

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 психолого-педагогического образования
Кафедра психологии и педагогики детства

ГРУЗИНЕНКО ТАМАРА ИВАНОВНА

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО
ВОЗРАСТА С ЗПР ПОСРЕДСТВОМ КОМПЛЕКСА
ИГРОВЫХ УПРАЖНЕНИЙ**

Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование

Направленность (профиль) образовательной программы
Дошкольное образование

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Заведующий кафедрой
канд. психол. наук, доцент Груздева О.В.

18.06.21
Научный руководитель
канд. пед. наук, доцент Шкерина Т.А.

16.06.2021
Дата защиты

23.06.2021
Обучающийся
Грузиненко Т.И.

16.06.2021 Грузиненко
Оценка _____

Красноярск 2021

ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	7
1.1. Психологические особенности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития	7
1.2. Внимание как психологический феномен	11
1.3. Дидактический потенциал комплекса игр и игровых упражнений в развитии внимания детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития	20
Выводы по главе 1	30
ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ	32
2.1. Организация и методика исследования	32
2.2. Анализ и интерпретация результатов констатирующего и формирующего этапов опытно-экспериментальной работы	40
2.3. Анализ и интерпретация результатов завершающего этапа опытно-экспериментальной работы	54
Выводы по главе 2	68
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	71
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	74
ПРИЛОЖЕНИЯ	80

ВВЕДЕНИЕ

Анализ требований к структуре основной образовательной программы и ее объему федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования позволяет прийти к выводу об усложнении по объему и содержанию программ на этом образовательном уровне [56]. Освоение содержания программ обучающимися с особыми образовательными потребностями обуславливает создание специальных образовательных условий, позволяющих активизировать основные психические процессы, в т.ч. внимание. Одной из самых распространенных нозологических групп в дошкольной образовательной практике – обучающиеся с задержкой психического развития (ЗПР). Одной из значимых образовательных целей для данной категории обучающихся является обеспечение их успешной социализации, в т.ч. и на последующих уровнях образования. Обучающиеся данной нозологической группы имеют нарушения всех психических процессов, что затрудняет освоения адаптированной (или) основной общеобразовательной программы не только на уровне дошкольного образования, но и на последующих уровнях, как следствие препятствует успешной социализации.

Особенно важным для исследователей является вопрос поиска средств развития внимания у таких детей, поскольку внимание является ключевым процессом развития психики человека. Именно внимание является одним из важных показателей при оценке психического развития у детей старшего дошкольного возраста, и особенно у детей с задержкой психического развития. Учеными отмечается, что внимание влияет на повышение эффективности многих познавательных процессов, таких как восприятие, память и мышление.

При значительной актуальности проблематики сопровождения обучающихся с особыми образовательными потребностями в условиях дошкольной образовательной организации стоит отметить недостаточную

методическую проработанность вопросов, касающихся развития внимания у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Вопросам развития внимания у старших дошкольников посвятили свои исследования Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Добрынин, Д.И. Узнадзе, Т.В. Петухова, А.А. Люблинская, Т.В. Ендовицкая, В.В. Ночевкина, Е.П. Соколова, Е.Д. Хомская, В.Д. Небылицына, и другие исследователи. В специальной психологии есть значительное число исследований, в которых изучаются отдельные психические функции детей, имеющих задержку психического развития. В работах В.И. Лубовского говорится о недостаточной сформированности внимания у детей с задержкой психического развития, дефицитарности основных свойств внимания, к которым относятся концентрация, объем, распределение.

Анализ образовательной теории и практики позволил выявить противоречие между необходимостью в развитии внимания у обучающихся с ЗПР и недостаточной методической разработанностью игровых упражнений по развитию у них внимания.

Проблема исследования состоит в поиске эффективных педагогических средств, способствующих развитию внимания у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить результативность комплекса игровых упражнений в развитии внимания детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Объект исследования: развитие внимания детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Предмет исследования: комплекс игровых упражнений как средство развития внимания детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Гипотеза исследования состоит в предположении о том, что развитие внимания у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР будет результативным, если разработан комплекс игровых упражнений, нацеленный на развитие свойств внимания (устойчивость, концентрация, объем,

продуктивность, вырабатываемость и утомляемость) и реализуемый поэтапно (подготовительный, основной (подэтапы: репродуктивный и продуктивный) и заключительный этапы) с опорой на особые образовательные потребности детей.

Задачи исследования:

1. Выделить психологические особенности детей дошкольного возраста с ЗПР.
2. Раскрыть сущность внимания как психологического феномена.
3. Выявить дидактический потенциал комплекса игровых упражнений в развитии внимания детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.
4. Опытным-экспериментальным путем проверить результативность комплекса игровых упражнений в развитии внимания детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Методы исследования представлены следующими группами:

1. Теоретические: анализ научной психолого-педагогической литературы, официальных документов; сравнение и обобщение.
2. Эмпирические: эксперимент, наблюдение.

Диагностические методики:

- методика оценки уровня развития произвольного внимания «Диагностика особенностей эффективности внимания» Л.В. Черемошкиной [57];
- «Оценка уровня развития уровня устойчивости и объема произвольного внимания» Л.В. Черемошкиной [57];
- методика Пьерона-Рузера (определение концентрации, устойчивости, переключаемости, вработываемости и утомляемости внимания) [51];
- методика «Кольца Э. Ландольта» (определение объема, продуктивности и устойчивости внимания) [51].

Теоретическо-методологическая основа исследования:

– труды отечественных психологов, освещающие проблемы развития внимания детей с задержкой психического развития (В.В. Богословский, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.А. Люблинская. К.К. Платонов и др.).

Практическая значимость исследования заключается в том, что разработанный комплекс игровых упражнений при модификации в аспекте учета особых образовательных потребностей может быть реализован при взаимодействии с обучающимся других нозологических групп. Результаты опытно-экспериментальной работы позволяют разработать методические рекомендации для родителей обучающихся с ЗПР и педагогов, осуществляющих организацию инклюзивного образовательного процесса на уровне дошкольного образования.

База исследования: муниципальное бюджетное дошкольное образовательное учреждение «Детский сад № XXX общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому направлению развития детей» г. Красноярск. Выборку исследования составили обучаемые старшего дошкольного возраста с ЗПР в количестве 12 человек.

Структура выпускной квалификационной работы состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, состоящего из 59 наименований.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ ПРОБЛЕМЫ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

1.1. Психологические особенности детей дошкольного возраста с задержкой психического развития

Психолого-педагогическая характеристика дошкольников с задержкой психического развития.

Согласно исследованиями дефектологов, в настоящее время более половины дошкольников, имеющих проблемы с обучением, страдают задержкой психического развития. Так как проблема не всегда выявляется вовремя, дети остаются без своевременной педагогической и медицинской коррекционной помощи.

Понятие «задержка психического развития» (ЗПР) применяется к детям с минимальными органическими повреждениями или функциональной недостаточностью центральной нервной системы (ЦНС), либо длительно социально депривированными. У таких детей ярко выражена незрелая эмоционально-волевая сфера, также у них снижен интерес к познавательной деятельности, в виду ее недоразвития.

ЗПР возникает по нескольким причинам:

- особенности конституции, сюда же можно отнести генетическую предрасположенность;
- соматические заболевания в хронической форме;
- поражение головного мозга и ЦНС;
- длительное нахождение в неблагоприятных для жизни условиях;
- вредные воздействия, полученные в период внутриутробного формирования, в процессе родов или в первые годы жизни. К таким относятся, например, болезни матери в период беременности, механическое

родовспоможение (вакуум и т.п), перенесенные в раннем возрасте серьезные заболевания, например, менингит;

- стрессовые ситуации [7].

Существует множество классификации детей с ЗПР, в данной работе мы используем общепринятые:

1. М.С. Певзнер и Т.А. Власовой делили ЗПР на 2 основных вида:

- возникшую в результате психического и психофизического инфантилизма, неосложнённым и осложнённым недоразвитием познавательной деятельности и речи, недоразвития эмоциональной сферы. Для устранения этой формы потребуются только правильно подобранные коррекционные мероприятия с психологом;

- возникшую в результате длительной астении и церебрастении [20]. Эта форма является наиболее сложной, для ее корректировки и устранения необходимо сочетание психологической коррекции с медицинским лечением.

2. К.С. Лебединская делила ЗПР на 4 разных вида, в зависимости от происхождения:

- конституционального происхождения: подразумевает отставание физического и психологического развития ребенка от обычных сроков, недостаточное развитие эмоционально-волевой сферы, которая влияет на поведение ребенка и его адаптацию в обществе;

- соматогенного происхождения – ЗПР, возникающая в результате длительного течения заболеваний сердечно-сосудистой или эндокринной систем;

- ЗПР психогенного происхождения возникает в результате неправильного воспитания, некачественных условий жизни, грубого отношения к ребенку. Если неблагоприятное воздействие продолжается долгое время, это может существенно повлиять на психику на всю жизнь;

- ЗПР церебрально-органического генеза – отставание, возникшее в результате проблем при внутриутробном развитии, в процессе родов, а также из-за инфекций и травм, полученных в раннем детстве. Признаки нарушения

часто обнаруживаются уже в раннем развитии этих детей и касаются почти всех сфер [30].

3. В.В. Ковалев предлагает несколько вариантов психического инфантилизма:

– Церебрастенический. В этом случае, помимо неразвитой эмоциональной сферы, у ребенка отмечается высокий уровень интеллектуальной истощаемости и утомляемости, а также невысокая работоспособности в сочетании с соматическими и вегетативными проблемами.

– Церебрально-органический. Это вид ЗПР появляется в результате повреждения центральной нервной системы в процессе внутриутробного развития и родов, а также под воздействием инфекций и отравлений, полученных после рождения. Проявляется в ограниченном спектре выражаемых эмоций, отсутствии стремления к получению новой информации, низкой способности выстраивания логических цепочек, многократном повторении одних и тех же игр и игровых действий [41].

У детей младшего дошкольного возраста становление личности выражается в наличии знаний и умений рассказать о себе, своем месте в жизни, а также в умении оценивать свои и чужие поступки, сравнивать их с общепринятыми правилами поведения. При достижении ребенка 5 лет и далее начинается формироваться самооценка, происходят изменения в самосознании:

– начинает появляться интерес к общению и получению новых знаний;

– формируется свое мнение по различным вопросам, вырабатывается умение самостоятельно переживать неприятную ситуацию и успокаиваться.

– появляется стремление к самостоятельности в осуществлении любого вида деятельности.

– возникает умение подстраиваться под изменяющиеся условия внешней среды [23].

Л.В. Выготский считал, что развитие личности ребенка происходит, когда он начинает осознавать и продумывать свои действия при взаимодействии с ровесниками и взрослыми.

Старший дошкольный возраст является решающим в процессе становления личности, складывается ведущее личностное образование – детская компетентность [1].

Таким образом, все исследователи данного вопроса сходятся во мнении, что ЗПП возникает по двум основным причинам: физическое воздействие, такое как инфекции и травмы в период внутриутробного развития, родов и первых лет жизни, и неблагоприятные условия жизни и воспитания ребенка.

Если состояние возникает до достижения ребенком школьного возраста, это существенно сказывается на его личности, в результате чего возникают проблемы в адаптации ребенка в обществе, а также в самоопределении [3].

Еще одним проявлением ЗПП является самооценка. Ребенок не умеет адекватно оценивать свои поступки и настроение, а может делать это только через окружающих. В процессе коррекции ребенок, прислушиваясь и оценивая мнение взрослых, формирует свое понятие «плохо-хорошо», и уже с этой точки зрения сначала начинает оценивать окружающих, а потом приходит и к анализу собственных действий [20].

У здорового ребенка самооценка поначалу является дифференцированной, то есть формируется из наблюдения за окружающими и реакции взрослых. Со временем, проанализировав данные факты, ребенок формирует свое поведение и может объективно оценить его.

Если же наблюдается задержка психического развития, то все эти процессы происходят позднее. К тому же, если наблюдаются неуспехи в какой-либо деятельности, самооценка снижается, так как ребенок начинает думать, что он ничего не может [25].

Показатели низкой самооценки: постоянное беспокойство, неуверенность в собственных силах, ожидание неприятностей, резкий перепад настроения, приступы гнева [26].

Дети с ЗПП отличаются несамостоятельностью, им сложно целенаправленно выполнять задания, и контролировать свою работу [26].

Детям с ЗПП свойственны страхи, типичные для детей более младшего возраста: боязнь сказочных персонажей, животных, темноты. Страхи детей с ЗПП характеризуются повышенной интенсивностью, и отрицательно влияют на развитие ребенка, его повседневное поведение и социализацию [26].

1.2. Внимание как психологический феномен

Вопросом развития внимания занимались как отечественные, так и зарубежные авторы. Среди работ У. Джеймса, Дж. Миля, И. Гербарта, Д.К. Узнадзе и Т. Рибо особо можно выделить двух последних. Их исследования стоит рассмотреть более подробно.

Исследователь Т. Рибо разработал одну из самых известных теорий, касающихся внимания. Он заявил, что оно напрямую связано с эмоциональной сферой, и именно эмоциями вызвано наличие или отсутствие внимания. Из этого следует, что продолжительность концентрации человека на чем-либо напрямую зависит от продолжительности его конкретного эмоционального состояния.

Т. Рибо связывал внимание не только с эмоциями, но с физическим состоянием человека. Он заметил, что при наличии каких-либо проблем со здоровьем, плохом самочувствии, внимание человека рассеяно. Обосновывая связь физиологических и мыслительных процессов, теория Рибо получила название психофизиологической.

Согласно этой теории, внимание представляет собой две составляющих:

- физиологическую – внимание представляет собой активизацию множества систем организма: сердечно-сосудистой, двигательной, дыхательной. Оно усиливает кровообращение мозга. При концентрации на каком-то объекте или предмете напрягаются различные части тела – всё это способствует поддержанию внимания;

– психологическую – концентрация на нужном объекте, отсеивание поступающей извне отвлекающей информации.

Взаимосвязь этих компонентов Т. Рибо объясняет следующим образом: воспоминания, мысли и действия особо выделяются мышлением за счет того, что вся двигательная активность направлена на них. Возьмем для примера, органы зрения и слуха – наличие внимания подразумевает, что взгляд направлен в определенную точку или на определенный объект, а слух настроен на восприятии информации, исходящей от этого объекта. Соответственно, рассеивание и потеря внимания происходят в результате перенапряжения задействованных мышц. Таким образом, можно сделать вывод, что произвольное внимание можно развить за счет развития физических параметров.

Таковы характерные черты «моторной теории» внимания, предложенной Т. Рибо [32. с. 125].

Другой ученый – У. Джеймс рассматривает внимание с точки зрения его отношения к другим психическим процессам. Существует две основные теории:

– внимание – отдельный процесс, который приводит к определенному результату;

– внимание – результат других психических процессов.

Большая часть ученых, чьи труды рассматривал У. Джеймс, склоняется ко второй версии, однако он сам отдает предпочтение первой теории. Используя свои исследования, У. Джеймс создал схему постановки и решения проблемы внимания, которая не теряет актуальности до сих пор. Ф. Уорден так писал о заключении коллеги: «Взявшись за вопрос, является ли внимание эффектом или причиной, У. Джеймс проложил тот путь, по которому идем и мы, когда пришел к выводу, что возможные ответы в большей степени метафизические, чем научные» [31. с. 425].

Стоит рассмотреть еще одну теорию, связанную с понятием установки. Ее автором является Д.Н. Узнадзе. Сама теория построена на понятии

«преднастройки», то есть установки, которая формируется у человека благодаря его жизненному опыту. Примером такой установки может служить следующая ситуация: человеку дали 2 шара, имеющих равный объем, но разный вес. После этого все остальные шары человек стал оценивать в сравнении с предыдущими. И вот какой получился результат: в той руке, где поначалу лежал тяжелый шар, все последующие шары казались легче, и, соответственно, наоборот. Суть эксперимента в том, что все последующие шары, кроме первых двух, были полностью одинаковыми. Таким образом удалось выявить, что у испытуемого сформировалась установка, связанная с весом шаров.

