержкой психического развития / П.Д. Лебедева -СПб.: Питер, 2004. с.124

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

33. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии. М.: Смысл, 2000. с.412.

34. Лубовский В. И., Розанова Т. В., Л. И. Солнцева. Специальная психология: Учеб. пособие для студ. высш. пед. заведений / Под ред. В.И.Лубовского. -2-е изд., испр. — М.: Издательский центр «Академия», 2005. с.464 .

35. Лурия, А. Р. Лекции по общей психологии — СПб.: Питер, 2006. — с.322.

36. Маклаков, А.Г. Общая психология: Учеб. для вузов. / А.Г. Маклаков. СПб: Питер, 2012. с.582.

37. Мамайчук И. И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии. – СПб.: Речь, 2006. с.400.

38. Мухина В.С. Возрастная психология. Учебник для студ. высш. учеб. заведений.10-е изд., перераб. и доп. -М.: Академия, 2006.с.608.

39. Немов Р.С. Психология: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений: в 3 кн. М.: Владос, 2005. с.687.

40. Немов Р.С. Психология: Учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: - 4-е изд. — М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. - Кн. 4: Общие основы психологии. с.651.

41. Немов Р.С. Психология: в 3 кн. Кн. 2. – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС,

2003. с.494.

42. Никишина В.Б. Практическая психология в работе с детьми с задержкой психического развития». Специальная психология // Под ред. В.И. Лубовского. – М., 2006.с.80.

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

44. Петровский А.В. Общая психология – М.: Просвещение, 1999. с.382 .

45. Петровский А.В. Психология: Учеб. для вузов по пед. спец./ В.А. Петровский, М.Г. Ярошевский - М.: Академия, 2002. с.501.

46. Платонов К. К. Психологический практикум: Учеб. пособие для индустриально-педагогических техникумов. – М.: Высш. школа, 1980. 165 с.

47. Пылаева Н.М., Ахутина Т.В. Школа внимания. Методика развития и коррекции внимания у детей 5—7 лет. М.: Теревинф, 2004. – 47 с

48. Рибо, Т. А. Психология внимания / Д-р Ш. Рибо; пер. с фр. А.Цомакион. 3-е изд. — СПб. : Ф.Павленков, 1897.с.102.

49. Розов А. И. К вопросу о теории внимания. "Вопросы психологии", 1956, №6.

50. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии – Издательство: Питер, 2002 г.с.720.

51. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога. М.: АРКТИ, 2000. с.208.

52. Семенович А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в детском возрасте . — М.: Академия, 2002. с.232.

53. Семенович А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: Учебное пособие. — М.: Генезис, 2007. с.474.

54. Сергеева, И. С. Игровые технологии в образовании дошкольников и младших школьников: методические рекомендации / И. С. Сергеева. – М. : КНОРУС, 2016. с.112.

55. Семенюк Л. М. Хрестоматия по возрастной психологии: Учебное пособие для студентов / Под ред. Д. И. Фельдштейна. – 3-е изд., доп. – М.: Институт практической психологии, 2005.с. 304.
56. Сергеева, И. С. Игровые технологии в образовании дошкольников и младших школьников: методические рекомендации / И. С. Сергеева. – М. : КНОРУС, 2016. с.112.
57. Страхов И.В. Внимание и структура личности. – М., 2009. – 394 с.
58. Узнадзе Д.Н. Установка у человека // Хрестоматия по вниманию. — М., 1976. с.294.
59. Ульенкова У.В. Психологические особенности детей и подростков с проблемами в развитии. Изучение и психокоррекции – СПб.: Питер, 2007. с. 60
60. Ушинский К.Д. Педагогическая антропология: В 2 т. // Избр. пед. тр. - М., 1954. - Т. II. с. 502.
61. Фадина Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей младшего школьного возраста: Учебно-методическое пособие / Г.В. Фадина.– Балашов: «Николаев», 2004. — с.68 .
62. Цукерман М. Альманах психологических тестов. – Издание 2-е. – Москва : КСП, 1996. 400 с
63. Чупров Л.Ф. Особенности интеллектуальной недостаточности у младших школьников с задержкой психического развития из различных социально-педагогических условий // Журнал практического психолога. – 2000. – № 10-11. с.184–192.
64. Шамарина, Е. В. Особенности познавательной деятельности и эмоциональной сферы младших школьников с задержкой психического развития / Е. В. Шамарина, Е. Е. Чернухина // Коррекционная педагогика. - 2005. - № 4. с.198.
65. Эльконин Д. Б. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1989. с.560

Таблица 1. Состав испытуемых 2 класса, принявших участие в экспериментальном исследовании

| № | И.Ф Учащегося | Класс | Дата Рождения | Возраст | Заключение ПМПК |
|----------|--------------------------|--------------|----------------------|----------------|----------------------------|
| 1 | Макар А. | 2 «А» | 18.05.2010 | 9 лет | ЗПР |
| 2 | Михаил Г. | 2 «А» | 04.02.2010 | 10 лет | ЗПР |
| 3 | Степан Г. | 2 «А» | 27.07.2010 | 9 лет | ЗПР |
| 4 | Дарья К. | 2 «А» | 08.04.2010 | 9 лет | ЗПР |
| 5 | Глеб М. | 2 «А» | 19.06.2010 | 9 лет | ЗПР |
| 6 | Тихон Л. | 2 «А» | 21.10.2009 | 10 лет | ЗПР |
| 7 | Ярослав К. | 2 «А» | 29.01.2010 | 10 лет | ЗПР |
| 8 | Самира Ч. | 2 «А» | 24.08.2009 | 10 лет | ЗПР |
| 9 | Максим Ш. | 2 «А» | 05.08.2010 | 9 лет | ЗПР |
| 10 | Дмитрий Ш. | 2 «А» | 16.07.2010 | 9 лет | ЗПР |
| 11 | Егор Е. | 2 «Б» | 18.06.2010 | 9 лет | ЗПР |
| 12 | Богдан Д. | 2 «Б» | 11.08.2010 | 9 лет | ЗПР |
| 13 | Елена Б. | 2 «Б» | 04.07.2010 | 9 лет | ЗПР |
| 14 | Самира М. | 2 «Б» | 08.05.2010 | 9 лет | ЗПР |
| 15 | Евгений М. | 2 «Б» | 08.05.2009 | 10 лет | ЗПР |
| 16 | Алисия Р. | 2 «Б» | 12.09.2010 | 9 лет | ЗПР |
| 17 | Константин У. | 2 «Б» | 26.10.2010 | 9 лет | ЗПР |
| 18 | Сильвестр Ч. | 2 «Б» | 25.08.2010 | 9 лет | ЗПР |
| 19 | Егор Ш. | 2 «Б» | 17.01.2010 | 10 лет | ЗПР |
| 20 | Василиса Э. | 2 «Б» | 07.05.2010 | 9 лет | ЗПР |