Узнадзе отмечает прямую взаимосвязь внимания и установок. В качестве примера он приводит ситуации, когда человек, будучи в возбужденном эмоциональном состоянии, всё же ориентируется в окружающей действительности. Это происходит благодаря имеющимся установкам. Мозг выбирает из имеющихся установок подходящую под конкретную ситуацию и направляет сигналы во все системы [40. с. 52–53].

Помимо активизации всех систем организма, мозг пытается сконцентрироваться на определенном образе или объекте, связанном с текущей ситуацией. Так и возникает внимание. Узнадзе назвал этот процесс «объективизацией»

Этот процесс, названный актом объективации, Д.Н. Узнадзе отождествляет с вниманием, подчеркивая, что только таким образом внимание впервые получает не формальную, а содержательную характеристику. В процессе интенсивной познавательной деятельности путем волевых актов изменяется старая установка или вырабатывается новая. Итак, психология установки определяет внимание как специфически человеческий, особый и содержательный процесс, служащий необходимой предпосылкой трансформации установок импульсивного поведения.

Среди отечественных ученых, вопросом внимания занимались Н.Ф. Добрынин, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Н.Н. Ланге, Р.С. Немов и другие.

Стоит подробнее рассмотреть некоторые теории развития внимания отечественных исследователей.

По мнению Н.Ф. Добрынина, внимание начинает проявляться у человека еще с рождения. Типичный пример – сосание. Чтобы добыть пищу, ребенку необходимо найти ее источник, и для этого задействуются органы чувств. По мере взросления, ребенок начинает осознанно управлять собой и своим вниманием. К органам чувств подключается речь, мимика и жесты. Например, ребенок обращает внимание на предмет, на который жестом указывает взрослый [11. с. 105].

Внимание является необходимым процессом, без которого невозможно качественное существование, так как именно внимание позволяет ориентироваться в действительности и подстраиваться под меняющиеся условия окружающей среды. Что касается детей, то здесь внимание имеет огромное значение в процессе обучения, так как позволяет усвоить информацию, получаемую извне.

Согласно точке зрения Добрынина, внимание состоит из двух составляющих – направленность и сосредоточенность. Первая подразумевает выделение конкретного объекта из ряда других, а вторая – концентрацию на выбранном объекте, игнорирование и отсеивание всех отвлекающих факторов [11. с. 118].

Н.Ф. Добрынин подчеркивал, что «внимание есть особый вид психической деятельности, выражающийся в выборе и поддержании тех или иных процессов этой деятельности. Этот выбор сопровождается сосредоточением внимания, делающим ясной и отчетливой избранную деятельность» [11. с 125].

В одной из последних работ Н.Ф. Добрынин писал, что его теорию понимают, как направление внимания на объект. На самом же деле он

подразумевал внимание «как направленность и сосредоточенность сознания на деятельности с объектами» [11. с. 130].

Причины формирования внимания Добрынин искал в волевой сфере психики. Он сформулировал схему образования внимания, используя понятия «интерес», «волевое усилие», «потребность». Сначала у человека возникает интерес к объекту или деятельности, вызывающий произвольное внимание, которое со временем начинает снижаться. Далее существует два варианта развития событий – если в результате воспитания у человека развита потребностная сфера, то произвольное внимание переходит в произвольное – то есть человек осознанно концентрируется на необходимом объекте. Если же потребности не сформированы, то внимание либо теряется, либо его можно сохранить путем волевого усилия, однако оно будет непродолжительно и нестабильно.

Также ученому удалось выделить послепроизвольный вид внимания, как проявление высшей степени активности личности.

Не менее интересную концепцию внимания предложил П.Я Гальперин. Она состоит из нескольких основных положений:

1. Внимание представляет собой психический процесс, направленный на сохранение конкретного образа в текущий момент времени.

2. Деятельность человека состоит из трех частей – ориентация, исполнение и контроль. То есть сначала осуществляется поиск объекта воздействия, далее осуществляются действия с объектом, а потом контролируется результат. Вот формой контроля и является внимание. И в отличие от предыдущей части, данный процесс не имеет конкретного результата.

3. Не всегда контроль = внимание. Если действие является фактическим, а не умственным, внимание выделяется в отдельный процесс. Еще одним отличием внимания от контроля является его направленность на улучшение. Контроль – это просто наблюдение со стороны, в то время как внимание – это концентрация на мелочах и ошибках, позволяющая улучшить процесс.

4. Внимание является психическим процессом, и каждый его вид – произвольное или непроизвольное – является отдельным самостоятельным мыслительным действием.

5. Что же касается отдельно произвольного внимания, то здесь ученый отмечал, что оно отличается от непроизвольного имеющимся планом [7. с. 120].

Также П.Я. Гальперин определяет внимание как идеальное, свернутое и автоматизированное действие контроля [7. с. 125].

Это учение является частью теории о поэтапном формировании умственных действий. Согласно данной теории, внимание является внутренней формой выражения деятельности по контролю. Соответственно, виды внимания классифицируются на основе используемых средств контроля. Так, например, непроизвольное внимание возникает случайно, в результате воздействия окружающей среды и на основе физического и психического состояния человека. Что же касается произвольного внимания, то оно является программируемым и базируется на установках, заложенных в человека в процессе обучения. Особенностью произвольного внимания является его вариативность в зависимости от конкретных условий.

В качестве доказательства своей теории П.Я. Гальперин приводит эксперимент, проведенный С.Л. Кабыльницкой. Суть эксперимента в том, что ученикам школы предлагалось найти ошибки в выданном им тексте. Эксперимент проводился в несколько этапов, с разными текстами и видами ошибок. В результате удалось сформировать у дошкольников внимание при проверке ошибок. Помимо этого, было выявлено, что сами дошкольники перестали совершать ошибки, поиском которых занимались. Таким образом, произвольное внимание за качеством выполнения действия напрямую влияет на внимательное выполнение этого действия [8. с. 75].

Существенный вклад в изучении вопроса внимания внесли Л.С. Выготский и А.Н. Леонтьев. Согласно их мнению, на наличие или отсутствие внимания влияет речь. Посредством слова указывается объект для

наблюдения, осуществляется мотивация, организуется работа и задается направление мышления.

Еще одним положением, предложенным этими учеными, является то, что внимание имеет 2 формы: высшую, представленную произвольным вниманием, и низшую – непроизвольным.

Изучением истории развития внимания занимался Л.С. Выготский. Он высказал предположение, внимание ребенка развивается с помощью взрослых, так как в первые годы жизни именно они направляют внимание ребенка с помощью различных средств. Впоследствии, ребенок начинает использовать те же методы и средства для активизации внимания [5. с. 145].

Развитие внимания в первые годы происходит в два этапа. Первый заключается в появлении интереса к окружающим предметам, которые привлекают ребенка цветом, звуком или другими необычными качествами. Второй этап – активация внимания со стороны взрослого путем жестов или речи. В процессе взросления ребенок начинает использовать те же жесты и слова-стимулы для привлечения внимания других людей. В начале он обращает чужое внимание на какой-либо объект или действие, а впоследствии – уже на самого себя [5. с. 150].

В результате происходит следующее: сначала вниманием ребенка управляет взрослый, используя речь и жесты. Сначала подобные стимулы являются факторами внешней среды, влияющими на действия ребенка, но впоследствии ребенок начинает применять эти же методы для самостоятельной регуляции поведения, то есть запуска произвольного внимания.

Основные этапы развития детского внимания:

1. Первые недели – месяцы жизни. Появляется непроизвольное внимание в виде рефлекса поиска пищи.
2. К концу первого года у ребенка появляется интерес к исследованию объектов окружающего мира.

3. На втором году жизни зарождается произвольное внимание, исходящее от взрослого – ребенок направляет взгляд туда, куда указывает взрослый.

4. С 2 до 3 лет происходит усиленное развитие иницируемого извне произвольного внимания.

5. 4,5–5 лет. Ребенок начинает воспринимать более сложные речевые конструкции-стимулы взрослого.

6. В промежутке с 5 до 6 лет ребенок начинает сам формировать произвольное внимание, используя стимулы, ранее применяемые взрослыми.

7. По достижении школьного возраста появляется осознанное произвольное внимание, развивается волевая сфера.

Появление непроизвольного внимания можно заметить в первые дни жизни. Один из постоянных рефлексов – сосательный – прекращается, как только ребенок видит какой-то новый предмет. Это происходит неосознанно, случайно, ребенок не контролирует свои действия.

В процессе взросления ориентированное непроизвольное внимание переходит в более сложную форму – когда ребенок видит новый предмет, его интерес к старому пропадает. В этот период появляется произвольное внимание, иницированное взрослым путем речи или жестов с указанием на нужный объект. Далее оно переходит в высшую форму внимания – произвольное волевое.

Однако не всё так просто. В период появления иницируемого извне произвольного внимания возникают трудности, так как ребенок воспринимает только тот объект, который находится в поле его зрения. Это значит, что, если взрослый укажет на что-то, что находится вне поля зрения малыша, он не отреагирует на это, не сконцентрирует на объекте свое внимание. Это меняется только к началу второго года жизни. В этом возрасте ребенок уже начинает осознанно искать предмет, о котором говорит или на который показывает родитель. Однако внимание еще неустойчиво, поэтому если ребенок увидит более яркий предмет, он переключит свой интерес на него.

Таким образом, можно сделать вывод, что внимание, инициируемое взрослым, формируется у ребенка только в случае наличия у него интереса к указанному объекту. В противном случае действие стимула будет нестабильно и ребенок переключит свое внимание на более интересный ему предмет.

Лишь в процессе дальнейшего развития в течение второго и третьего года жизни речевая инструкция взрослого, дополненная в дальнейшем участием собственной речи ребенка, становится фактором, устойчиво направляющим его внимание. Однако это устойчивое влияние речевой инструкции, направляющей внимание ребенка, складывается при его собственной активной деятельности. Поэтому для того, чтобы организовать свое устойчивое внимание, ребенок должен не только выслушать речевую инструкцию, но и сам практически выделить нужные признаки, закрепив их в своем практическом действии.

Развитие произвольного внимания в детском возрасте было прослежено еще в ранних опытах Л.С. Выготского, а затем А.Н. Леонтьева, которые показали, что и на дальнейших ступенях развития можно наблюдать описанный выше путь формирования произвольного внимания путем опоры на развернутые внешние вспомогательные средства с их последующим сокращением и постепенным переходом к высшим формам свернутой внутренней организации внимания.

Таким образом, из всего вышесказанного можно сделать вывод, что развитие внимания представляет собой сложный процесс. Вслед за Б.М. Величковский, М.В. Фаликман под вниманием понимается направленность и сосредоточенность психической деятельности. В качестве основных свойств внимания определены: произвольность, концентрация и устойчивость, распределение и объем.

1.3. Дидактический потенциал комплекса игровых упражнений в развитии внимания детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития

Игра и развитие человека тесно связаны – ведь именно в деятельности происходит его развитие. Развитие внимания также происходит в деятельности – с помощью специально организованной системы развивающих занятий в виде дидактических игр – той же самой игровой деятельности, совмещенной с учебной деятельностью.

Теория деятельности в рамках теоретических воззрений А.С. Выготского, А.Н. Леонтьева выделяет три основных вида человеческой деятельности – трудовую, игровую и учебную. Все виды тесно взаимосвязаны.

Немецкий психолог К. Гросс, первым в конце 19в. предпринявший попытку систематического изучения игры, называет игры изначальной школой поведения. Для него, какими бы внешними или внутренними факторами игры не мотивировались, смысл их именно в том, чтобы стать для детей школой жизни.

Игра объективно – первичная стихийная школа, кажущийся хаос которой предоставляет ребенку возможность ознакомления с традициями поведения людей, его окружающих. Дети повторяют в играх то, к чему относятся с полным вниманием, что им доступно наблюдать и что доступно их пониманию. Уже потому игра, по мнению многих ученых, есть вид развивающей, социальной деятельности, форма освоения социального опыта, одна из сложных способностей человека.

Отечественный исследователь игры Д.Б. Эльконин полагает, что игра как деятельность, возникает на определенном этапе, как одна из ведущих форм развития психических функций.

А.М. Леонтьев доказал, что ребенок овладевает более широким, непосредственно недоступным ему кругом действительности, только в игре.

Игра – регулятор всех жизненных позиций ребенка. Школа игры такова, что в ней ребенок – и ученик, и учитель одновременно.

Из понимания игры учеными различных научных школ можно выделить ряд общих положений, где игра:

- выступает самостоятельным видом развивающей деятельности детей разных возрастов;

- есть самая свободная форма деятельности детей, в которой осознается, изучается окружающий мир, открывается широкий простор для личного творчества, активности самопознания, самовыражения;

- первая ступень деятельности ребенка, изначальная школа его поведения, нормативная и равноправная деятельность детей, меняющих свои цели по мере взросления;

- есть практика развития, где дети играют, потому что развиваются, и развиваются потому, что играют;

- свобода самораскрытия, саморазвития с опорой на подсознание, разум и творчество;

- главная сфера общения детей; в ней решаются проблемы межличностных отношений, приобретается опыт взаимоотношений людей.

В игре своеобразными путями осуществляется формирование психических процессов, в том числе и сенсорных процессов, абстракции и обобщения произвольного запоминания, внимания и т.д. Игровое обучение не может быть единственным в образовательной работе с детьми. Оно не формирует способности к обучению, но, безусловно, развивает познавательную активность ребенка.

Игра многофункциональна, и позволяет в доступной и интересной форме развивать ведущий познавательный процесс у дошкольников, и в этом процессе как раз важным является внимание.

Игра совершенствует предметную деятельность, логику и приемы мышления, формирует и развивает умения и навыки делового взаимодействия

с людьми. Без активного участия ребенка в любом из этих видов деятельности его психическое развитие было бы односторонним и неполным.

Играя, дошкольники стремятся брать на себя роли, которые привлекают их в реальной жизни. В таких играх совершенствуется мышление, включая действия по планированию, прогнозированию, взвешиванию шансов на успех, выбору альтернатив и т.п.

Игра для ребенка – важный источник информации об окружающем мире, она помогает формированию и проявлению потребности ребенка воздействовать на окружающий мир, стать субъектом, «хозяином» своей деятельности. Разрешение какой-то определенной задачи в игре связано с умственным напряжением, с преодолением трудностей, что приучает ребенка к умственному труду, а главное – дети обретают вкус к учебной деятельности.

При проведении игр следует отметить:

- ребенок, прошедший в дошкольном детстве через игры, более подготовлен к творческой деятельности;
- игра, ее форма должна быть доступна детям по содержанию, соответствовать их уровню развития;
- яркая наглядность способствует проведению игры;
- игровой и занимательный материал должен быть разнообразен, иметь тесную связь с изучаемым материалом по теме.

Игровая деятельность с обучающим педагогическим началом и содержанием – дидактическая игра.

«Дидактические игры» – это игры, целенаправленно включаемые в раздел дидактики, и которые используются как средство развития познавательной активности детей – это игры с готовыми правилами, обычно и называемые дидактическими. Как правило, они требуют от детей умения расшифровывать, распутывать, разгадывать, а главное – знать предмет. Чем искуснее составляется дидактическая игра, тем наиболее умело скрыта

дидактическая цель. Оперировать вложенными в игру знаниями дошкольник учится непреднамеренно, произвольно, играя.

Лучшие дидактические игры составлены по принципу самообучения, так, что они сами направляют ребенка на овладение знаниями и умениями. Обучение, как правило, включает два компонента: сбор нужной информации и принятие правильного решения. Эти компоненты и обеспечивают дидактический опыт обучающихся. Дидактические игры вызывают у дошкольника живой интерес, позволяют развивать индивидуальные способности каждого ребенка, воспитывают познавательную активность. Ценность дидактической игры определяется не по тому, какую реакцию она вызовет со стороны детей, а по эффективности в разрешении той или иной задачи применительно к каждому ребенку.