Таблица 2. Состав испытуемых 3 класса, принявших участие в экспериментальном исследовании

| № | Ф.И Учащегося | Класс | Дата Рождения | Возраст | Заключение ПМПК |
|----------|--------------------------|--------------|----------------------|----------------|----------------------------|
| 1 | Кирилл А. | 3 «А» | 06.02.2009 | 11 лет | ЗПР |
| 2 | Денис Д. | 3 «А» | 25.02.2009 | 11 лет | ЗПР |
| 3 | Юлия В. | 3 «А» | 06.05.2009 | 10 лет | ЗПР |
| 4 | Илья З. | 3 «А» | 05.03.2009 | 11 лет | ЗПР |
| 5 | Михаил П. | 3 «А» | 17.07.2009 | 10 лет | ЗПР |
| 6 | Марк Ф. | 3 «А» | 21.04.2009 | 10 лет | ЗПР |
| 7 | Елизавета Ю. | 3 «А» | 06.11.2008 | 11 лет | ЗПР |
| 8 | Егор Ш. | 3 «А» | 16.01.2009 | 11 лет | ЗПР |
| 9 | Степан Я. | 3 «А» | 11.07.2008 | 11 лет | ЗПР |
| 10 | Илья Х. | 3 «А» | 15.10.2008 | 11 лет | ЗПР |
| 11 | Роман Б. | 3 «Б» | 23.12.2008 | 11 лет | ЗПР |
| 12 | Султан Г. | 3 «Б» | 17.11.2008 | 11 лет | ЗПР |
| 13 | Евгений К. | 3 «Б» | 08.03.2009 | 11 лет | ЗПР |
| 14 | Алёна М. | 3 «Б» | 31.12.2008 | 11 лет | ЗПР |
| 15 | Андрей Е. | 3 «Б» | 16.07.2009 | 10 лет | ЗПР |
| 16 | Данил Е. | 3 «Б» | 13.03.2009 | 11 лет | ЗПР |
| 17 | Алексей Р. | 3 «Б» | 09.08.2009 | 10 лет | ЗПР |
| 18 | Дмитрий Т. | 3 «Б» | 29.08.2008 | 11 лет | ЗПР |
| 19 | Михаил П. | 3 «Б» | 22.01.2009 | 11 лет | ЗПР |
| 20 | Дарья Я. | 3 «Б» | 19.12.2008 | 11 лет | ЗПР |

Схема беседы с ребёнком

- 1) Как тебя зовут?
- 2) Сколько тебе лет?
- 3) В каком ты классе?
- 4) Когда у тебя день рождения?
- 5) С кем ты живешь?
- 6) Как зовут твоих родителей?
- 7) Есть ли у тебя брат или сестра? Есть ли у тебя бабушки и дедушки?
- 8) Чем ты любишь заниматься?
- 9) Какой у тебя любимый урок?
- 10) В какие игры ты любишь играть?
- 11) Какие у тебя любимые игрушки?
- 12) Любишь ли ты гулять?
- 13) Есть ли у вас дома телевизор, компьютер? Какие ты смотришь телепередачи? В какие компьютерные игры ты играешь?
- 14) Есть ли у тебя друзья во дворе? Как давно ты с ними дружишь? Почему ты с ними дружишь? Что вы вместе делаете, чем занимаетесь?
- 15) Помогаешь ли дома маме, папе, младшему брату, сестре и т.д.? Чем помогаешь (убираешь свою постель, убираешь за собой игрушки)?

Иллюстративный материал к методике «Корректирующая проба»
(буквенный вариант) Бурдона (1895) [62, с. 107–111]

КОРРЕКТУРНАЯ ПРОБА

АКШВЕАНЕРКВСОАЕНВРАКОЕСАНРКВНЕОРАКСВОЕС
 ОВРКАНВСАЕРНВКСОАНЕОСВНЕРКАОСЕРВКОАНКСАН
 КАНЕОСВРЕНАКСОЕНВРКСАРЕСВНЕСКАОЕНСВКРАЕО
 ВРЕСОАКВНЕСАКВРЕНСОАКВРЕНСОКВРАНЕОКРВНАС
 НСАКРВОСАРНЕАОСКВНАРЕНСОКВРЕАОКСНВРАКСОЕ
 РВОЕСНАРКВOKPВНВОЕСВНЕАРОКВНЕСАОКРЕСАВКН
 ЕПРАЕРСКВOKCЕРВОСАНОВРКАСОАРНЕОАРЕСВОЕРВ
 ОСКВНЕРАОСЕНВСНРАЕОКСАНРАЕСВРНВКСНАОЕРСН
 ВКАОВСНЕРКОАНЕАНЕСВНОКВНРАЕОСВРВОАНСКОКР
 СЕНАОВКСЕАВНСКРАОВКСЕОКСВНРАКОКРЕСВКОЕНС
 КОСНАКВНАЕСЕРВНСКОАЕНСОВНРВКОСНЕАКОВНСАЕ
 ОВКРЕНРЕСНАКОКАЕРВСАРКВОСВНЕРАНСЕОВРАКВО
 АСВКРАСКОВРАКНСОКРЕНКРСЕАОКСАКРНРАКАЕРСК
 НАОСКОЕОВСКОАЕОЕРКОСКВНАКВОВСОЕАШНВСРНАК
 ВНЕОСЕАВКРНВСНВКАСВКАНАКРНСРНЕОКОВСНВОВР
 СЕРВНРКСРКВНЕАРАНЕРВОАЕСЕРАНЕРВОАРНВСАРВ
 ЕРНЕЛЕОРНАСРВКОВРАЕОСЕОВНАНЕОВСКОВРНАКСЕ
 РВКОСКАОЕНРВОСКРЕНАЕАНАКВСЕОВКАРЕСНАОВКО
 АОВНРВНСРЕАОКРЕНСРЕАКВСЕОКРАНСКВНАЕОВНРС
 КАОРЕСВНАОЕСВОКРНКРКРАЕРКОАСАРВНАЕОСКРВК
 ОКРАНАОЕСКОЕРНВКАРСВНРВНСЕОКРАНЕСНВКРАНВ
 ЕРАКОКСОВРНАЕАСВКВНОСЕПВРАКРЕОСОВРАОЕСЕА
 НЕСВКРЕАКСВНОЕНЕОСВНЕОРКАКСВНЕОКРОКАНЕОС
 РНЕСВНРКОВКОАРЕОВОКСНВКАЕРВОСНЕАКАСНВОЕН
 СВНЕОВКРАНКРЕСКОАНВРКАНВСОЕРАНВОСАРКВНСО
 ОКАНЕКРВСЕНРКАЕСВОКАРЕОКВНАРЕСКВНЕОСАРНВ
 КРНСАОЕРКОСНВКОЕРВОСКЛЕРНСОАНВРКВСЕПРАКС
 РНВКОСНЕАКВРСОВНСКВОАСНЕВОЕНСКВРНАОЕНСОА
 НСОАКВРНСАОЕРВСКОЕНАРНВОСКАОКРНСЕОВСЕНВК
 ЕКРНСОАРВНЕСАРКВРНСЕНВРАКВСЕОКАЕРКОВНЕАС
 ОЕНРВКСЕРВНАОЕАСКРЕНВКСОАРЕОКСЕРНЕАРВСКВ
 АНСОКРВНЕОСКВНРЕОКРАСВОЕРНРКВНРКАСОВНАОК
 РВАКРНЕСОКАРКВОАСРЕОКРАНВРЕСКРНАКОЕСАНЕО
 ВРКОАСНАКОКВОСЕРКВНЕРАКСНЕОКРЕАСОКРЕОВНС
 СЕОВНАРКОСВНРЕАНРОАСОКРЕАОСВКАКРЕРКОЕСВН
 ОАЕРВКСОЕНРАКРНСЕАКОВОЕНСАНРВОСЕНВОКНВРА
 ЕСНАКВОЕРЕНСАКВОАЕРКСЕНРАКРВСАЕОВНЕСРКВО
 ОКРЕСОАНЕРВНЕСКАОРВРКОСАКВСКАКРЕСВНАКРЕС
 СВКОАНРВСКОЕРНАКВСНЕРАЕОВРНАКВСНВОЕРАЕОК
 ВРАСНРКОЕАСОВРЕСКОАНЕСНВСКАЕОРНАКЕРНСОКВ