Результативность дидактических игр зависит, во-первых, от систематического их использования, во-вторых, от целенаправленности программы игр в сочетании с обычными дидактическими упражнениями. Использование игр в образовательном процессе помогает активизировать деятельность ребенка, развивает познавательную активность, наблюдательность, внимание, поддерживает интерес к изучаемому, развивает творческое воображение, образное мышление, снимает утомление у детей, так как игра делает процесс обучения занимательным для ребенка.

Дидактическая игра одновременно является формой обучения, наиболее характерной для детей.

Из понимания значения дидактических игр вытекают следующие требования к ним:

- каждая дидактическая игра должна давать упражнения, полезные для умственного развития детей и их воспитания;
- в дидактической игре обязательно наличие увлекательной задачи, решение которой требует умственного усилия, преодоления некоторых трудностей.

– дидактизм в игре должен сочетаться с занимательностью, шуткой, юмором. Увлечение игрой мобилизует умственную деятельность, облегчает выполнение задачи.

Руководство дидактическими играми.

Следует учитывать, что в дидактической игре необходимо правильное сочетание наглядности, и действия самих детей с игрушками, игровыми пособиями, предметами, картинками и т.д.

К наглядности относятся:

– предметы, которыми играют дети и которые составляют материальный центр игры;

– картинки, изображающие предметы и действия с ними, отчётливо выделяющие назначение, основные признаки предметов, свойства материалов;

– наглядный показ пояснение словами игровых действий и выполнения игровых правил.

В дидактической игре всегда имеется возможность неожиданного расширения и обогащения её замысла в связи с проявленной детьми инициативой, вопросами, предложениями. Умение удержать игру в пределах установленного времени - большое искусство.

Заканчивая игру, педагог должен вызвать у детей интерес к её продолжению, создать радостную перспективу. Обычно он говорит: «В следующий раз будем играть ещё лучше» или: «Новая игра будет ещё интереснее». Педагог разрабатывает варианты знакомых детям игр и создает новые – полезные и увлекательные.

В дидактической игре содержатся все структурные элементы (части), характерные для игровой деятельности детей: замысел (задача), содержание, игровые действия, правила, результат. Рассмотрим компоненты дидактической игры подробнее.

I. Дидактическая задача. Она решается в игровой форме. Игра удалась, если решена дидактическая задача. Для выбора дидактической игры

нужно знать уровень знаний детей, так как в игре он опирается на имеющиеся знания, умения и навыки. Иначе говоря, определяя дидактическую задачу, нужно знать:

- какие знания, умения и навыки имеют дети;
- какие знания, умения и навыки нужно закрепить;
- какие умственные операции развиваются;
- какие качества личности формируются.

II. Игровая задача. Это задача для ребенка, она побуждает ребенка включиться в игру и достичь результата. Игровая задача и познавательная направленность игрового действия иногда заложены в названии.

III. Игровое действие. Чем разнообразнее и содержательнее игровые действия, тем интереснее для детей сама игра. Игровые действия – сложные умственные операции, выраженные в процессах мышления. В играх, где участвуют все дети и выполняют одинаковые роли, игровые действия едины для всех. Иногда они не видны, т.к. идут в уме.

IV. Игровые правила. Они организуют и направляют игровое поведение детей. Без выполнения правил не выполняется дидактическая задача. Правила могут запрещать, предписывать, разрешать действия, содержать нравственные требования к взаимоотношениям детей, выполнению ими норм поведения. Правила должны быть направлены на воспитание положительных игровых отношений [9, с. 12–15].

Результат игры. Дидактические игры почти все на победителя. Это тоже повышает интерес детей.

Четкая классификация игр по видам отсутствует. Часто игры соотносятся с содержанием обучения и воспитания. В этой классификации можно представить следующие типы игр:

- игры по сенсорному воспитанию;
- словесные игры;
- игры по ознакомлению с природой;
- по формированию математических представлений и др.

Иногда игры соотносятся с материалом:

- игры с дидактическими игрушками;
- настольно-печатные игры;
- словесные игры;
- псевдосюжетные игры.

Условно можно выделить несколько типов дидактических игр, сгруппированных по виду деятельности учащихся.

- игры-путешествия;
- игры-поручения;
- игры-предположения;
- игры-загадки;
- игры-беседы (игры-диалоги).

Основные принципы организации игры:

- отсутствие принуждения любой формы при вовлечении детей в игру;
- развитие игровой динамики;
- поддержание игровой атмосферы (поддержание реальных чувств детей);
- взаимосвязь игровой и неигровой деятельности. Для педагогов важен перенос основного смысла игровых действий в реальный жизненный опыт детей;
- перехода от простейших игр к сложным игровым формам, где основная логика связана с постепенным углублением разнообразного содержания игровых заданий и правил – от игрового состояния к игровым ситуациям, от подражания к игровой инициативе, от локальных игр – к играм-комплексам, от возрастных игр – к безвозрастным, «вечным»;

Главное при организации проведения игры – это уважение к личности ребенка, поддержание интереса, создание условий для проявления ребенком самостоятельности (успешности).

Обобщая педагогические походы к рассмотрению сущности понятий «игра» и «упражнение», под игровыми упражнениями в исследовании

понимается тип упражнений, построенных на основе использования игры как ведущего вида деятельности детей дошкольного возраста (И.Л. Бим, Э.Н. Вайнер, А.Л. Венгер, Л.С. Выготский, В.П. Дудьев и др.).

С целью развития свойств внимания (концентрация, устойчивость, переключение, объем, распределение) считаем целесообразным разработать комплекс игровых упражнений.

Задачи комплекса:

1. Развить способность сосредоточиться на требуемом объекте для его преобразования, получения информации, понимания (повысить уровень концентрации внимания).

2. Развить способность воспринимать, охватить в короткий промежуток времени три объекта (повысить уровень объёма внимания).

3. Развить способность сохранять долгое время сосредоточенность в деятельности (повысить уровень устойчивости внимания).

4. Развить способность выполнять несколько видов деятельности одновременно (повысить уровень распределения внимания).

5. Развить способность осуществлять перенос внимания с одного объекта на другой (повысить уровень переключения внимания).

6. Развить способность понимать инструкцию у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

7. Развить способность удерживать инструкцию у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

8. Развить способность к самоконтролю.

Продолжительность реализации комплекса: 1 месяц.

Содержание и методическое обеспечение разработанного комплекса представлены в таблице 1.

Содержание и методическое обеспечение комплекса игровых
упражнений, нацеленных на развитие внимания
детей старшего дошкольного возраста с ЗПР

Этапы	Цель этапа	Содержание игровых упражнений этапа	Методическое обеспечение этапа (формы, методы и средства педагогического взаимодействия)
Подготовительный	Цель – развитие концентрации и распределение внимания, развитие пространственной ориентировки, воображения, активизация внимания и зрительной памяти детей.	1. «Я вижу...»	Формы: групповая, индивидуальная Методы: подражания. Средства: слово, лексический ряд, экспрессивность.
		2. «Замри!»	
		3. «Кляксы»	
		4. «Раскрась вторую половинку».	
Основной (репродуктивный)	Цель: развить и стимулировать концентрацию внимания; Формировать произвольную регуляцию собственной деятельности; развивать наблюдательность, сформировать умения распределять внимание.	1. «Карлики и великаны».	Формы: групповая Методы: подражания. Средства: слово, лексический ряд, экспрессивность.
		2. «Флажки»	
		3. «Портрет»	
		4. «Смешанный лес».	
Основной (продуктивный)	Цель: развить сосредоточенность и концентрацию внимания; развить внимание, наблюдательность; зрительного восприятия, произвольного внимания, умения действовать по образцу.	1. «Перепутанные линии».	Формы: индивидуальная Методы: педагогического требования. Средства: слово, лексический ряд, экспрессивность.
		2. «Что изменилось?».	
		3. «На стол! Под стол! Стучать!».	
		4. «Сделай, как я!» (со счетными палочками).	
Заключительный	Цель: развить распределение и концентрацию внимания; развить произвольное внимание, переключение и распределение внимания; развитие устойчивости, объема внимания, умения удерживать инструкцию; развить объем внимания, формировать умение следовать образцу, развить мелкую моторику рук.	1. «Тепло – холодно».	Формы: индивидуальная Методы: педагогического требования. Средства: слово, лексический ряд, экспрессивность
		2. «Найди отличия».	
		3. «Запомни и нарисуй»	
		4. «Срисовывание по клеточкам».	

Вывод по параграфу: дидактический потенциал комплекса игровых упражнений в развитии внимания детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, рассматривается как потенциал ведущей деятельности, позволяющий в доступной и интересной форме развивать ведущий познавательный процесс у детей старшего дошкольного возраста, и в этом процессе важным является внимание. Игра в этом процессе – регулятор всех жизненных позиций ребенка, она многофункциональна, в форме дидактической игры одновременно является формой обучения, наиболее характерной для детей. В дидактической игре содержатся все структурные элементы (части), характерные для обычной игровой деятельности детей: замысел (задача), содержание, игровые действия, правила, результат.

Выводы по главе 1

Теоретическое исследование проблемы развития внимания детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) посредством комплекса игровых упражнений, позволило установить, что они характеризуются как дети с минимальными органическими повреждениями или функциональной недостаточностью центральной нервной системы, либо длительно социально депривированные. Для них характерны незрелость эмоционально-волевой сферы и недоразвитие познавательной деятельности. Причины задержки психического развития разные, но результат почти всегда схож – отставание в психическом и личностном развитии от сверстников, с разными вариантами компенсации и социализации.

Произвольное (преднамеренное) внимание рассматривается как регулируемое волей человека, находящееся под его сознательным контролем. Внимание служит для достижения заранее поставленной и принятой к исполнению цели. В качестве основного фактора, обеспечивающего формирование внимания, выступает речь, которая сначала подкрепляется развернутой практической деятельностью ребенка, а затем постепенно сокращается и приобретает характер внутреннего действия, опосредующее поведение ребенка и обеспечивающего регуляцию и контроль его поведения.

Дидактический потенциал комплекса игровых упражнений в развитии внимания детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, рассматривается как потенциал ведущей деятельности, позволяющий в доступной и интересной форме развивать ведущий познавательный процесс у детей старшего дошкольного возраста, и в этом процессе важным является внимание. Игра в этом процессе – регулятор всех жизненных позиций ребенка, она многофункциональна, в форме дидактической игры одновременно является формой обучения, наиболее характерной для детей. В дидактической игре содержатся все структурные

элементы (части), характерные для обычной игровой деятельности детей: замысел (задача), содержание, игровые действия, правила, результат.

С учетом проведенного теоретического анализа проблемы и ранее рассмотренной ее актуальности, возникла необходимость далее опытно-экспериментальным путем проверить результативность комплекса игровых упражнений по развитию внимания детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Результаты которой представлены в следующей главе.

ГЛАВА 2. ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ПРОИЗВОЛЬНОГО ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

2.1. Организация и методика исследования

Опытно-экспериментальная работа (ОЭР) проводилась на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад № XXX общеразвивающего вида с приоритетным осуществлением деятельности по физическому направлению развития детей» г. Красноярск.

Выборку исследования составили дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) в количестве 12 человек.

Все дети проживают в полных семьях, где каждому уделяют внимание и заботу. Трое воспитанников из многодетной семьи. Физическое развитие детей отстает от нормы, так же есть дети имеющие проблемы со зрением. Большинство из них с ослабленным иммунитетом, дети часто болеют, пропускают занятия. Между собой дети имеют трудности в общении, ссоры, недопонимания и деления на микрогруппы, но в период, когда дети заинтересованы работой присутствует взаимопомощь и понимание к другому. Со слов воспитателя внимание детей неустойчивое, имеются трудности концентрации, отвлекаемость.

ОЭР проводилась в три этапа, выделим каждый этап и охарактеризуем.

Цель констатирующего этапа ОЭР – выявление первоначального уровня развития внимания и его свойств у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Для достижения заданной цели осуществлен отбор следующих диагностических методик:

– «Диагностика особенностей эффективности внимания» (Л.В. Черемошкиной);

– «Оценка уровня развития произвольного внимания» (Л.В. Черемошкиной).

Для выявления свойств внимания использовалась методика Пьерона – Рузера (для детей дошкольного возраста) и методика «Кольца Ландольта».

К методикам предъявлялись следующие требования:

- методика должна быть понятна и необременительна для испытуемых;
- вопросы, задания методики должны быть просты и понятны.

Рассмотрим выбранные методики более подробно:

1. Методика оценки уровня развития произвольного внимания «Диагностика особенностей эффективности внимания» Л.В. Черемошкиной [57].

Цель методики: определение эффективности внимания.

Описание методики: ребенок работает по инструкции с односюжетными рисунками, различающимися отдельными деталями.

Оборудование: односюжетные картинки, стол, часы с секундной стрелкой, протокол.

Инструкция: «Посмотри на рисунки. Постарайся как можно быстрее назвать все признаки, которые отличают один рисунок от другого»

Фиксируемые параметры: время выполнения задания, количество названных отличий, повторы, неправильно названные отличия, пропущенные отличительные признаки.

Таблица 2

Нормативы уровня развития эффективности внимания

Уровень развития внимания	Время выполнения задания, мин	Количество названных отличий	Число ошибок
Очень высокий	1–1,5	15	–
Выше среднего	1,5–2	14–13	1–2
Средний	2–2,5	12–11	3
Ниже среднего	2,5–3	10–9	4
Низкий	3–3,5	8–6	7–5
Очень низкий	3,5–4	Менее 6	Более 7

2. «Оценка уровня развития устойчивости и объема произвольного внимания» Л.В. Черемошкиной [57].

Цель методики: Выявление уровня устойчивости и объема произвольного внимания.

Описание методики: Ребенку предлагается выполнить задание в три этапа. На 1-ом этапе ребенок по образцу вписывает знаки в геометрические фигуры. На 2-ом этапе - зачеркивает и обводит два определенных предмета из четырех по указанию взрослого. На 3-м этапе – зачеркивает во всех фигурках нарисованных насекомых. Уровень развития произвольного внимания определяется по сумме результатов трех отдельно обработанных этапов работы.

Оборудование: три листа (изображение геометрических фигур; образ реальных предметов – рыбка, воздушный шарик, яблоко, арбуз; набор знакомых геометрических фигур, в двух из которых обозначены гусеницы и мухи). В каждом листе 10 рядов фигур (по 10 и 10 в каждом ряду). Верхние четыре фигурки – образец работы для испытуемого; простой карандаш, часы с секундной стрелкой, протокол для фиксации параметров.

Инструкция:

«На этом листе изображены геометрические фигуры. Сейчас я нарисую знаки в каждом из четырех верхних фигур. Ты должен расставить такие же знаки во всех остальных фигурах листа. Ты можешь сверять свои действия с образцом».

Первый этап.

«На листе нарисованы рыбки, яблоки, воздушные шарики и арбузы. Прошу тебя зачеркнуть всех рыбок, а яблоки обвести кружком».

Второй этап.

«На этой карточке нарисованы уже знакомые тебе геометрические фигуры. В квадратики забрались мухи, а в ромбах поселились гусеницы. Ты должен зачеркнуть во всех фигурах карточки и мух, и гусениц».

Третий этап.

Во время эксперимента необходимо обратить внимание на поведение испытуемого:

- отвлекался от работы или нет;
- как часто требовалось напоминание о необходимости продолжить работу;
- часто ли испытуемый сверял свои действия с образцом;
- пытался ли проверить себя, если да, то как.

Фокусируемые параметры:

- 1) время заполнения каждой карточки;
- 2) количество допущенных ошибок при заполнении каждой карточки (пропуск нужной фигуры, ошибочный значок, лишние значки).

Обработка результатов:

Чтобы оценить уровень развития произвольного внимания ребенка 6–7 лет, необходимо подсчитать среднее время заполнения карточки по формуле:

$$t = (t_1 + t_2 + t_3) : 3$$

где t - среднее арифметическое время заполнения одной карточки, в секундах;

t_1 - время заполнения карточки 1, t_2 и t_3 - соответственно карточек 2 и 3.

Аналогично необходимо подсчитать среднюю величину количества ошибок:

$$n = (n_1 + n_2 + n_3) : 3,$$

где n - среднее арифметическое количества ошибок;

n_1 , n_2 , n_3 - количество ошибок по результатам соответствующих этапов эксперимента.

Нормативы уровня устойчивости и объема произвольного внимания

Уровень развития произвольного внимания	Время заполнения	Количество ошибок (n)
Очень высокий	1 минут 15 секунд	-
Выше среднего	1 минут 45 секунд	2
Средний	1 минут 50 секунд	3
Ниже среднего	2 минут 10 секунд	6
Низкий	Более 2 минут 10 секунд	Более 6

3. Методика Пьерона – Рузера (для детей дошкольного возраста) [51].

Цель – определение уровня концентрации внимания, его переключения и распределения, вработываемости в деятельность и утомляемости.

Методика дает представление о скорости и качестве формирования простой программы деятельности, степени развития элементарных графических навыков, зрительно-моторной координации.

Перед началом выполнения задания ребенку показывают бланк и объясняют, как с ним работать: в каждой из фигур нужно проставить тот знак, который задан в образцах, расположенных в верхней части бланка. Знаки нужно расставлять подряд и построчно.

Экспериментатор в ходе исследования контролирует время с помощью секундомера и подает команды «Начали!» и «Стоп!»

Возможны 2 варианта процедуры исследования – укороченный и полный.

При укороченном варианте время работы ограничивается 60 секундами, а оценка производится по количеству просмотренных фигур.

Уровень концентрации внимания определяют по таблице 4

Интервальная шкала по выявлению уровня
развития концентрации внимания

Число обработанных фигур	Ранг	Уровень концентрации внимания
100	1	очень высокий
91–99	2	высокий
80–90	3	средний
65–79	4	низкий
64 и меньше	5	очень низкий

За допущенные ошибки ранг снижается. Если ошибок 1–2, то ранг снижается на единицу, если 3–4 – на два ранга, если ошибок больше 4 – на три ранга.

При полном варианте ребенок непрерывно работает в течение 2 минут, а общий показатель переключения и распределения его внимания определяется по формуле:

$$S = (0,5N - 2,8n) / 120,$$

где S – показатель переключения и распределения внимания;

N – количество геометрических фигур, помеченных соответствующими знаками за 2 минуты;

n – количество ошибок (неправильно проставленные знаки или пропущенные фигуры).

4. Методика «Кольца Ландольта».

Универсальная методика, которая используется для оценки устойчивости, распределения и переключения внимания [51].

Данный вариант корректурной пробы считается более удобным для обследования детей дошкольного возраста, так как меньше воспринимается как «школьное» задание и при сильной мотивации, побуждающей к качественному выполнению задания, показатель точности выполнения резко возрастает.

Ребенку предлагался бланк с кольцами Ландольта в сопровождении инструкции: «На этой таблице расположены кольца, которые имеют разрыв, расположенный в строго определенном порядке. Необходимо внимательно просматривать кольца по рядам и находить среди них такие, которые имеют разрыв, в строго определенном месте, и зачеркивать их. Работа проводится в течение 5 минут. Через каждую минуту будет произноситься слово «черта», в этот момент вы должны поставить черту в том месте бланка, где застала вас эта команда».

Продуктивность и устойчивость внимания определяется по формуле:

$$S = (0,5 N - 2,8n) : 60,$$

где S – показатель продуктивности и устойчивости внимания;

N – количество колец, рассмотренных за 1 минуту;

n – количество ошибок, допущенных за это время.

В процессе обработки результатов вычисляются пять поминутных показателей S и один показатель S , относящийся ко всем пяти минутам работы, вместе взятым.

По всем показателям S , полученным в процессе выполнения задания, строится график, на основе анализа которого видна динамика изменения во времени продуктивности и устойчивости внимания ребенка

Показатели продуктивности и устойчивости переводятся в баллы по десятибалльной системе следующим образом:

10 баллов – S выше, чем 1,25;

8–9 баллов – S находится в пределах от 1,00 до 1,25;

6–7 баллов – S находится в пределах 0,75 до 1,00;

4–5 баллов – S находится в пределах 0,50 до 0,75;

2–3 балла – S находится в пределах от 0,25 до 0,50;

0–1 балл – S находится в пределах от 0,00 до 0,25.

В свою очередь в баллах устойчивость внимания оценивается так;

10 баллов – внимание очень высокое;

8–9 баллов – внимание высокое;

4–7 баллов – внимание среднее;

2–3 балла – внимание низкое;

0–1 балл – внимание очень низкое.

Второй этап ОЭР – формирующий, целью которой явилось реализация разработанного комплекса игровых упражнений, направленных на развитие внимания детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Третий этап ОЭР – завершающий, целью которого явилось выявление итогового уровня развития внимания и его свойств у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР.

Для достижения заданной цели использовались те же самые диагностические методики, что и на констатирующем этапе ОЭР.

Таким образом, разработанный план организации ОЭР позволил достичь целей каждого ее этапа. Анализ результатов реализации этапов ОЭР представлен в следующем параграфе.

2.2. Анализ и интерпретация результатов констатирующего и формирующего этапов опытно-экспериментальной работы

На констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы (ОЭР) осуществлено диагностирование уровня развития внимания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Осуществим анализ эмпирических данных, полученных по методике Л.В. Черемошкиной «Диагностика особенностей эффективности внимания», представленных в таблице 5 и на рисунке 1.

Таблица 5

Результаты диагностирования особенностей эффективности внимания (данные средних арифметических величин) у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по методике «Диагностика особенностей эффективности внимания» (Л.В. Черемошина)

Х (средняя арифметическая)	Время заполнения задания, мин, t	Количество названных отличий, n	Число ошибок, g
Выборка исследования	3,2	6,1	5,1

В выборке испытуемых среднее время выполнения задания составило 3,2 минуты, среднее количество названных отличий составило 6,1, в среднем неправильно названные отличия, пропущенные отличительные признаки были выявлены с частотой проявления 5,1.

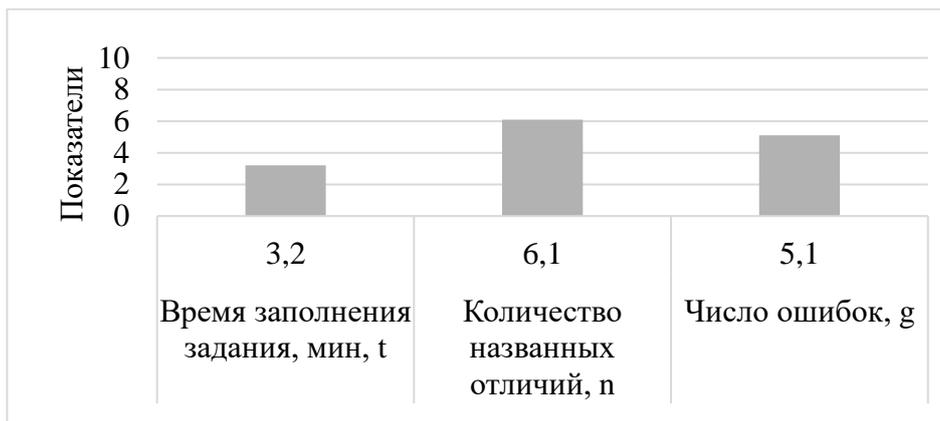


Рисунок 1. Результаты, полученные в ходе первичного среза по методике Л.В. Черемошиной «Диагностика особенностей эффективности внимания»

Все эти показатели соответствуют низкому уровню развития эффективности внимания в период проведения констатирующего этапа ОЭР, за исключением числа ошибок, которое было выявлено на уровне ниже среднего.

Приведем также процентное распределение результатов испытуемых в зависимости от уровня развития эффективности внимания по методике Л.В. Черемошкиной «Диагностика особенностей эффективности внимания». Результаты приведены в таблице 6.

Таблица 6

Результаты диагностирования особенностей эффективности внимания (первичный срез) у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по методике «Диагностика особенностей эффективности внимания» (Л.В. Черемошкиной)

Процентное соотношение	Уровни эффективности внимания					
	очень низкий	низкий	ниже среднего	средний	высокий	очень высокий
Выборка исследования	25,1%	56,6%	18,3%	0%	0%	0%

Результаты, приведенные в таблице 6, показывают, что у испытуемых преобладает очень низкий и низкий уровни внимания, который может стать точкой отсчета для возможных последующих изменений в результате планируемой к проведению развивающей работы.

Далее рассмотрим результаты, полученные по методике Л.В. Черемошкиной «Диагностика особенностей уровня развития устойчивости и объема произвольного внимания». Результаты представлены далее в таблице 7, а также на рисунке 2.

Таблица 7

Результаты диагностирования уровня развития устойчивости и объема внимания (средняя арифметическая) у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по методике «Диагностика уровня развития устойчивости и объема произвольного внимания» (Л.В. Черемошкиной)

х(средняя арифметическая)	Время выполнения задания, мин	Количество ошибок
Выборка исследования	2,2	5,5

Судя по полученным диагностическим данным, среднее время выполнения задания составило 2,2 минуты, среднее количество допущенных ошибок составило 5,5. Все эти показатели соответствуют низкому уровню развития устойчивости и объема произвольного внимания.

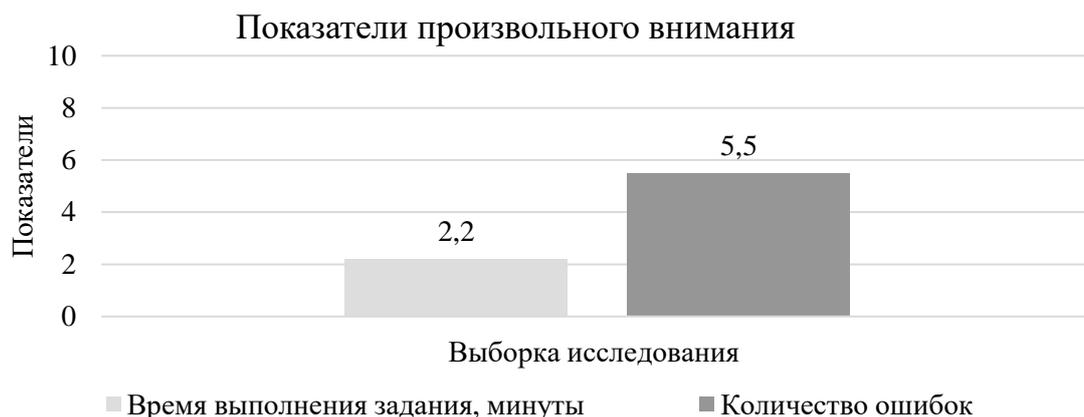


Рисунок 2. Результаты, полученные в ходе первичного среза по методике Л.В. Черемошиной «Оценка уровня развития устойчивости и объема произвольного внимания»

Приведем далее процентное распределение результатов испытуемых в зависимости от уровня развития эффективности внимания по методике Л.В. Черемошкиной «Оценка уровня развития устойчивости и объема произвольного внимания». Результаты приведены в таблице 8.

Таблица 8

Результаты диагностирования уровней развития произвольности внимания (первичного среза) у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по методике «Оценка уровня развития устойчивости и объема произвольного внимания» (Л.В. Черемошкиной)

Процентное соотношение	Уровни развития произвольности внимания				
	Низкий	Ниже среднего	Средний	Высокий	Очень высокий
Выборка исследования	53,3%	46,6%	0%	0%	0%

Как видно из представленных в таблице 8 показателей, уровень развития устойчивости и объема произвольного внимания находился на низком уровне у 53,3%, а также на уровне ниже среднего у 46,6% испытуемых. Полученные

результаты позволяют прийти к выводу о том, что большинство детей испытывает затруднение, так как она требовала точности выполнения и одновременной ориентировки в пространстве.

Далее рассмотрим результаты исследования по методике изучения концентрации и устойчивости внимания – модификация теста Пьерона-Рузера, представленные в таблице 9 и на рисунке 3.

Таблица 9

Результаты диагностирования концентрации и устойчивости внимания (первичного среза) у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по методике изучения концентрации и устойчивости внимания – модификация теста Пьерона-Рузера

Уровень концентрации и устойчивости внимания	Выборка исследования	
	Количество детей	%
Очень высокий	0	0%
Высокий	0	0%
Средний	1	20%
Низкий	4	50%
Очень низкий	2	30%

Как видно из представленных в таблице 9 результатов, средний уровень концентрации и устойчивости внимания был установлен у 1-х человек (20%), тогда как низкий уровень был выявлен у 4 человек (50%). Очень низкий уровень был определен также у 2-х человек (30%).

Таким образом, по данным этой методики, дети на момент констатирующего исследования характеризовались преимущественно низким уровнем концентрации и устойчивости внимания, преобладавшим в совокупности у 80% детей. При этом высокий уровень развития концентрации и устойчивости внимания не был выявлен ни у кого из детей. Эти результаты показывают, что участники исследования нуждаются в развитии произвольного внимания. Наглядно выявленное соотношение представлено на рисунке 3.

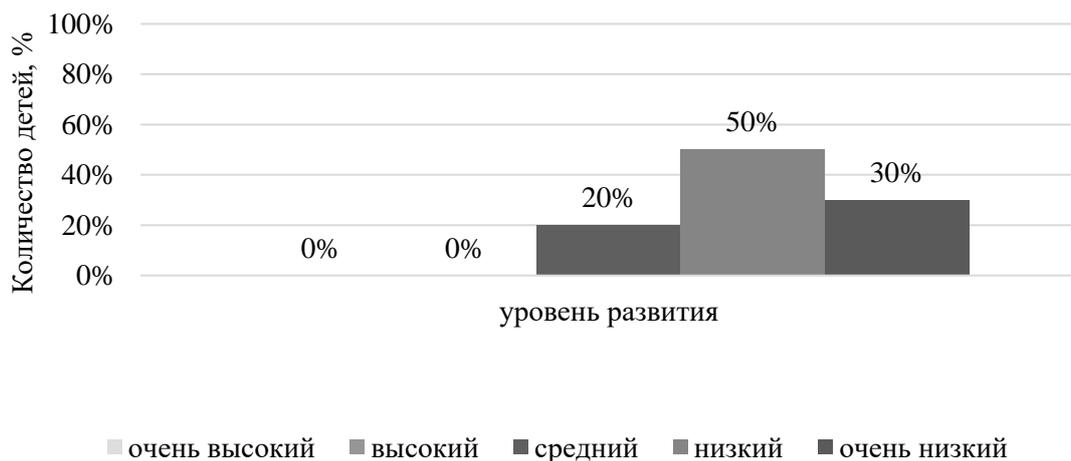


Рисунок 3. Распределение уровня развития объема внимания детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по методике изучения концентрации и устойчивости внимания – модификация теста Пьерона-Рузера

Так как уровень внимания уже был определен, было также проведено изучение свойств этого внимания, но уже с помощью другой методики – «Кольца Ландольта». Всего по методике было выполнено 5 проб, для выявления динамики свойств внимания. Результаты рассматриваются далее.

Таблица 10

Результаты диагностирования продуктивности и устойчивости внимания (средний арифметический) у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по методике – «Кольца Ландольта»

Показатели продуктивности и устойчивости внимания	S за 1 минуту	S за 2 минуты	S за 3 минуты	S за 4 минуты	S за 5 минуты	S общий
Средний арифметический показатель – выборка исследования	0,24	0,25	0,24	0,27	0,24	0,23

Судя по результатам, полученным в ходе диагностики, показатели продуктивности и устойчивости внимания в целом находятся на низком

уровне развития. Также можно судить о динамике изменения продуктивности и устойчивости внимания на протяжении отрезка времени, где видно (см. рисунок 4.), что динамика изменения продуктивности и устойчивости внимания почти не отличается, за исключением некоторого падения результатов на 2-й минуте выполнения задания и во время 4-й минуты выполнения задания. Такие результаты показывают, что снижение продуктивности и устойчивости внимания может быть связано с общей слабостью нервной системы детей с ЗПР, с ее истощаемостью. Наглядно выявленные результаты представлены на рисунке 4.