Таблица 1. Нормативные данные уровня развития устойчивости, концентрации и переключаемости внимания младших школьников по методике «Корректирующая проба» (буквенный вариант) Бурдона (1895) [62, с. 107–111]

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

**Таблица 1. Результаты изучения устойчивости внимания учащихся
младшего школьного возраста (2 класс) с ЗПР по методике
«Корректирующая проба» (буквенный вариант) Бурдона
(1895) [62, с. 107–111]**

| № п/п | И.Ф обучающегося | 0-2 баллов (очень высокий) | 3-4 баллов (высокий) | 5-6 баллов (средний) | 7-8 баллов (низкий) | 9-10- баллов (очень низкий) |
|--------------|-----------------------------|---|---------------------------------|-------------------------------------|------------------------------------|--|
| 1 | Макар А. | | | | | + |
| 2 | Михаил Г. | | | | + | |
| 3 | Степан Г. | | | | + | |
| 4 | Дарья К. | | | | + | |
| 5 | Глеб М. | | | | + | |
| 6 | Тихон Л. | | | | + | |
| 7 | Ярослав К. | | | | | + |
| 8 | Самира Ч. | | | | + | |
| 9 | Максим Ш. | | | | + | |
| 10 | Дмитрий Ш. | | | + | | |
| 11 | Егор Е. | | | | | + |
| 12 | Богдан Д. | | | | + | |
| 13 | Елена Б. | | | + | | |
| 14 | Самира М | | | | + | |
| 15 | Евгений М. | | | + | | |
| 16 | Алисия Р. | | | | + | |
| 17 | Константин У. | | | | | + |
| 18 | Сильвестр Ч. | | | | + | |
| 19 | Егор Ш. | | | + | | |
| 20 | Василиса Э. | | | | | + |
| Всего | | 0 | 0 | 4 | 11 | 5 |
| ч-к: | | | | | | |

**Таблица 2. Результаты изучения устойчивости внимания учащихся
младшего школьного возраста (3 класс) с ЗПР по методике
«Корректурная проба» (буквенный вариант) Бурдона
(1895) [62, с. 107–111]**

| № п/п | И.Ф обучающегося | 0-2 баллов (очень высокий) | 3-4 баллов (высокий) | 5-6 баллов (средний) | 7-8 баллов (низкий) | 9-10- баллов (очень низкий) |
|-----------------------|-----------------------------|---|---------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|--|
| 1 | Кирилл А. | | | | | + |
| 2 | Денис Д. | | | | + | |
| 3 | Юлия В. | | | | + | |
| 4 | Илья З. | | | | | + |
| 5 | Михаил П. | | | + | | |
| 6 | Марк Ф. | | | + | | |
| 7 | Елизавета Ю. | | | | + | |
| 8 | Егор Ш. | | | + | | |
| 9 | Степан Я. | | | | | + |
| 10 | Илья Х. | | | | + | |
| 11 | Роман Б. | | | | + | |
| 12 | Султан Г. | | | + | | |
| 13 | Евгений К. | | | | + | |
| 14 | Алёна М. | | | + | | |
| 15 | Андрей Е. | | | | + | |
| 16 | Данил Е. | | | | + | |
| 17 | Алексей Р. | | | | + | |
| 18 | Дмитрий Т. | | | + | | |
| 19 | Михаил П. | | | | | + |
| 20 | Дарья Я. | | | + | | |
| Всего ч-к: | | 0 | 0 | 7 | 9 | 4 |

Таблица 3. Результаты изучения переключаемости внимания учащихся младшего школьного возраста (2 класс) с ЗПР по методике «Корректирующая проба» (буквенный вариант) Бурдона (1895) [62, с. 107–111]

| № п/п | И.Ф обучающегося | 0-2 баллов (очень высокий) | 3-4 баллов (высокий) | 5-6 баллов (средний) | 7-8 баллов (низкий) | 9-10-баллов (очень низкий) |
|--------------|------------------|-------------------------------|-------------------------|-------------------------|------------------------|-------------------------------|
| 1 | Макар А. | | | | + | |
| 2 | Михаил Г. | | | | + | |
| 3 | Степан Г. | | | | + | |
| 4 | Дарья К. | | | | | + |
| 5 | Глеб М. | | | | | + |
| 6 | Тихон Л. | | | | + | |
| 7 | Ярослав К. | | | | | + |
| 8 | Самира Ч. | | | | + | |
| 9 | Максим Ш. | | | | | + |
| 10 | Дмитрий Ш. | | | + | | |
| 11 | Егор Е. | | | | | + |
| 12 | Богдан Д. | | | | | + |
| 13 | Елена Б. | | | + | | |
| 14 | Самира М. | | | | + | |
| 15 | Евгений М. | | | + | | |
| 16 | Алисия Р. | | | | | + |
| 17 | Константин У. | | | | | + |
| 18 | Сильвестр Ч. | | | | | + |
| 19 | Егор Ш. | | | + | | |
| 20 | Василиса Э. | | | | | + |
| Всего | | 0 | 0 | 4 | 6 | 10 |
| ч-к: | | | | | | |