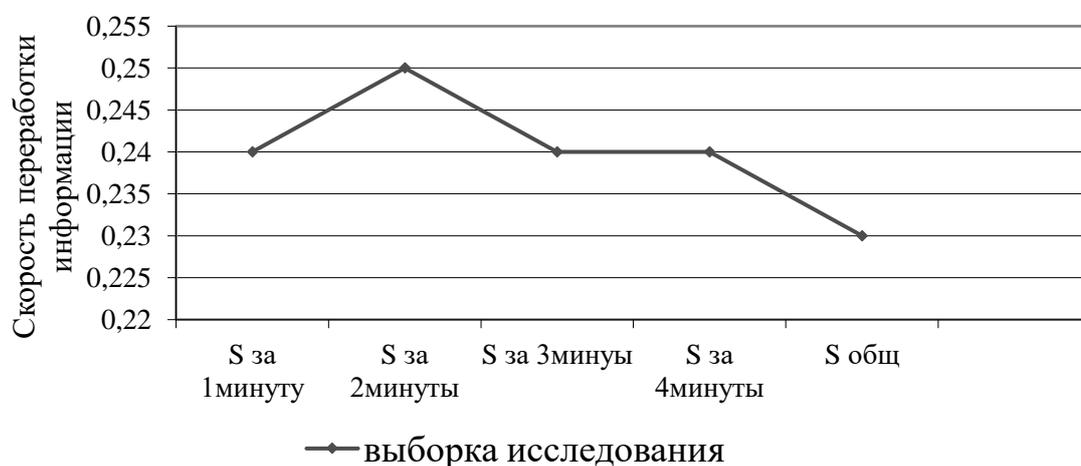


Рисунок 4. Динамика продуктивности и устойчивости внимания по методике «Кольца Ландольта»

Далее изучалось распределение внимания у детей. Результаты анализа данных наглядно представлены в таблице 11 и на рисунке 5.

Результаты диагностирования распределение внимания (средний арифметический) у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по методике «Кольца Ландольта»

Изучение распределения внимания.	S за 1 минуту	S за 2 минуты	S за 3 минуты	S за 4 минуты	S за 5 минут	S общий
Средний арифметический показатель – выборка исследования	0,36	0,31	0,32	0,35	0,41	0,35

Как видно из представленных в таблице 11 данных, что во время проведения второго задания на второй минуте наблюдается падение уровня распределения внимания, но затем оно постепенно снова увеличивается.

Эта динамика может показывать степень адаптации психических возможностей детей к нарастающей сложности заданий, так как усталость психики усложняет выполнение заданий. При этом общий уровень распределения внимания у детей был достаточно низким, и нуждается в развитии.

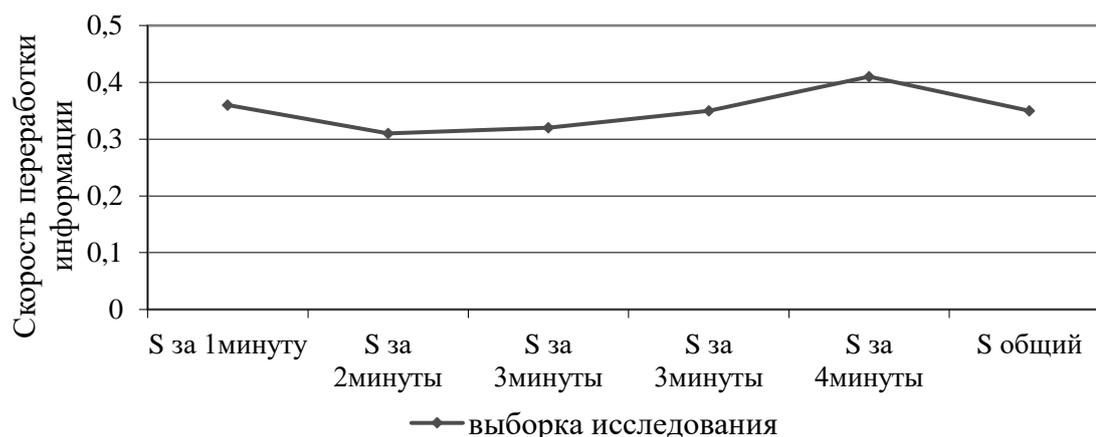


Рисунок 5. Динамика распределения внимания по методике «Кольца Ландольта»

Результаты диагностирования распределение внимания (первичный срез) у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по методике «Кольца Ландольта»

Изучение распределения внимания.	S за 1 минуту	S за 2 минуты	S за 3 минуты	S за 4 минуты	S за 5 минут	S общий
Средний показатель (выборка исследования)	0,35	0,27	0,28	0,31	0,30	0,30

Как видно по данным, представленных в таблице 12 и на рисунке 6, уровень переключения внимания достаточно низкий. В то же время на рисунке 4 видно, что во время выполнения заданий степень переключаемости внимания у детей снижалась на 2-й минуте, и была стабильно низкой до 3-й минуты, затем было незначительное повышение переключаемости внимания, которое далее уже практически не изменялось. Это в свою очередь показывает, что, судя по похожему типу реагирования на возрастающую нагрузку и нарастающую одновременной усталость психики, у детей был достигнут почти максимально им доступный оптимальный уровень переключаемости внимания, так как далее он почти не снижался. Это хорошо видно на рисунке 6.

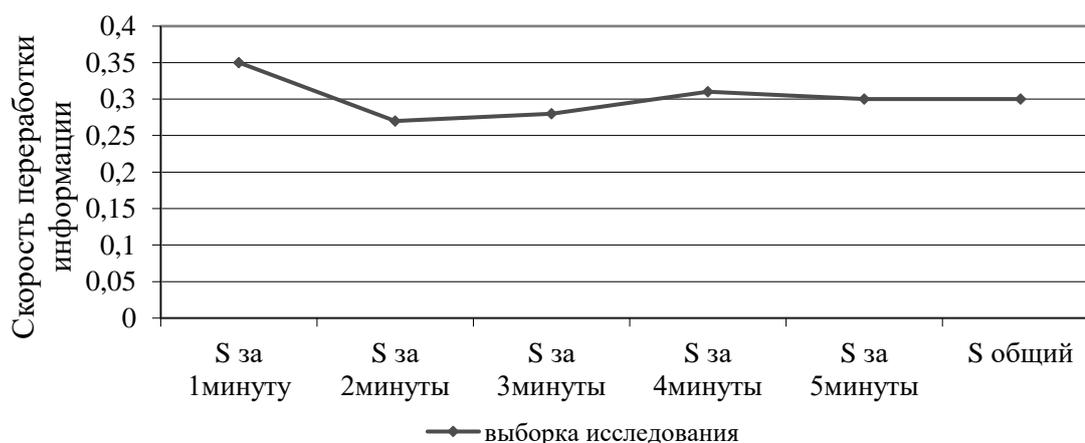


Рисунок 6. Динамика переключение внимания по методике «Кольца Ландольта»

Общий вывод по результатам анализа характеристик внимания у детей.

1. По методике Л.В. Черемошиной «Диагностика особенностей эффективности внимания» выявлено, что у испытуемых преобладает очень низкий и низкий уровни произвольного внимания.

2. По методике Л.В. Черемошкиной «Диагностика уровня развития устойчивости и объема произвольного внимания» выявлено, что у испытуемых преобладает низкий уровень развития устойчивости и объема произвольного внимания.

3. По методике изучения концентрации и устойчивости внимания – модификация теста Пьерона-Рузера, выявлено, что у детей преобладает низкий и очень низкий уровень концентрации и устойчивости внимания.

4. По методике «Кольца Ландольта»:

Изучение продуктивности и устойчивости внимания показало, что на момент констатирующего этапа исследования показатели продуктивности и устойчивости внимания в целом находятся на низком уровне развития, и это может быть следствием общей слабости нервной системы детей с ЗПР, ее истощаемости.

Изучение распределения внимания показало, что во время проведения второго задания на второй минуте наблюдается падение уровня распределения внимания, но затем оно постепенно снова увеличивается.

Изучение переключаемости внимания показало, что во время выполнения заданий степень переключаемости внимания у детей снижалась на 2-й минуте, и была стабильно низкой до 3-й минуты, затем было незначительное повышение переключаемости внимания, которое далее уже практически не изменялось.

В целом, опираясь на результаты первичного среза, можно прийти к выводу, что испытуемые нуждаются в организованном развитии внимания, поэтому разработана и реализована опытно-экспериментальная работа по развитию внимания детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Цель разработанных игровых упражнений: развитие внимания у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР с помощью игр с правилами, индивидуально-групповых упражнений, выполняемых по образцу.

Наиболее эффективно проводить занятия 2 раза в неделю, продолжительностью одного занятия 20–25 мин.

Общая структура занятий

- психогимнастика;
- индивидуально-групповые упражнения;
- подвижные игры с правилами;
- индивидуально-групповые упражнения;
- подвижные игры с правилами.

При проведении занятий учитывались, кроме индивидуального темпа формирования, личностные особенности детей, еще и особенности строения их деятельности, исходный уровень развития внимания и многие другие факторы.

Использование комплекса игр и упражнений для развития внимания у дошкольников с ЗПР может опираться на дополнительные принципы и правила [9].

Принцип учета этиологии, механизмов и структуры нарушения при подборе методов и приемов формирования внимания важно учитывать специфическое развитие тех или иных свойств внимания каждого ребенка, а также проявления когнитивных и личностных свойств детей. Работа по развитию свойств внимания старших дошкольников проводится всегда комплексно, поскольку включает воздействие не только на личностную и психическую составляющую внимания, но и на его нейро-физиологическую природу – зоны мозга, связанные с вниманием, с обработкой информации, поскольку в случае детей с ЗПР, речь идет чаще не о развитии, а компенсации нарушений, из-за которых и развивается задержка психического развития.

Принцип комплексности и системности – на который указывал еще Л.С. Выготский, подчеркивая значимость связи между отдельными психическими функциями (восприятием, памятью, вниманием, мышлением) в процессе психического развития ребенка [13]. Поэтому следует учитывать тесную взаимосвязь в развитии восприятия, памяти, внимания, мышления и речи, и одновременно важно опираться на уже сформированные когнитивные функции.

Принцип деятельностного подхода – предполагает при построении комплекса игр и упражнений на развития внимания учитывать мотивационный фактор – важно чтобы дети сами хотели выполнять эти упражнения, поскольку упражнения – это отдельная деятельность в рамках другой – ведущей (игровой), и поэтому важна мотивационная составляющая – ведь без мотивации деятельность неэффективна. Поэтому обязательно должны включаться упражнения, повышающие мотивацию и интерес к выполнению всех остальных упражнений в комплексе игровых упражнений на развитие внимания.

Игровые упражнения должны опираться на возрастные особенности детей, учитывать особенности их психики согласно диагнозу, и быть согласованы с ведущей деятельностью (игровой), в рамках которой в старшем дошкольном возрасте проходит почти любая деятельность.

Также создание комплекса игровых упражнений должно учитывать основные новообразования старших дошкольников, поскольку на внимание влияет и личностная составляющая. Создание комплекса игровых упражнений обязано предусматривать и учет воздействия внешней физической и социальной среды на детей – влияние помещения, а также людей (включая семью) на ребенка – так как все эти условия отражаются на развитии внимания. Подбор игровых упражнений должен учитывать также развитие сенсорного и моторного восприятия, как основы внимания, особенно если причиной задержки психического развития ребенка стал сложный органический дефект. Учитывая подобные причины, нужно для развития

внимания, направлять усилия при составлении комплекса игр и упражнений и на эти сферы – восприятия и моторику, для расширения возможностей комплексной компенсации нарушений внимания, либо его недоразвитости. Подобное воздействие особенно эффективно в рамках ведущей деятельности, а также в рамках обучающей деятельности, трудовой и бытовой, как наиболее наглядных для ребенка, чтобы сам ребенок мог видеть результат своих усилий, что может стать фактором самокоррекции – когда ребенок уже без участия взрослого повторяет какие-то действия, упражнения, как часть вида общей деятельности. Например, выполнение упражнений на концентрацию внимания может быть условием выполнения трудовой деятельности, чтобы ее успешная реализация стала возможной – ребенку нужно настроиться на ее выполнение.

Учет психологической структуры процесса овладения вниманием [9].

Принцип единства коррекционного и развивающего обучения. Формирование внимания необходимо осуществлять в процессе комплексной коррекции ЗПР и развития у детей высших психических функций в комплексе с решением задач развития личностных качеств детей; развития коммуникативных умений и навыков, совершенствования способности к приему, переработке, хранению и использованию информации, развития эмоциональной сферы дошкольников.

Индивидуальный и дифференцированный подход должен предполагать ориентировку на индивидуальные особенности детей (склад ума, темп мыслительной деятельности, обучаемость и пр.), особенности их психического дефекта [7].

Также, среди всех прочих факторов, для развития внимания важное значение имеет эмоциональный фактор, как подкрепляющий стереотипные действия по развитию внимания. Например, ребенок испытывает положительные эмоции при выполнении комплекса игровых упражнений, по развитию внимания, и поэтому старается повторять их чаще, погружаясь с полной отдачей в них, что в итоге делает более эффективным и полноценным

выполнение этих игровых упражнений, и как следствие – дает большой развивающий эффект.

Кроме непосредственно развивающих игровых упражнений, детей с ЗПР важно обучать приемам, облегчающим развитие внимания. Для этого необходим сопровождающий педагог, который может налаживать эффективное взаимодействие с детьми.

В частности, педагог может направлять внимание детей, учитывая, что дети с ЗПР нуждаются в большем количестве попыток при выполнении заданий. Кроме того, важно учитывать, что сложные объяснения и инструкции могут быть недоступны для таких детей, поэтому педагог должен максимально доходчиво доводить задания для детей, они могут быть разбиты на части, или быть более короткими [7].

Важно учитывать, что дети с задержкой психического развития более истощаемы, чем обычные дети, поэтому их продуктивность снижается быстро, и занятия должны быть поэтому более короткими, причем желательно, чтобы упражнения во время комплекса игровых упражнений не были дольше 20 минут.

После проведенного формирующего эксперимента была проведена повторная диагностика, в ходе которой были получены сравнительные результаты, которые, как и ранее, были проанализированы как количественно, так и качественно. Результаты проведенного анализа рассматриваются далее.

2.3. Анализ и интерпретация результатов завершающего этапа опытно-экспериментальной работы

Задачей настоящего параграфа является осуществление анализа и интерпретации результатов завершающего этапа опытно-экспериментальной работы (ОЭР) по развитию внимания детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР).

Игровые упражнения включались как в непосредственно образовательную деятельность, так и в индивидуальную работу с детьми, так и в самостоятельную деятельность детей. Всего в рамках комплекса было проведено 16 игровых упражнений по 20 минут.

В подготовительном этапе в игровом упражнении «Раскрась вторую половину» использовалось следующее оборудование: диск со спокойной музыкой, карточки с заданиями, фломастеры, изображения многоугольников и треугольников. Перед игрой, детям были показаны геометрические фигуры, и был задан вопрос: «Знаете ли вы что это за фигуры?». Все дети кроме, ребенка 2 и ребенка 5 ответили верно. Следующую просьбу: «Поднимите вверх сначала синий фломастер, а затем желтый», эти дети так же не смогли правильно выполнить. После чего на столах, перед каждым ребенком были разложены карточки, с изображениями треугольников и многоугольников которые дети раскрашивали определенным цветом в соответствии с инструкцией (раскрасить треугольники желтым цветом, многоугольники – синим). По окончании отведенного времени карточки были собраны. На завершающем этапе игры воспитатель, совместно с детьми, отметил треугольники и многоугольники. Всем детям была выражена благодарность за участие в играх. На следующем игровом упражнении «Я Вижу...» использовались следующие игрушки: мяч, мягкая игрушка заяц. Перед игрой детям были показаны различные геометрические фигуры и был задан вопрос: «Знаете ли вы кто такие сыщики?». Все дети кроме, ребенка 2, ребенка 4 и

ребенка 5, ответили верно. Для разъяснения была проведена беседа. В основной части игры, после проведенного инструктажа, был выбран ведущий. Задача детей заключалась в поиске игрушки, которую спрятал ведущий. Быстрее всех справились с заданием ребенок 1, ребенок 4. Напротив: ребенок 5 и ребенок 6 – были малоинициативны.