Таблица 4. Результаты изучения переключаемости внимания учащихся младшего школьного возраста (3 класс) с ЗПР по методике «Корректирующая проба» (буквенный вариант) Бурдона (1895) [62, с. 107–111]

| № п/п | И.Ф обучающегося | 0-2 баллов (очень высокий) | 3-4 баллов (высокий) | 5-6 баллов (средний) | 7-8 баллов (низкий) | 9-10- баллов (очень низкий) |
|-----------------------|------------------|----------------------------------|-------------------------|-------------------------|---------------------------|--------------------------------------|
| 1 | Кирилл А. | | | | | + |
| 2 | Денис Д. | | | | | + |
| 3 | Юлия В. | | | | + | |
| 4 | Илья З. | | | | | + |
| 5 | Михаил П. | | | + | | |
| 6 | Марк Ф. | | | + | | |
| 7 | Елизавета Ю. | | | | + | |
| 8 | Егор Ш. | | | | + | |
| 9 | Степан Я. | | | | | + |
| 10 | Илья Х. | | | | + | |
| 11 | Роман Б. | | | | + | |
| 12 | Султан Г. | | | + | | |
| 13 | Евгений К. | | | | | + |
| 14 | Алёна М. | | | + | | |
| 15 | Андрей Е. | | | | + | |
| 16 | Данил Е. | | | | + | |
| 17 | Алексей Р. | | | | | + |
| 18 | Дмитрий Т. | | | | + | |
| 19 | Михаил П. | | | | + | |
| 20 | Дарья Я. | | | + | | |
| Всего ч-к: | | 0 | 0 | 5 | 9 | 6 |

**Таблица 5. Результаты изучения концентрации внимания учащихся
младшего школьного возраста (2 класс) с ЗПР по методике
«Корректирующая проба» (буквенный вариант) Бурдона
(1895) [62, с. 107–111]**

| № п/п | И.Ф обучающегося | 0-2 баллов (очень высокий) | 3-4 баллов (высокий) | 5-6 баллов (средний) | 7-8 баллов (низкий) | 9-10- баллов (очень низкий) |
|--------------|-----------------------------|---|---------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|--|
| 1 | Макар А. | | | | + | |
| 2 | Михаил Г. | | | + | | |
| 3 | Степан Г. | | | + | | |
| 4 | Дарья К. | | | | + | |
| 5 | Глеб М. | | | | + | |
| 6 | Тихон Л. | | | | + | |
| 7 | Ярослав К. | | | | + | |
| 8 | Самира Ч. | | | + | | |
| 9 | Максим Ш. | | | + | | |
| 10 | Дмитрий Ш. | | | + | | |
| 11 | Егор Е. | | | | + | |
| 12 | Богдан Д. | | | | + | |
| 13 | Елена Б. | | | + | | |
| 14 | Самира М | | | + | | |
| 15 | Евгений М. | | | + | | |
| 16 | Алисия Р. | | | | + | |
| 17 | Константин У. | | | | + | |
| 18 | Сильвестр Ч. | | | + | | |
| 19 | Егор Ш. | | | + | | |
| 20 | Василиса Э. | | | | + | |
| Всего | | 0 | 0 | 12 | 8 | 0 |
| ч-к: | | | | | | |

**Таблица 6. Результаты изучения концентрации внимания учащихся
младшего школьного возраста (3 класс) с ЗПР по методике
«Корректирующая проба» (буквенный вариант) Бурдона
(1895) [62, с. 107–111]**

| № п/п | И.Ф обучающегося | 0-2 баллов (очень высокий) | 3-4 баллов (высокий) | 5-6 баллов (средний) | 7-8 баллов (низкий) | 9-10- баллов (очень низкий) |
|-----------------------|-----------------------------|---|---------------------------------|---------------------------------|------------------------------------|--|
| 1 | Кирилл А. | | | | + | |
| 2 | Денис Д. | | | + | | |
| 3 | Юлия В. | | | + | | |
| 4 | Илья З. | | | | + | |
| 5 | Михаил П. | | | + | | |
| 6 | Марк Ф. | | | + | | |
| 7 | Елизавета Ю. | | | + | | |
| 8 | Егор Ш. | | | + | | |
| 9 | Степан Я. | | | | + | |
| 10 | Илья Х. | | | + | | |
| 11 | Роман Б. | | | | + | |
| 12 | Султан Г. | | | + | | |
| 13 | Евгений К. | | | | + | |
| 14 | Алёна М. | | | + | | |
| 15 | Андрей Е. | | | | + | |
| 16 | Данил Е. | | | + | | |
| 17 | Алексей Р. | | | | + | |
| 18 | Дмитрий Т. | | | + | | |
| 19 | Михаил П. | | | + | | |
| 20 | Дарья Я. | | | + | | |
| Всего ч-к: | | 0 | 0 | 13 | 7 | 0 |

Иллюстративный материал к методике «Запомни и расставь точки»

В. Богомолов (2016) [46, с.57]