Основной (репродуктивный) этап. Игровое упражнение «Портрет». В основной части игры дети передавали по кругу предметы (кукла), и давали одно определение, которое характеризовало этот предмет. Первым в роли «ведущего» был воспитатель, он дал определение игрушке «кукла», «красивая», после чего каждый из детей по-очереди, был ведущим. В ходе игры дети по-разному вели себя, ребенок 5 подсказывал ребятам в случае затруднения, ребенок 2, затруднялся давать определение предметам, но большинство детей справились с заданием. Ребенок 3 и ребенок 6, допускали множество ошибок, но уже была заметна динамика в развитии произвольного внимания. В заключительной части игры была дана словесная оценка деятельности детей.

На игровом упражнении «Карлики и великаны» использовалось следующее оборудование: диск с ритмичной записью. Содержание данной игры заключалось в следующем: дети при слове «карлики», присаживались на корточки. В том случае, когда слышали слово «великаны», то участники вставали прямо, поднимали руки вверх. Ведущий повторял команду и также выполнял действие, но после трех правильно выполненных команд, ведущий начал путать детей, выполняя неправильно движения. Те дети, кто был невнимателен и так же неверно выполнял движения, выбывал из игры. В ходе игры дети по-разному вели себя, но большинство детей успешно выполняли команды, не сбивались. Ребенок 2 и ребенок 6 допускали множество ошибок, но уже была заметна динамика в развитии произвольного внимания.

Основной (продуктивный) этап. В игровом упражнении «Перепутанные линии» на столах, перед каждым ребенком были бланки с изображенным

лабиринтом. Задача детей заключалась в поиске выхода «зайца» из лабиринта. Как и на предыдущем занятии, дети проявляли большой интерес к игрушкам. Содержание задания же интересовало их гораздо меньше. Однако следует отметить, что самостоятельно полностью справились с заданием: ребенок 1, ребенок 3, ребенок 4. Кроме этого они стали задавать ведущему познавательные вопросы, высказывали оценочные суждения, а после игры охотно делились мнениями. В заключительной части игры была дана словесная оценка деятельности детей.

В ходе выполнения игрового упражнения «Сделай, как я!» дети учились концентрировать произвольное внимание. В начале игры дети были проинструктированы о правилах участия, которые заключались в следующем: детям необходимо было запомнить изображенный узор, после они должны были его повторить на своем листке. Многие дети не справились с заданием: ребенок 1 и ребенок 4. добавили к узору одну лишнюю палочку; ребенок 2 и ребенок 6. – неверно повторили узор; ребенок 3 не только не справился с заданием, но и на протяжении выполнения задания отвлекался на других детей.

Заключительный этап. Так при проведении игрового упражнения «Найди отличия» с целью создания благоприятной атмосферы для детей была включена спокойная музыка. Это расположило детей к участию в игре. После чего на столах, перед каждым ребенком были разложены картинки, на которых нужно было найти 6 отличий, и обвести их красным цветом. По окончании отведенного времени картинки были собраны. С первых минут, ребенок 1 и ребенок 5 включились в работу, что было очень приятно. Самостоятельно справились с заданием 4 детей. На завершающем этапе игры воспитатель совместно с детьми нашли все отличия. Всем детям была выражена благодарность за участие в играх.

В ходе выполнения игрового упражнения «Запомни и нарисуй» дети учились концентрировать внимание. В начале игры дети были

проинструктированы о правилах участия, которые заключались в следующем: детям необходимо было запомнить изображение «домика», после они должны были его повторить на своем листке. Многие дети не справились с заданием: ребенок 1 и ребенок 3 изобразили большее количество окон в доме; ребенок 4 и ребенок 5– неверно повторили узор на крыше. На завершающем этапе была дана словесная оценка деятельности детей.

Рассмотрим результаты, полученные по методике Л.В. Черемошкиной «Диагностика особенностей эффективности внимания», представленные в таблице 13.

Таблица 13

Сравнительные результаты диагностирования особенностей эффективности внимания (данные средних арифметических величин) на завершающем этапе ОЭР у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по методике «Диагностика особенностей эффективности внимания» (Л.В. Черемошкиной)

Изучаемые показатели	Первичный срез исследования	Итоговый срез исследования
Время заполнения задания, минут, t	3,2	2,5
Количество названных отличий, n	6,1	12
Число ошибок, g	5,1	3,3

После реализованной работы по развитию внимания и по итогам завершающего этапа, выявлено, что среднее время выполнения задания составило 2,5 минуты, среднее количество названных отличий составило 12, в среднем неправильно названные отличия, пропущенные отличительные признаки были выявлены с частотой проявления 3,3. Все эти показатели соответствуют среднему уровню развития эффективности внимания на

завершающем этапе ОЭР. Таким образом, эти результаты демонстрируют положительную динамику изменений в выборке исследования.

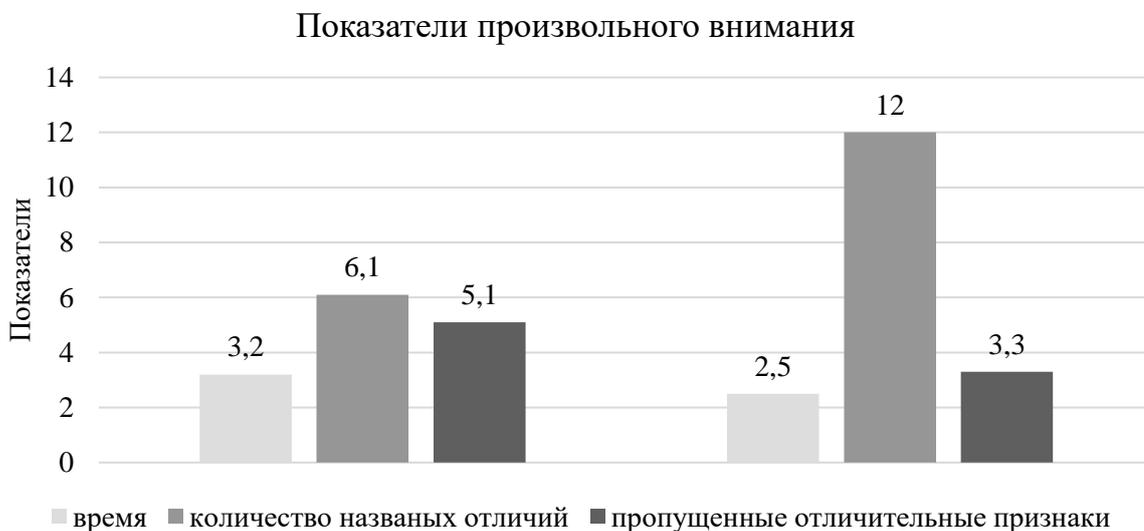


Рисунок 7. Различия, полученные в итогового среза по методике Л.В. Черемошкиной «Диагностика особенностей эффективности внимания»

Приведем также процентное распределение результатов испытуемых в зависимости от уровня развития эффективности внимания по методике Л.В. Черемошкиной «Диагностика особенностей эффективности внимания». Результаты приведены в таблице 14.

Сравнительные результаты диагностирования особенностей
 эффективности внимания на завершающем этапе ОЭР у детей старшего
 дошкольного возраста с ЗПР по методике «Диагностика особенностей
 эффективности внимания» (Л.В. Черемошкиной)

Процентное соотношение	Уровни эффективности внимания					
	очень низкий	низкий	ниже среднего	средний	высокий	очень высокий
Первичный срез исследования	23,1%	56,6%	16,6%	0%	0%	0%
Итоговой срез исследования	0%	25%	41%	34%	0%	0%

Как видно из таблицы, после проведения развивающей работы у детей наблюдается позитивная динамика развития уровня эффективности внимания, причем достаточно большая доля детей имеет показатели на среднем уровне, что для детей с ЗПР большой прогресс, за достаточно короткое время проводимой с ними формирующей работы, в то время как в контрольной группе детей результаты остались прежними. Эта динамика показывает, что проведенный формирующий эксперимент положительно повлиял на развитие уровня эффективности внимания у детей.

Вывод: таким образом, можно сказать, что проведенный формирующий эксперимент позволил повысить уровень развития эффективности внимания.

Сравнительный анализ диагностических данных констатирующего и контрольного этапа эксперимента по методике «Диагностика уровня развития устойчивости и объема произвольного внимания» (Л.В. Черемошкиной)

Х (средняя арифметическая)	Констатирующий этап исследования	Контрольный этап исследования
Время заполнения задания, минут, t	2,2	1,50
Количество ошибок	5,5	3

Судя по сравниваемым показателям, на контрольном этапе исследования среднее время выполнения задания составило 1,50 минуты, среднее количество допущенных ошибок составило 3. Все эти показатели соответствуют среднему уровню развития устойчивости и объема произвольного внимания. Таким образом, можно говорить о положительной динамике изменений – увеличении устойчивости и объема произвольного внимания в экспериментальной группе детей вследствие проведенной развивающей работы.



Рисунок 8. Результаты, полученные в ходе итогового диагностирования по методике Л.В. Черемошкиной «Оценка уровня развития устойчивости и объема произвольного внимания»

Приведем далее выявленное процентное распределение результатов испытуемых в зависимости от уровня развития эффективности внимания по методике Л.В. Черемошкиной «Диагностика уровня развития устойчивости и объема произвольного внимания». Результаты приведены в таблице 16.

Таблица 16

Сравнительный анализ диагностических данных констатирующего и контрольного этапа эксперимента по методике «Оценка уровня развития устойчивости и объема произвольного внимания» (Л.В. Черемошкиной)

Процентное соотношение	Уровни развития произвольности				
	низкий	ниже среднего	средний	высокий	очень высокий
Констатирующий этап исследования	53,3%	46,6%	0%	0%	0%
Контрольный этап исследования	0%	58%	42%	0%	0%

Как было выяснено на основании проведенной диагностики, у детей в результате проведенной работы произошли изменения в сфере произвольного внимания. Представленные результаты свидетельствуют о том, что проводимая коррекционно-развивающая работа позволяет существенно улучшить произвольное внимание, а также повысить произвольность действий и поведения (в том числе действий по правилу и по указанию взрослого), а также самоконтроль. Уровень развития произвольного внимания у детей, принявших участие в формирующем эксперименте повысился. Показатель «низкого» уровня изменился с 53,3% до 0%, а «ниже среднего» увеличился с 46,6% до 58%, «средний» значительно возрос с 0% до 42%

Данные результаты свидетельствуют о том, что произвольное внимание детей развивается с положительной динамикой.



Рисунок 9. Результаты, полученные в ходе итоговой диагностики по методике Л.В. Черемошиной «Оценка уровня развития произвольного внимания»

Рассмотрим результаты исследования по методике изучения концентрации и устойчивости внимания – модификация теста Пьерона-Рузера, представленные в таблице 17 и на рисунке 10.

Таблица 17

Сравнительный анализ диагностических данных констатирующего и контрольного этапа эксперимента по методике изучения концентрации и устойчивости внимания – модификация теста Пьерона-Рузера

Уровень концентрации и устойчивости внимания	Экспериментальная группа	
	Констатирующий этап исследования	Контрольный этап исследования
Очень высокий	0%	0%
Высокий	0%	20%
Средний	20%	60%
Низкий	50%	20%
Очень низкий	30%	0%

Исходя из представленных в таблице 17 сравнительных результатов уровень концентрации и устойчивости внимания увеличился – практически отсутствуют испытуемые с очень низким уровнем развития концентрации и устойчивости внимания, хотя их ранее было 30%.

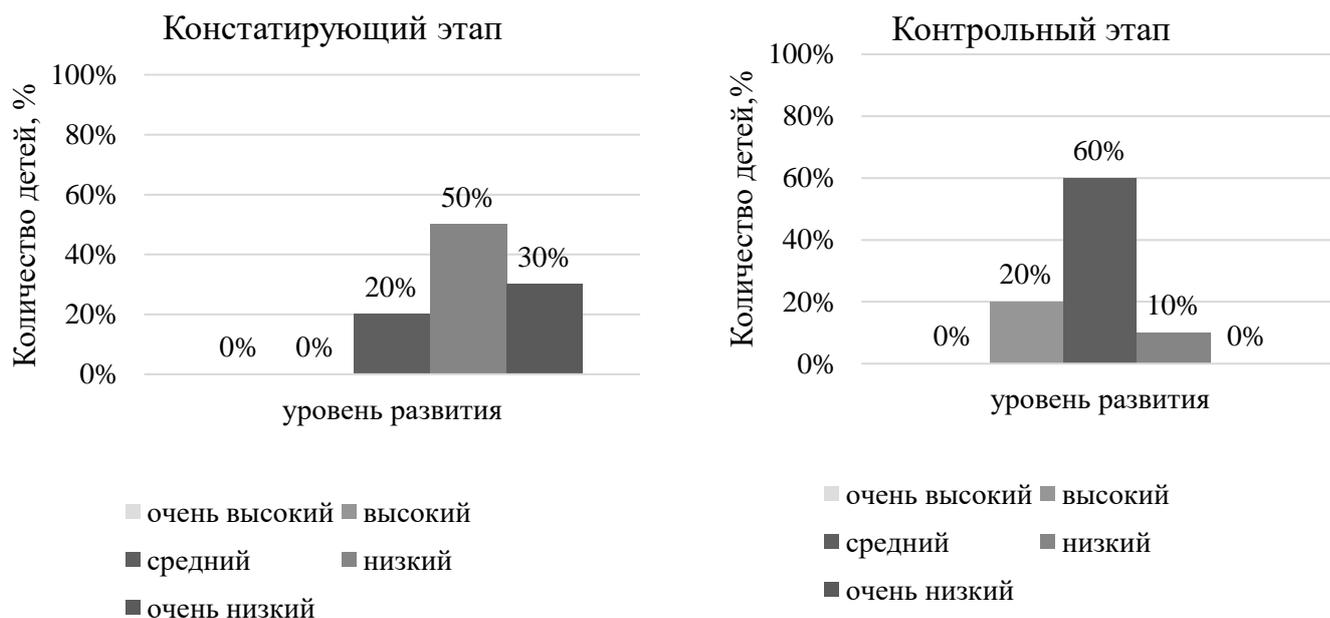


Рисунок 10. Сравнение уровня развития объема внимания детей старшего дошкольного возраста с ЗПР по методике изучения концентрации и устойчивости внимания – модификация теста Пьерона-Рузера

Таблица 18

Сравнительный анализ диагностических данных констатирующего и контрольного этапа эксперимента по методике – «Кольца Ландольта» – изучение продуктивности и устойчивости внимания

Показатели продуктивности и устойчивости внимания	S за 1 минуту	S за 2 минуты	S за 3 минуты	S за 4 минуты	S за 5 минут	S общий
Первичный срез исследования	0,24	0,25	0,24	0,27	0,24	0,23
Итоговый срез исследования	0,22	0,25	0,24	0,26	0,23	0,22

Изучение продуктивности и устойчивости внимания показало, что после проведения формирующего эксперимента появилось только одно существенное различие, вызванное исключительно возрастным развитием, но не воздействием формирующего эксперимента. Эта динамика изменений

связана с тем, что у детей существовала близкая по характеру адаптированность к возрастающей нагрузке во время выполнения заданий, которая была компенсирована в обеих группах детей возрастным развитием.

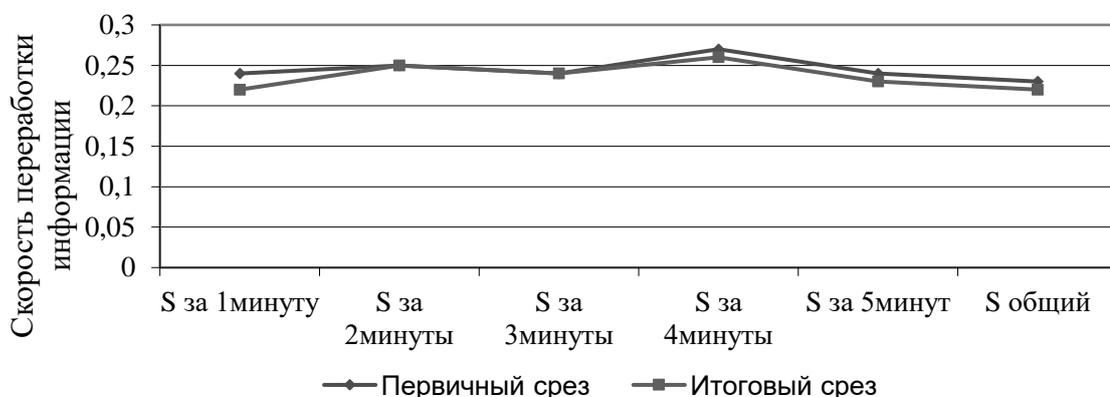


Рисунок 11. Сравнительная динамика продуктивности и устойчивости внимания по методике «Кольца Ландольта» после проведения формирующего эксперимента

Таблица 19

Сравнительный анализ диагностических данных констатирующего и контрольного этапа эксперимента по методике – «Кольца Ландольта» – распределение внимания

Изучение распределения внимания.	S за 1 минуту	S за 2 минуты	S за 3 минуты	S за 4 минуты	S за 5 минут	S общий
Первичного среза исследования	0,36	0,31	0,32	0,35	0,41	0,35
Итогового среза исследования	0,38	0,36	0,33	0,38	0,41	0,35

Изучение распределения внимания показало, что после проведения формирующего эксперимента появились различия в динамике изменения распределения внимания. По итогам контрольной диагностики произошло улучшение показателей распределения внимания – дети научились оптимизировать и распределять свое внимание без ущерба его качественным характеристикам. Наибольшие различия были выявлены во время сравнения

выполнения заданий за первую минуту, за вторую минуту, и за третью минуту. Во время участия в формирующем эксперименте у детей произошло увеличение способностей к распределению внимания из-за тренировки во время игровых упражнений, и благодаря освоению оптимального индивидуального стиля выполнения заданий, которые позволяют более оптимально тратить свои нервно-психические ресурсы детям.

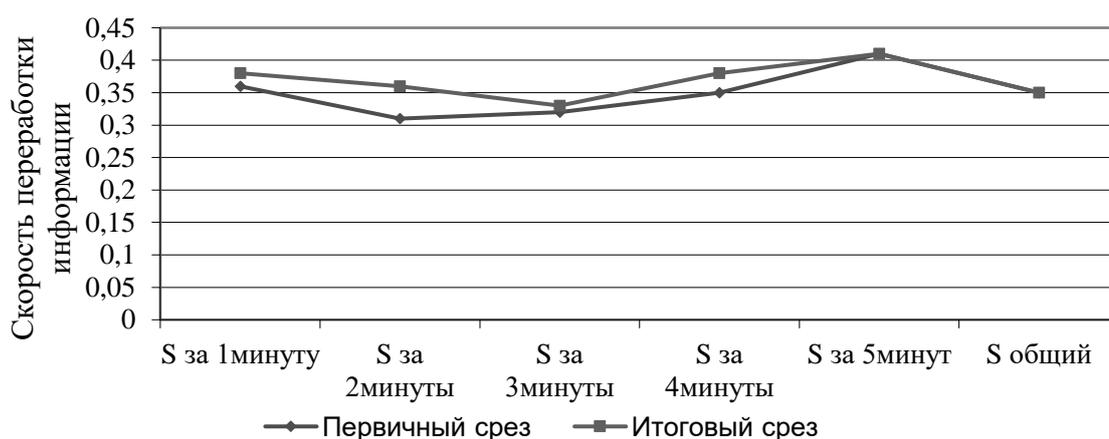


Рисунок 12. Динамика распределения внимания по методике «Кольца Ландольта»

Таблица 20

Сравнительный анализ диагностических данных констатирующего и контрольного этапа эксперимента по методике – «Кольца Ландольта» – переключение внимания

Изучение переключения внимания.	S за 1 минут	S за 2 минут	S за 3 минут	S за 4 минут	S за 5 минут	S общий
Первичный срез исследования	0,35	0,27	0,28	0,31	0,30	0,30
Итоговый срез исследования	0,33	0,27	0,29	0,31	0,30	0,30

Изучение переключаемости внимания показало, что после проведения формирующего эксперимента у детей показатели переключаемости внимания значительно выросли, и также выросли и возможности переключения

внимания на физической основе. Это дает детям возможность за короткое время успеть сосредоточить свое внимание на множестве разных объектов, что для учебной деятельности является положительным фактором, особенно в тех предметных сферах, где требуется быстрая переключаемость внимания.

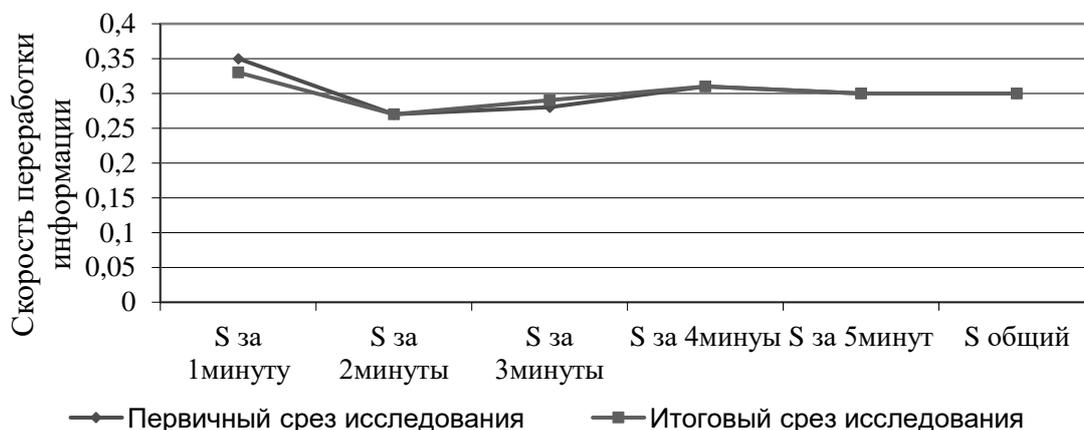


Рисунок 13. Динамика переключение внимания по методике «Кольца Ландольта»

Общий вывод по результатам сравнительного анализа характеристик внимания после проведения формирующего эксперимента

1. Данные по методике Л.В. Черемошиной «Диагностика особенностей эффективности внимания» демонстрируют положительную динамику изменений уровня эффективности внимания у детей после проведения формирующего эксперимента. Таким образом, можно сказать, что проведенный формирующий эксперимент позволил повысить уровень развития эффективности внимания детей.

Данные по методике Л.В. Черемошкиной «Диагностика уровня развития устойчивости и объема произвольного внимания», показывают положительную динамику изменений – увеличении устойчивости и объема произвольного внимания детей вследствие проведенной работы на формирующем этапе эксперимента.

Результаты итогового исследования по методике изучения концентрации и устойчивости внимания – модификация теста Пьерона-Рузера показали, что у детей уровень концентрации и устойчивости внимания увеличился – практически отсутствуют испытуемые с очень низким уровнем развития концентрации и устойчивости внимания.

2. По методике «Кольца Ландольта»:

Изучение продуктивности и устойчивости внимания показало, что после проведения формирующего эксперимента появилось только одно существенное различие, вызванное исключительно возрастным развитием, но не воздействием формирующего эксперимента. Эта динамика изменений связана с тем, что у детей существовала близкая по характеру адаптированность к возрастающей нагрузке во время выполнения заданий, которая была компенсирована возрастным развитием.

Изучение распределения внимания показало, что после проведения формирующего эксперимента появились различия в динамике изменения распределения внимания. Произошло улучшение показателей распределения внимания – дети научились оптимизировать и распределять свое внимание без ущерба его качественным характеристикам. Наибольшие различия были выявлены во время сравнения выполнения заданий за первую минуту, за вторую минуту, и за третью минуту.

Изучение переключаемости внимания показало, что после проведения формирующего эксперимента показатели переключаемости внимания значительно выросли, и также выросли и возможности переключения внимания на физической основе. Это дает детям возможность за короткое время успеть сосредоточить свое внимание на множестве разных объектов, что для учебной деятельности является положительным фактором, особенно в тех предметных сферах, где требуется быстрая переключаемость внимания.

Выводы по главе 2

Общий вывод по результатам анализа характеристик внимания у детей.

1. По методике Л.В. Черемошиной «Диагностика особенностей эффективности внимания» выявлено, что у испытуемых преобладает очень низкий и низкий уровни произвольного внимания.

2. По методике Л.В. Черемошкиной «Диагностика уровня развития устойчивости и объема произвольного внимания» выявлено, что у испытуемых преобладает низкий уровень развития устойчивости и объема произвольного внимания.

3. По методике изучения концентрации и устойчивости внимания – модификация теста Пьерона-Рузера, выявлено, что у детей преобладает низкий и очень низкий уровень концентрации и устойчивости внимания.

4. По методике «Кольца Ландольта»:

Изучение продуктивности и устойчивости внимания показало, что на момент констатирующего этапа исследования показатели продуктивности и устойчивости внимания в целом находятся на низком уровне развития, и это может быть следствием общей слабости нервной системы детей с задержкой психического развития (ЗПР), ее истощаемости.

Изучение распределения внимания показало, что во время проведения второго задания на второй минуте наблюдается падение уровня распределения внимания, но затем оно постепенно снова увеличивается.

Изучение переключаемости внимания показало, что во время выполнения заданий степень переключаемости внимания у детей снижалась на 2-й минуте, и была стабильно низкой до 3-й минуты, затем было незначительное повышение переключаемости внимания, которое далее уже практически не изменялось.

В целом, опираясь на результаты констатирующего исследования, можно прийти к выводу, что испытуемые нуждаются в организованном развитии внимания, поэтому была разработана и реализована опытно-

экспериментальная работа по развитию внимания детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития.

Цель разработанных игровых упражнений: развитие внимания у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР с помощью игр с правилами, индивидуально-групповых упражнений, выполняемых по образцу.

Наиболее эффективно проводить занятия 2 раза в неделю, продолжительностью одного занятия 20–25 мин.

Общая структура занятий

- психогимнастика;
- индивидуально-групповые упражнения;
- подвижные игры с правилами.

При проведении занятий учитывались, кроме индивидуального темпа формирования, личностные особенности детей, еще и особенности строения их деятельности, исходный уровень развития внимания и многие другие факторы.

Общий вывод по результатам сравнительного анализа характеристик внимания после проведения формирующего эксперимента

1. Данные по методике Л.В. Черемошиной «Диагностика особенностей эффективности внимания» демонстрируют положительную динамику изменений уровня эффективности внимания у детей после проведения формирующего эксперимента. Таким образом, можно сказать, что проведенный формирующий эксперимент позволил повысить уровень развития эффективности внимания детей.

Данные по методике Л.В. Черемошкиной «Диагностика уровня развития устойчивости и объема произвольного внимания», показывают положительную динамику изменений – увеличении устойчивости и объема произвольного внимания детей вследствие проведенной работы на формирующем этапе эксперимента.

Результаты итогового исследования по методике изучения концентрации и устойчивости внимания – модификация теста Пьерона-Рузера

показали, что у детей уровень концентрации и устойчивости внимания увеличился – практически отсутствуют испытуемые с очень низким уровнем развития концентрации и устойчивости внимания.

2. По методике «Кольца Ландольта»:

Изучение продуктивности и устойчивости внимания показало, что после проведения формирующего эксперимента появилось только одно существенное различие, вызванное исключительно возрастным развитием, но не воздействием формирующего эксперимента. Эта динамика изменений связана с тем, что у детей существовала близкая по характеру адаптированность к возрастающей нагрузке во время выполнения заданий, которая была компенсирована возрастным развитием.

Изучение распределения внимания показало, что после проведения формирующего эксперимента появились различия в динамике изменения распределения внимания. Произошло улучшение показателей распределения внимания – дети научились оптимизировать и распределять свое внимание без ущерба его качественным характеристикам. Наибольшие различия были выявлены во время сравнения выполнения заданий за первую минуту, за вторую минуту, и за третью минуту.

Изучение переключаемости внимания показало, что после проведения формирующего эксперимента показатели переключаемости внимания значительно выросли, и также выросли и возможности переключения внимания на физической основе. Это дает детям возможность за короткое время успеть сосредоточить свое внимание на множестве разных объектов, что для учебной деятельности является положительным фактором, особенно в тех предметных сферах, где требуется быстрая переключаемость внимания.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Исследование проблемы развития внимания детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР) посредством комплекса игровых упражнений, позволило выяснить, что они характеризуются наличием минимальных органических повреждений или функциональной недостаточностью центральной нервной системы (ЦНС), либо длительной социальной депривацией. Для них характерны незрелость эмоционально-волевой сферы и недоразвитие познавательной деятельности. Причины задержки психического развития разные, но результат почти всегда схож – отставание в психическом и личностном развитии от сверстников, с разными вариантами компенсации и социализации.

Теоретическое исследование проблемы развития внимания детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством комплекса игровых упражнений, позволило установить, что они характеризуются как дети с минимальными органическими повреждениями или функциональной недостаточностью ЦНС, либо длительно социально депривированные. Для них характерны незрелость эмоционально-волевой сферы и недоразвитие познавательной деятельности. Причины задержки психического развития разные, но результат почти всегда схож – отставание в психическом и личностном развитии от сверстников, с разными вариантами компенсации и социализации.

Внимание рассматривается как регулируемое волей человека, находящееся под его сознательным контролем. Внимание служит для достижения заранее поставленной и принятой к исполнению цели. В качестве основного фактора, обеспечивающего формирование внимания, выступает речь, которая сначала подкрепляется развернутой практической деятельностью ребенка, а затем постепенно сокращается и приобретает характер внутреннего действия, опосредующее поведение ребенка и обеспечивающего регуляцию и контроль его поведения.

Дидактический потенциал комплекса игровых упражнений в развитии внимания детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития, рассматривается как потенциал ведущей деятельности, позволяющий в доступной и интересной форме развивать ведущий познавательный процесс у детей старшего дошкольного возраста, и в этом процессе важным является внимание. Игра в этом процессе – регулятор всех жизненных позиций ребенка, она многофункциональна, в форме дидактической игры одновременно является формой обучения, наиболее характерной для детей. В дидактической игре содержатся все структурные элементы (части), характерные для обычной игровой деятельности детей: замысел (задача), содержание, игровые действия, правила, результат.

Проведенное эмпирическое исследование позволило выявить у детей с ЗПР следующие особенности внимания.

У испытуемых преобладал очень низкий и низкий уровни произвольного внимания, преобладал низкий уровень развития устойчивости и объема произвольного внимания, и преобладал низкий и очень низкий уровень концентрации и устойчивости внимания, при этом высокий уровень развития концентрации и устойчивости внимания не был выявлен ни у кого из детей.

После реализации специальной работы по формированию произвольного внимания результаты у детей изменились – возникла положительная динамику уровня эффективности внимания, увеличение устойчивости и объема произвольного внимания. Уровень концентрации и устойчивости внимания, его продуктивности, распределения увеличился.

Такие результаты подтверждают выдвинутую ранее гипотезу о том, что развитие внимания у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР будет результативным, если: разработан комплекс игровых упражнений, нацеленный на развитие свойств внимания (устойчивость, концентрация, объем, продуктивность, вработываемость и утомляемость) и реализуемый поэтапно (подготовительный, основной (под этапы: репродуктивный и

продуктивный) и заключительный этапы) с опорой на особые образовательные потребности детей.