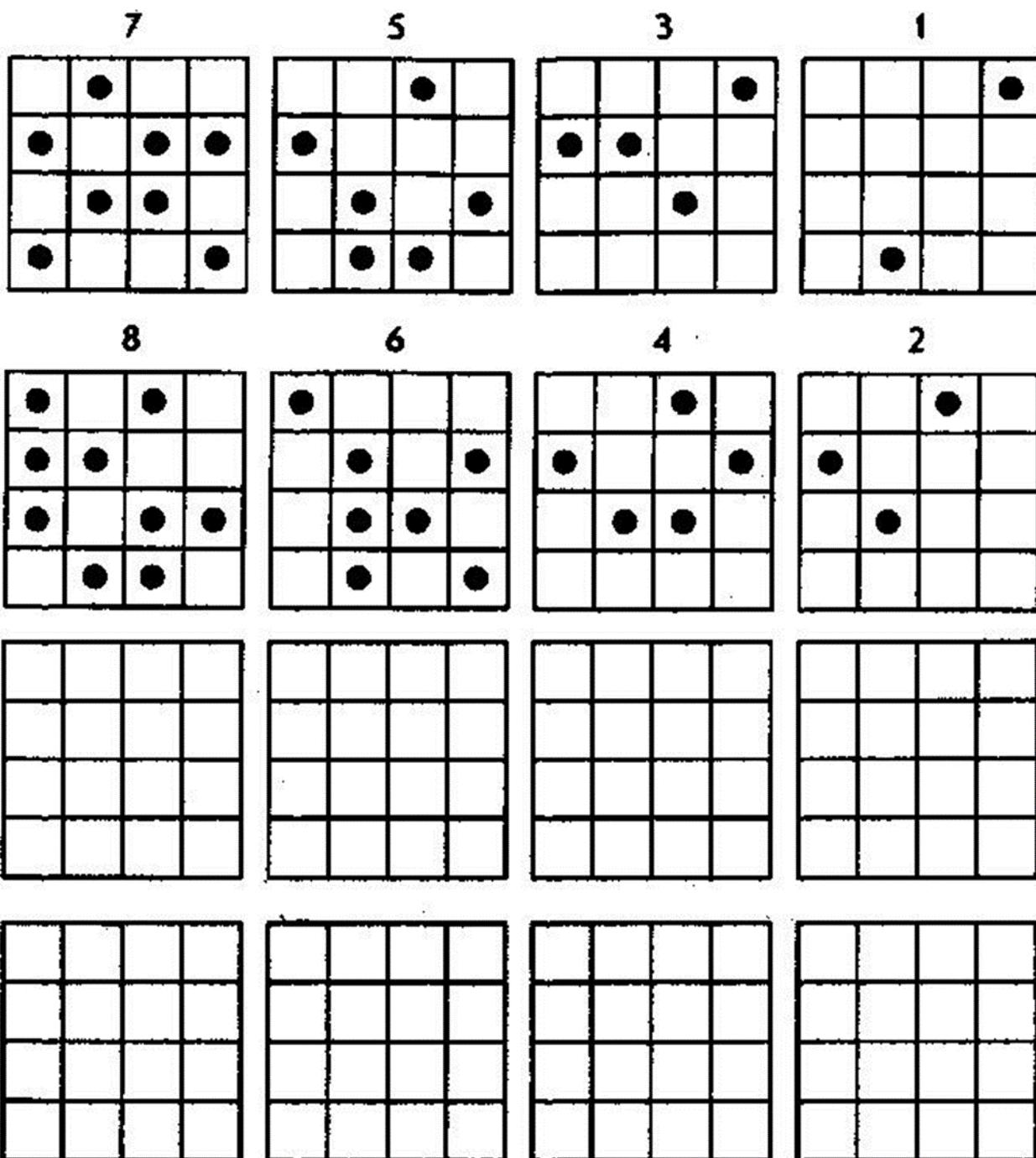


Таблица 1. Нормативные данные уровня объёма внимания младших школьников по методике «Запомни и расставь точки»

В. Богомолов (2016) [46, с.57]

| Уровень развития объёма внимания | % | Баллы |
|----------------------------------|-------|-------|
| Очень высокий | 100 | 10 |
| Высокий | 80-90 | 8-9 |
| Средний | 60-70 | 6-7 |
| Низкий | 40-50 | 4-5 |
| Очень низкий | 0-30 | 0-3 |

Таблица2. Результаты изучения объёма внимания учащихся младшего школьного возраста (2 класс) с ЗПР по методике «Запомни и расставь точки» В. Богомолов (2016) [46, с.57]

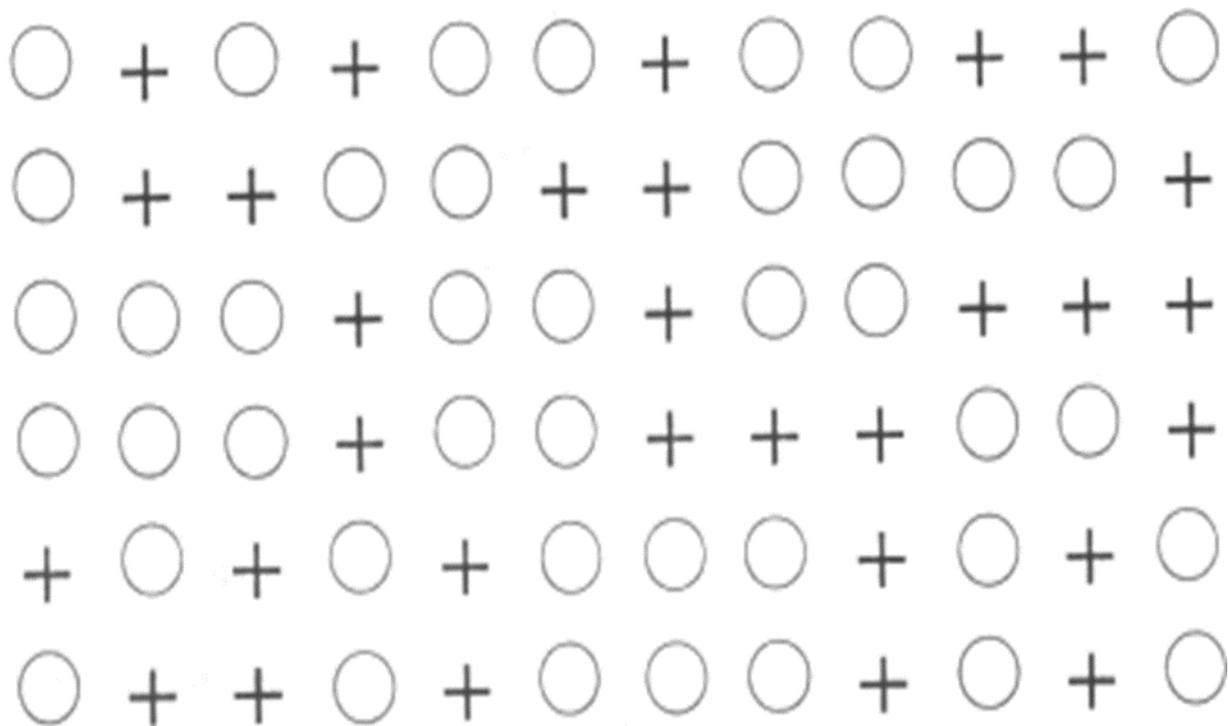
| № п/п | И.Ф обучающегося | 10 баллов (очень высокий) | 8-9 баллов (высокий) | 4-7 баллов (средний) | 2-3 баллов (низкий) | 0-1 баллов (очень низкий) |
|--------------|-------------------------|----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------|----------------------------------|
| 1 | Макар А. | | | | | + |
| 2 | Михаил Г. | | | + | | |
| 3 | Степан Г. | | | | + | |
| 4 | Дарья К. | | | + | | |
| 5 | Глеб М. | | | | + | |
| 6 | Тихон Л. | | | | + | |
| 7 | Ярослав К. | | | | | + |
| 8 | Самира Ч. | | | + | | |
| 9 | Максим Ш. | | | | + | |
| 10 | Дмитрий Ш. | | | | + | |
| 11 | Егор Е. | | | | | + |
| 12 | Богдан Д. | | | | + | |
| 13 | Елена Б. | | | + | | |
| 14 | Самира М | | | | + | |
| 15 | Евгений М. | | | | + | |
| 16 | Алисия Р. | | | | | + |
| 17 | Константин У. | | | + | | |
| 18 | Сильвестр Ч. | | | | | + |
| 19 | Егор Ш. | | | | + | |
| 20 | Василиса Э. | | | | | + |
| Всего | | 0 | 0 | 5 | 9 | 6 |
| ч-к: | | | | | | |

Таблица 3. Результаты изучения объёма внимания учащихся младшего школьного возраста (3 класс) с ЗПР по методике «Запомни и расставь точки» В. Богомолов (2016) [46, с.57]

| № п/п | И.Ф обучающегося | 10 баллов (очень высокий) | 8-9баллов (высокий) | 4-7 баллов (средний) | 2-3 баллов (низкий) | 0-1-баллов (очень низкий) |
|--------------|-------------------------|----------------------------------|----------------------------|-----------------------------|----------------------------|----------------------------------|
| 1 | Кирилл А. | | | | | + |
| 2 | Денис Д. | | | | + | |
| 3 | Юлия В. | | | + | | |
| 4 | Илья З. | | | | | + |
| 5 | Михаил П. | | | + | | |
| 6 | Марк Ф. | | | + | | |
| 7 | Елизавета Ю. | | | | + | |
| 8 | Егор Ш. | | | + | | |
| 9 | Степан Я. | | | | + | |
| 10 | Илья Х. | | | | + | |
| 11 | Роман Б. | | | | | + |
| 12 | Султан Г. | | | + | | |
| 13 | Евгений К. | | | + | | |
| 14 | Алёна М. | | | | + | |
| 15 | Андрей Е. | | | | | + |
| 16 | Данил Е. | | | | | + |
| 17 | Алексей Р. | | | + | | |
| 18 | Дмитрий Т. | | | | + | |
| 19 | Михаил П. | | | | + | |
| 20 | Дарья Я. | | | + | | |
| Всего | | 0 | 0 | 8 | 7 | 5 |
| ч-к: | | | | | | |

Иллюстративный материал к методике

«Изучение видов распределения внимания» Т.Е. Рыбакова(2006) [28, с. 52]



**Таблица 1. Нормативные данные уровня развития распределения
внимания по методике «Изучение распределения внимания»
Т.Е. Рыбакова (2006) [28, с. 52]**

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

Таблица 2. Результаты изучения распределения внимания учащихся младшего школьного возраста (2 класс) с ЗПР по методике «Изучение распределения внимания» Т.Е. Рыбакова (2006 [28, с. 52])

| № п/п | И.Ф обучающегося | 0-3 балла (высокий) | 4-7 баллов (средний) | 8-10 баллов (низкий) |
|-------------------|-------------------------|--------------------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| 1 | Макар А. | | | + |
| 2 | Михаил Г. | | + | |
| 3 | Степан Г. | | | + |
| 4 | Дарья К. | | | + |
| 5 | Глеб М. | | + | |
| 6 | Тихон Л. | | | + |
| 7 | Ярослав К. | | + | |
| 8 | Самира Ч. | | + | |
| 9 | Максим Ш. | | | + |
| 10 | Дмитрий Ш. | | + | |
| 11 | Егор Е. | | | + |
| 12 | Богдан Д. | | + | |
| 13 | Елена Б. | | + | |
| 14 | Самира М | | | + |
| 15 | Евгений М. | | + | |
| 16 | Алисия Р. | | | + |
| 17 | Константин У. | | | + |
| 18 | Сильвестр Ч. | | | + |
| 19 | Егор Ш. | | | + |
| 20 | Василиса Э. | | | + |
| Всего ч-к: | | 0 | 8 | 12 |

Таблица 3. Результаты изучения распределения внимания учащихся младшего школьного возраста (3 класс) с ЗПР по методике «Изучение распределения внимания» Т.Е. Рыбакова (2006) [28, с. 52]

| № п/п | И.Ф обучающегося | 0-3 балла (высокий) | 4-7 баллов (средний) | 8-10 баллов (низкий) |
|-------------------|-------------------------|----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| 1 | Кирилл А. | | | + |
| 2 | Денис Д. | | | + |
| 3 | Юлия В. | | + | |
| 4 | Илья З. | | + | |
| 5 | Михаил П. | | + | |
| 6 | Марк Ф. | | | + |
| 7 | Елизавета Ю. | | | + |
| 8 | Егор Ш. | | + | |
| 9 | Степан Я. | | + | |
| 10 | Илья Х. | | | + |
| 11 | Роман Б. | | | + |
| 12 | Султан Г. | | + | |
| 13 | Евгений К. | | + | |
| 14 | Алёна М. | | | + |
| 15 | Андрей Е. | | + | |
| 16 | Данил Е. | | | + |
| 17 | Алексей Р. | | + | |
| 18 | Дмитрий Т. | | | + |
| 19 | Михаил П. | | + | |
| 20 | Дарья Я. | | + | |
| Всего ч-к: | | 0 | 11 | 9 |

Таблица 1. Результаты изучения устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста (2 класс) в ЭК и КГ с ЗПР по методике «Корректурная проба» (буквенный вариант) Бурдона (1895) [62, с. 107–111] после формирующего эксперимента

| Экспериментальная группа | | | | | | |
|---------------------------------|-------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------------|
| № п/п | И.Ф обучающегося | 0-2 баллов (очень высокий) | 3-4 баллов (высокий) | 5-6 баллов (средний) | 7-8 баллов (низкий) | 9-10-баллов (очень низкий) |
| 1 | Макар А. | | | | + | |
| 2 | Глеб М. | | | | + | |
| 3 | Ярослав К. | | | | + | |
| 4 | Максим Ш. | | | + | | |
| 5 | Егор Е. | | | | + | |
| 6 | Богдан Д. | | | + | | |
| 7 | Алисия Р. | | | + | | |
| 8 | Константин У. | | | | + | |
| 9 | Сильвестр Ч. | | | + | | |
| 10 | Василиса Э. | | | | + | |
| Контрольная группа | | | | | | |
| № п/п | И.Ф обучающегося | 0-2 баллов (очень высокий) | 3-4 баллов (высокий) | 5-6 баллов (средний) | 7-8 баллов (низкий) | 9-10-баллов (очень низкий) |
| 1 | Михаил Г. | | | | + | |
| 2 | Степан Г. | | | | + | |
| 3 | Дарья К. | | | | + | |
| 4 | Тихон Л. | | | | + | |
| 5 | Самира Ч. | | | | + | |
| 6 | Дмитрий Ш. | | | + | | |
| 7 | Елена Б. | | | + | | |
| 8 | Самира М. | | | | + | |
| 9 | Евгений М. | | | + | | |
| 10 | Егор Ш. | | | + | | |

Таблица 2. Результаты изучения устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста (3 класс) в ЭК и КГ с ЗПР по методике «Корректурная проба» (буквенный вариант) Бурдона (1895) [62, с. 107–111] после формирующего эксперимента

| Экспериментальная группа | | | | | | |
|---------------------------------|-------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------------|
| № п/п | И.Ф обучающегося | 0-2 баллов (очень высокий) | 3-4 баллов (высокий) | 5-6 баллов (средний) | 7-8 баллов (низкий) | 9-10-баллов (очень низкий) |
| 1 | Кирилл А. | | | | + | |
| 2 | Илья З. | | | | + | |
| 3 | Юлия В. | | | + | | |
| 4 | Елизавета Ю. | | | + | | |
| 5 | Степан Я. | | | | + | |
| 6 | Роман Б. | | | + | | |
| 7 | Евгений К. | | | + | | |
| 8 | Андрей Е. | | | + | | |
| 9 | Алексей Р. | | | + | | |
| 10 | Дмитрий Т. | | | + | | |
| Контрольная группа | | | | | | |
| № п/п | И.Ф обучающегося | 0-2 баллов (очень высокий) | 3-4 баллов (высокий) | 5-6 баллов (средний) | 7-8 баллов (низкий) | 9-10-баллов (очень низкий) |
| 1 | Денис Д. | | | | + | |
| 2 | Михаил П. | | | + | | |
| 3 | Марк Ф. | | | + | | |
| 4 | Егор Ш. | | | + | | |
| 5 | Илья Х. | | | | + | |
| 6 | Султан Г. | | | | + | |
| 7 | Алёна М. | | | + | | |
| 8 | Данил Е. | | | | + | |
| 9 | Михаил П. | | | | | + |
| 10 | Дарья Я. | | | + | | |

Таблица 1. Результаты изучения переключаемости внимания учащихся младшего школьного возраста (2 класс) в ЭК и КГ с ЗПР по методике «Корректирующая проба» (буквенный вариант) Бурдона (1895) [62, с. 107–111] после формирующего эксперимента

| Экспериментальная группа | | | | | | |
|---------------------------------|-------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------------|
| № п/п | И.Ф обучающегося | 0-2 баллов (очень высокий) | 3-4 баллов (высокий) | 5-6 баллов (средний) | 7-8 баллов (низкий) | 9-10-баллов (очень низкий) |
| 1 | Макар А. | | | + | | |
| 2 | Глеб М. | | | + | | |
| 3 | Ярослав К. | | | + | | |
| 4 | Максим Ш. | | | | + | |
| 5 | Егор Е. | | | | + | |
| 6 | Богдан Д. | | | | + | |
| 7 | Алисия Р. | | | | + | |
| 8 | Константин У. | | | | + | |
| 9 | Сильвестр Ч. | | | | + | |
| 10 | Василиса Э. | | | | + | |
| Контрольная группа | | | | | | |
| № п/п | И.Ф обучающегося | 0-2 баллов (очень высокий) | 3-4 баллов (высокий) | 5-6 баллов (средний) | 7-8 баллов (низкий) | 9-10-баллов (очень низкий) |
| 1 | Михаил Г. | | | + | | |
| 2 | Степан Г. | | | | + | |
| 3 | Дарья К. | | | | | + |
| 4 | Тихон Л. | | | | + | |
| 5 | Самира Ч. | | | | + | |
| 6 | Дмитрий Ш. | | | | + | |
| 7 | Елена Б. | | | + | | |
| 8 | Самира М. | | | | + | |
| 9 | Евгений М. | | | + | | |
| 10 | Егор Ш. | | | + | | |

Таблица 2. Результаты изучения переключаемости внимания учащихся младшего школьного возраста (3 класс) в ЭК и КГ с ЗПР по методике «Корректурная проба» (буквенный вариант) Бурдона (1895) [62, с. 107–111] после формирующего эксперимента

| Экспериментальная группа | | | | | | |
|---------------------------------|-------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------------|
| № п/п | И.Ф обучающегося | 0-2 баллов (очень высокий) | 3-4 баллов (высокий) | 5-6 баллов (средний) | 7-8 баллов (низкий) | 9-10-баллов (очень низкий) |
| 1 | Кирилл А. | | | | + | |
| 2 | Илья З. | | | | + | |
| 3 | Юлия В. | | | | + | |
| 4 | Елизавета Ю. | | | + | | |
| 5 | Степан Я. | | | | | + |
| 6 | Роман Б. | | | + | | |
| 7 | Евгений К. | | | | + | |
| 8 | Андрей Е. | | | + | | |
| 9 | Алексей Р. | | | | + | |
| 10 | Дмитрий Т. | | | + | | |
| Контрольная группа | | | | | | |
| № п/п | И.Ф обучающегося | 0-2 баллов (очень высокий) | 3-4 баллов (высокий) | 5-6 баллов (средний) | 7-8 баллов (низкий) | 9-10-баллов (очень низкий) |
| 1 | Денис Д. | | | | | + |
| 2 | Михаил П. | | | | + | |
| 3 | Марк Ф. | | | + | | |
| 4 | Егор Ш. | | | | + | |
| 5 | Илья Х. | | | | + | |
| 6 | Султан Г. | | | + | | |
| 7 | Алёна М. | | | + | | |
| 8 | Данил Е. | | | | + | |
| 9 | Михаил П. | | | | + | |
| 10 | Дарья Я. | | | + | | |

Таблица 1. Результаты изучения концентрации внимания учащихся младшего школьного возраста (2 класс) в ЭК и КГ с ЗПР по методике «Корректурная проба» (буквенный вариант) Бурдона (1895) [62, с. 107–111] после формирующего эксперимента

| Экспериментальная группа | | | | | | |
|---------------------------------|-------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------------|
| № п/п | И.Ф обучающегося | 0-2 баллов (очень высокий) | 3-4 баллов (высокий) | 5-6 баллов (средний) | 7-8 баллов (низкий) | 9-10-баллов (очень низкий) |
| 1 | Макар А. | | | + | | |
| 2 | Глеб М. | | | + | | |
| 3 | Ярослав К. | | | + | | |
| 4 | Максим Ш. | | | + | | |
| 5 | Егор Е. | | | | + | |
| 6 | Богдан Д. | | | + | | |
| 7 | Алисия Р. | | | | + | |
| 8 | Константин У. | | | | + | |
| 9 | Сильвестр Ч. | | | + | | |
| 10 | Василиса Э. | | | + | | |
| Контрольная группа | | | | | | |
| № п/п | И.Ф обучающегося | 0-2 баллов (очень высокий) | 3-4 баллов (высокий) | 5-6 баллов (средний) | 7-8 баллов (низкий) | 9-10-баллов (очень низкий) |
| 1 | Михаил Г. | | | + | | |
| 2 | Степан Г. | | | | + | |
| 3 | Дарья К. | | | + | | |
| 4 | Тихон Л. | | | | + | |
| 5 | Самира Ч. | | | + | | |
| 6 | Дмитрий Ш. | | | + | | |
| 7 | Елена Б. | | | + | | |
| 8 | Самира М. | | | + | | |
| 9 | Евгений М. | | | + | | |
| 10 | Егор Ш. | | | + | | |

Таблица 2. Результаты изучения концентрации внимания учащихся младшего школьного возраста (3 класс) в ЭК и КГ с ЗПР по методике «Корректурная проба» (буквенный вариант) Бурдона (1895) [62, с. 107–111] после формирующего эксперимента

| Экспериментальная группа | | | | | | |
|---------------------------------|-------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------------|
| № п/п | И.Ф обучающегося | 0-2 баллов (очень высокий) | 3-4 баллов (высокий) | 5-6 баллов (средний) | 7-8 баллов (низкий) | 9-10-баллов (очень низкий) |
| 1 | Кирилл А. | | | | + | |
| 2 | Илья З. | | | | + | |
| 3 | Юлия В. | | | + | | |
| 4 | Елизавета Ю. | | | + | | |
| 5 | Степан Я. | | | | + | |
| 6 | Роман Б. | | | + | | |
| 7 | Евгений К. | | | | + | |
| 8 | Андрей Е. | | | + | | |
| 9 | Алексей Р. | | | + | | |
| 10 | Дмитрий Т. | | | + | | |
| Контрольная группа | | | | | | |
| № п/п | И.Ф обучающегося | 0-2 баллов (очень высокий) | 3-4 баллов (высокий) | 5-6 баллов (средний) | 7-8 баллов (низкий) | 9-10-баллов (очень низкий) |
| 1 | Денис Д. | | | + | | |
| 2 | Михаил П. | | | + | | |
| 3 | Марк Ф. | | | + | | |
| 4 | Егор Ш. | | | | + | |
| 5 | Илья Х. | | | + | | |
| 6 | Султан Г. | | | + | | |
| 7 | Алёна М. | | | + | | |
| 8 | Данил Е. | | | + | | |
| 9 | Михаил П. | | | + | | |
| 10 | Дарья Я. | | | + | | |

Таблица 1. Результаты изучения объёма внимания учащихся младшего школьного возраста (2 класс) в ЭК и КГ с ЗПР по методике «Запомни и расставь точки» В. Богомолов (2016) [46, с. 57] после формирующего эксперимента

| Экспериментальная группа | | | | | | |
|---------------------------------|-------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------------|
| № п/п | И.Ф обучающегося | 0-2 баллов (очень высокий) | 3-4 баллов (высокий) | 5-6 баллов (средний) | 7-8 баллов (низкий) | 9-10-баллов (очень низкий) |
| 1 | Макар А. | | | | + | |
| 2 | Глеб М. | | | + | | |
| 3 | Ярослав К. | | | | + | |
| 4 | Максим Ш. | | | + | | |
| 5 | Егор Е. | | | | + | |
| 6 | Богдан Д. | | | + | | |
| 7 | Алисия Р. | | | | + | |
| 8 | Константин У. | | | + | | |
| 9 | Сильвестр Ч. | | | | + | |
| 10 | Василиса Э. | | | | + | |
| Контрольная группа | | | | | | |
| № п/п | И.Ф обучающегося | 0-2 баллов (очень высокий) | 3-4 баллов (высокий) | 5-6 баллов (средний) | 7-8 баллов (низкий) | 9-10-баллов (очень низкий) |
| 1 | Михаил Г. | | | + | | |
| 2 | Степан Г. | | | | + | |
| 3 | Дарья К. | | | + | | |
| 4 | Тихон Л. | | | | + | |
| 5 | Самира Ч. | | | + | | |
| 6 | Дмитрий Ш. | | | | + | |
| 7 | Елена Б. | | | + | | |
| 8 | Самира М. | | | | + | |
| 9 | Евгений М. | | | | + | |
| 10 | Егор Ш. | | | | + | |

Таблица 2. Результаты изучения объёма внимания учащихся младшего школьного возраста (3 класс) в ЭК и КГ с ЗПР по методике «Запомни и расставь точки» В. Богомолов (2016) [46, с. 57] после формирующего эксперимента

| Экспериментальная группа | | | | | | |
|---------------------------------|-------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------|-----------------------------------|
| № п/п | И.Ф обучающегося | 0-2 баллов (очень высокий) | 3-4 баллов (высокий) | 5-6 баллов (средний) | 7-8 баллов (низкий) | 9-10-баллов (очень низкий) |
| 1 | Кирилл А. | | | | + | |
| 2 | Илья З. | | | | + | |
| 3 | Юлия В. | | | + | | |
| 4 | Елизавета Ю. | | | + | | |
| 5 | Степан Я. | | | + | | |
| 6 | Роман Б. | | | | + | |
| 7 | Евгений К. | | | + | | |
| 8 | Андрей Е. | | | | + | |
| 10 | Алексей Р. | | | + | | |
| | Дмитрий Т. | | | | + | |
| Контрольная группа | | | | | | |
| № п/п | И.Ф обучающегося | 0-2 баллов (очень высокий) | 3-4 баллов (высокий) | 5-6 баллов (средний) | 7-8 баллов (низкий) | 9-10-баллов (очень низкий) |
| 1 | Денис Д. | | | | + | |
| 2 | Михаил П. | | | + | | |
| 3 | Марк Ф. | | | + | | |
| 4 | Егор Ш. | | | + | | |
| 5 | Илья Х. | | | | + | |
| 6 | Султан Г. | | | + | | |
| 7 | Алёна М. | | | | + | |
| 8 | Данил Е. | | | + | | |
| 9 | Михаил П. | | | | + | |
| 10 | Дарья Я. | | | + | | |

Таблица 1. Результаты изучения распределения внимания учащихся младшего школьного возраста (2 класс) в ЭК и КГ с ЗПР по методике «Изучение распределения внимания» Т.Е. Рыбакова (2006) [28, с. 52]

| Экспериментальная группа | | | | |
|---------------------------------|-------------------------|----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| № п/п | И.Ф обучающегося | 0-3 балла (высокий) | 4-7 баллов (средний) | 8-10 баллов (низкий) |
| 1 | Макар А. | | | + |
| 2 | Глеб М. | | + | |
| 3 | Ярослав К. | | + | |
| 4 | Максим Ш. | | + | |
| 5 | Егор Е. | | + | |
| 6 | Богдан Д. | | + | |
| 7 | Алисия Р. | | | + |
| 8 | Константин У. | | + | |
| 9 | Сильвестр Ч. | | | + |
| 10 | Василиса Э. | | | + |
| Контрольная группа | | | | |
| № п/п | И.Ф обучающегося | 0-3 балла (высокий) | 4-7 баллов (средний) | 8-10 баллов (низкий) |
| 1 | Михаил Г. | | | + |
| 2 | Степан Г. | | + | |
| 3 | Дарья К. | | | + |
| 4 | Тихон Л. | | | + |
| 5 | Самира Ч. | | + | |
| 6 | Дмитрий Ш. | | + | |
| 7 | Елена Б. | | + | |
| 8 | Самира М. | | | + |
| 9 | Евгений М. | | + | |
| 10 | Егор Ш. | | | + |

Таблица 2. Результаты изучения распределения внимания учащихся младшего школьного возраста (3 класс) в ЭК и КГ с ЗПР по методике «Изучение распределения внимания» Т.Е. Рыбакова (2006) [28, с. 52]

| Экспериментальная группа | | | | |
|---------------------------------|-------------------------|----------------------------|-----------------------------|-----------------------------|
| № п/п | И.Ф обучающегося | 0-3 балла (высокий) | 4-7 баллов (средний) | 8-10 баллов (низкий) |
| 1 | Кирилл А. | | | + |
| 2 | Илья З. | | + | |
| 3 | Юлия В. | | + | |
| 4 | Елизавета Ю. | | | + |
| 5 | Степан Я. | | + | |
| 6 | Роман Б. | | + | |
| 7 | Евгений К. | | + | |
| 8 | Андрей Е. | | + | |
| 9 | Алексей Р. | | + | |
| 10 | Дмитрий Т. | | + | |
| Контрольная группа | | | | |
| № п/п | И.Ф обучающегося | 0-3 балла (высокий) | 4-7 баллов (средний) | 8-10 баллов (низкий) |
| 1 | Денис Д. | | | + |
| 2 | Михаил П. | | + | |
| 3 | Марк Ф. | | | + |
| 4 | Егор Ш. | | + | |
| 5 | Илья Х. | | | + |
| 6 | Султан Г. | | + | |
| 7 | Алёна М. | | | + |
| 8 | Данил Е. | | | + |
| 9 | Михаил П. | | + | |
| 10 | Дарья Я. | | + | |