Таким образом, результаты исследования показывают, что поставленная гипотеза была подтверждена, цель достигнута, задачи реализованы.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абкович А.Я. К вопросу о психологическом изучении внимания и концентрации за рубежом // *Коррекционная педагогика: теория и практика*. 2015. № 1. С. 34–45.
2. Абрамова Г.С. *Возрастная психология. Учебник и практикум*. М.: 2014. 816 с.
3. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. *Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения*. 4-е изд., стер/ М.: Ось-89, 2012. 272 с.
4. Батюта М.Б., Князева Т.Н. *Возрастная психология [Электронный ресурс]: учебное пособие. Электрон. текстовые данные*. М.: Логос, 2011. 304 с. Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/9057>. ЭБС «IPRbooks», по паролю (дата обращения: 04.09.2017).
5. Белова Ю.А. *Психология. Часть 1. Прикладные аспекты общей и возрастной психологии и психологии общения: учебное пособие*. Омск: ОГИС, 2012. 129 с.
6. Белоус С.А. *Психология и педагогика. Методические указания*. Новосибирск: СГУТИ, 2012. 50 с.
7. Бен Парр. *Ловушка для внимания: как вызвать и удержать интерес к идее, проекту или продукту*. М.: Альпина Паблишер, 2016. 276 с.
8. Быкова И.С. Краснощекова И.В. *Нарушения психического развития в детском возрасте*. Оренбург: ОГМА, 2013. 162 с.
9. Богданова Н. П. *Вопросы организации инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации // Молодой ученый*. 2016. № 13.3. С. 5–7. URL <https://moluch.ru/archive/117/32353/> (дата обращения: 28.11.2019)
10. *Возрастная психология: детство, отрочество, юность: Хрестоматия: Учебное пособие для пед. вузов*. М.: Академия, 2011. 624 с.

11. Волосовец, Т.В., Кутепова Е.Н. Инклюзивная практика в дошкольном образовании: Пособие для педагогов дошкольных учреждений. М.: Мозаика-Синтез, 2011. 144 с.
12. Власова М.И. Развитие произвольного внимания дошкольников в системе игр // Педагогика и психология: актуальные вопросы теории и практики. 2017. № 1 (10). С. 139–141.
13. Выготский Л. С. Вопросы детской психологии. М.: Союз, 2006. 224 с.
14. Гальперин П. Я. Введение в психологию: Учебное пособие для вузов. М.: «Книжный дом «Университет», 1999. 332 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://do.gendocs.ru/docs/index-245668.html> (дата обращения: 08.09.2019).
15. Горбатов Д.С. Общепсихологический практикум: учеб. пособие для бакалавров. М.: Юрайт, 2013. 307 с.
16. Гонина О.О., Чернявская Е.Е. Развитие произвольного внимания дошкольников с помощью дидактических игр // в сборнике: Проблемы теории и практики психологии развития материалы III региональной научно-практической конференции. 2016. С. 4–6.
17. Гуревич П.С. Психология: учебник для бакалавров. М.: Юрайт, 2013. 608 с.
18. «Декларация прав ребенка» // Генеральной Ассамблеи ООН. Документы. [Электронный ресурс]. URL: <http://do.djndocs.ru/docs/index-275898.html> (дата обращения: 10.11.2020).
19. Дмитриева Н.Ю. Учебное пособие по общей психологии. Саратов: Научная книга, 2012. 128 с.
20. Долгова В.И., Гольева Г.Ю., Крыжановская Н.В. Инновационные психолого-педагогические технологии в дошкольном образовании. М.: Издательство Перо, 2015. 192 с.
21. Долгова В.И., Попова Е.В. Инновационные психолого-педагогические технологии в работе с дошкольниками. М.: Перо, 2015. 208 с.
22. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология: учебное пособие для вузов. СПб.: Питер, 2011. 318 с.

23. Екжанова Е.А. Стребелева Е.А. Коррекционно-педагогическая помощь детям раннего и дошкольного возраста с неярко выраженными отклонениями в развитии. СПб.: КАРО, 2013. 336 с.
24. Кравцова, О.Е., Жирнова М.А. Игра – как основной вид деятельности, влияющий на развитие произвольного внимания детей дошкольного возраста// Молодой ученый. 2018. № 13.1 (199.1). С. 30–33. URL: <https://moluch.ru/archive/199/49169/> (дата обращения: 13.05.2021).
25. Кагарлицкая Г.С. Что за чем и почему? Комплект коррекционно-развивающих материалов для работы с детьми от 4 лет. М.: Генезис, 2015. 110 с.
26. Калягин В.А., Овчинникова Т.С. Энциклопедия методов психолого-педагогической диагностики лиц с нарушениями речи. СПб.: КАРО, 2013. 432 с.
27. Князева Т.Н. Изучение и коррекция психологической готовности ребенка с проблемным развитием к обучению в основной школе. Саратов: Вузовское образование, 2013. 161 с.
28. Князева, Т.Н. Психологический курс развивающих занятий для детей: учебное пособие. Саратов: Вузовское образование, 2013. 166 с.
29. Козлова С.А. Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. М.: Академия, 2004. 416 с.
30. Костенкова Ю.А. Культурологический подход в изучении детей с задержкой психического развития. М.: Прометей, 2011. 140 с.
31. «Конвенция о правах ребенка» (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) (вступила в силу для СССР 15.09.1990)
32. Крайг Г. Психология развития. СПб.: Питер, 2010. 987 с.
33. Краткий психологический словарь /под ред. С.Я. Подопригора, А.С. Подопригора. Ростов-на-Дону: Феникс, 2012. 317 с.
34. Крушная Н. А. Рекомендации для родителей, воспитывающих детей с задержкой психического развития: методические рекомендации. Челябинск: ЧГПУ, 2014. 23 с.

35. Крежевских, О.В. Развивающая предметно-пространственная среда дошкольной образовательной организации: учеб. пособие для академического бакалавриата. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2016. 165 с.

36. Кропачева М.Н. Звонарева М.И. Коррекция свойств внимания у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития. Вестник Шадринского государственного педагогического университета. 2017. № 2 34 с. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/korreksiya-svoystv-vnimanija-u-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-s-zaderzhkoj-psihicheskogo-razvitiya> (дата обращения: 13.05.2021).

37. Кулагина И.Ю. Возрастная психология: Полный жизненный цикл развития человека. М.: Академический проект, 2013. 432 с.

38. Кравцова О. Е., Жирнова М. А. Игра – как основной вид деятельности, влияющий на развитие произвольного внимания детей дошкольного возраста // Молодой ученый. 2018. № 13.1. С. 30–33.

39. Макарова К.В., Таллина О.А. Психология человека: учебное пособие. М.: Прометей, 2011. – 160 с.

40. Мардахаев Л. В., Чемоданова Д. И., Кузнецова Л. В., Орлова Е. А., Соловьева Л. В. Специальная педагогика: учебник для бакалавров. М.: Юрайт, 2012. 447с.

41. Нарушения поведения и развития у детей [Электронный ресурс]: книга для хороших родителей и специалистов/ О.В. Защирина [и др.]. Электрон. текстовые данные. СПб.: КАРО, 2011. 176 с. Режим доступа: <http://www.iprbookshop.ru/19451>. ЭБС «IPRbooks», по паролю (дата обращения: 08.09.2019)

42. Невзорова Н.И. Запоминайка. Коррекционно-развивающие занятия для детей 5–7 лет. М.: Национальный книжный центр, 2015. 80 с.

43. Ламм. Н.В. Развитие внимания у детей с задержкой психического сравнения на основе дидактических игр. НГПУ, г. Новосибирск, 2017, 339 с.

44. Обухова Л.Ф. Возрастная психология. М.: Россия, 2011. 414 с.

45. Омельченко Н.А., Казаков И.С. Педагогические условия формирования внимания у старших дошкольников // Молодой ученый. – 2016. № 9.3. С. 22–24. URL: <https://moluch.ru/archive/113/29635/> (дата обращения: 28.11.2019).

46. Огородова С.С. Педагогические условия формирования внимания детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития // Молодежный научный форум: Гуманитарные науки: электр. сб. ст. по мат. ЛШ междунар. студ. науч.-практ. конф. № 1(52). URL: [https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/1\(52\).pdf](https://nauchforum.ru/archive/MNF_humanities/1(52).pdf) (дата обращения: 28.11.2019)

47. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. редактор Б.М. Бим-Бад. М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.

48. Петрова Е.В. Педагогические условия развития произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста в дидактических играх // Молодой ученый. 2017. № 19. С. 323–325.

49. Ратнер Ф.Л., Юсупов А.Ю. Интегрированное обучение детей с ограниченными возможностями в обществе здоровых детей. М.: ВЛАДОС, 2006. 173 с.

50. Ребенок в инклюзивном дошкольном учреждении: методическое пособие. Под ред. Т. В. Волосовец, Е. Н. Кутеповой. М.: РУДН, 2010. 244 с.

51. Семаго Н.Я. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребёнка. Дошкольный и младший школьный возраст. М.: АРКТИ 2017 66 с.

52. Турченко В.И. Дошкольная педагогика. М.: Флинта, 2017. 256 с.

53. Тихомирова, О.В. Методика обучения и воспитания в области дошкольного образования: учебник и практикум для академического бакалавриата. 2-е изд., перераб. и доп. М.: Юрайт, 2018. 155 с.

54. Тупикина Д.В., Мартынова Н.В., Гурьянова И. В. Дидактические игры как средство развития внимания детей старшего дошкольного возраста // Современное педагогическое образование. 2018. №3. URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/didakticheskie-igry-kak-sredstvo-razvitiya-vnimaniya-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta> (дата обращения: 13.05.2021).

55. Федеральный закон «Об основных гарантиях прав ребенка в Российской Федерации» от 24.07.1998 № 124-ФЗ (последняя редакция)

56. Федеральный закон «Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования» (утв. приказом Министерства образования и науки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155).

57. Черемошкина, Л.В. Как развивать внимание и память ребенка. М.: Юрайт, 2019. 277 с.

58. Шмидт В.Р. Социальная эксклюзия и инклюзия в образовании. Учебно-методическое пособие. М.: Московская высшая школа социальных и экономических наук. 2006. 182 с.

59. Шилова Н.Т. Развитие внимания у детей старшего дошкольного возраста с ЗПР посредством коррекционно-развивающих игр и упражнений // Молодой ученый. 2016. № 12.6. С. 141–143. URL: <https://moluch.ru/archive/116/31995/> (дата обращения: 28.11.2019).

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Показатели данных констатирующего и контрольного эксперимента по методике Л.В. Черемошкиной

Таблица 21

Показатели данных констатирующего и контрольного эксперимента по методике Л.В. Черемошкиной «Диагностика особенностей внимания»

№	Констатирующий эксперимент				Контрольный эксперимент			
	Время заполнения задания, минуты	Количество названных отличий	Число ошибок	Уровень развития внимания	Время заполнения задания, минуты	Количество названных отличий	Число ошибок	Уровень развития внимания
1	3	8	6	низкий	3	12	4	ниже среднего
2	3	6	5	низкий	2	8	3	средний
3	4	7	5	низкий	2	10	2	средний
4	3	9	6	ниже среднего	2,5	10	5	ниже среднего
5	4	6	4	низкий	3,5	6	3	низкий
6	3	6	7	низкий	2	7	3	ниже среднего
7	3	7	7	низкий	2,5	9	4	ниже среднего
8	3,5	6	5	низкий	3	9	3	ниже среднего
9	2,5	8	4	ниже среднего	2	10	2	средний
10	4	5	5	очень низкий	3	6	4	низкий
11	4	5	5	очень низкий	3	7	3	низкий
12	3	10	7	ниже среднего	2	12	3	средний

Показатели данных по методике Л.В. Черемошкиной «Оценка уровня развития произвольного внимания»

Таблица 22

Показатели данных первичного среза и итогового среза экспериментов по методике Л.В. Черемошкиной «Оценка уровня развития произвольного внимания»

№	Констатирующий эксперимент			Контрольный эксперимент		
	Время выполнения, сек	Количество ошибок	Уровень развития произвольного внимания	Время выполнения, сек	Количество ошибок	Уровень развития произвольного внимания
1	2мин. 15 сек.	5	низкий	1мин. 45 сек.	6	ниже среднего
2	2мин. 10 сек.	7	ниже среднего	1 мин. 20 сек.	3	средний
3	2мин. 20 сек.	5	низкий	1 мин. 35 сек.	3	средний
4	2мин.	4	ниже среднего	1 мин. 50 сек.	4	ниже среднего
5	2мин. 15сек.	6	ниже среднего	2 мин. 10 сек.	5	ниже среднего
6	2мин. 10сек.	5	низкий	2 мин.	4	ниже среднего
7	2мин. 10сек.	6	ниже среднего	1 мин. 55 сек.	3	средний
8	2мин. 35сек.	6	ниже среднего	1 мин. 50 сек.	3	средний
9	2мин. 50сек.	6	низкий	2 мин. 10 сек.	4	ниже среднего
10	2мин. 45сек.	7	низкий	2 мин. 10 сек.	7	ниже среднего
11	2мин. 40сек.	7	низкий	2 мин. 15 сек.	6	ниже среднего
12	2мин.	7	ниже среднего	1 мин.50 сек.	3	средний

Результаты исследования внимания по методике «Кольца Ландольта»

Таблица 23

Результаты исследования внимания по методике «Кольца Ландольта»
констатирующий этап (продуктивность и устойчивость внимания)

Продуктивность и устойчивость внимания						
Испытуемые	S за 1 минут	S за 2 минут	S за 3 минут	S за 3 минут	S за 4 минут	S общий
1	1,11	0,22	0,21	1,24	0,44	0,42
2	0,44	0,44	0,42	0,21	0,2	0,2
3	1,42	0,24	1,02	1,42	1,21	1,24
4	1,02	0,24	0,42	0,42	0,22	0,21
5	0,22	0,44	0,22	1,01	0,24	0,44
6	0,4	0,42	0,44	0,2	0,41	0,22
7	0,41	0,44	0,4	0,42	0,44	0,42
8	0,24	0,44	0,42	0,22	0,22	0,2
9	0,42	0,21	0,44	0,42	0,24	0,44
10	0,22	0,42	0,44	0,41	0,44	0,42
11	0,43	0,52	0,48	0,43	0,66	0,41
12	0,33	0,44	0,46	0,4	0,43	0,66

Результаты исследования внимания по методике «Кольца Ландольта»

Таблица 24

Результаты исследования внимания по методике Кольца Ландольта-
констатирующий этап (распределение внимания)

Распределение внимания						
Испытуемые	S за 1 минут	S за 2 минут	S за 3 минут	S за 4 минут	S за 5 минут	S общий
1	0,52	0,45	0,45	0,5	0,52	0,52
2	0,55	0,49	0,55	0,54	0,51	0,5
3	0,51	0,52	0,55	0,52	0,54	0,51
4	0,55	0,44	0,55	0,55	0,51	0,59
5	0,54	0,52	0,52	0,41	0,44	0,5
6	0,52	0,45	0,55	0,52	0,49	0,52
7	0,44	0,55	0,95	0,55	0,52	0,55
8	0,44	0,25	0,29	0,55	0,45	0,45
9	0,55	0,51	0,51	1,11	1,12	0,45
10	1,22	0,4	0,41	0,54	1,04	0,94
11	0,77	0,85	0,73	0,41	0,45	0,45
12	0,44	0,55	0,55	0,41	0,44	0,5

Результаты исследования внимания по методике «Кольца Ландольта»

Таблица 25

Результаты исследования внимания по методике Кольца Ландольта-
констатирующий этап (переключение внимания)

Переключение внимания						
Испытуемые	S за 1 минут	S за 2 минут	S за 3 минут	S за 4 минут	S за 5 минут	S общий
1	0,55	0,55	0,52	0,59	0,54	0,55
2	0,5	0,49	0,55	0,55	0,45	0,55
3	0,59	0,45	0,42	0,49	0,55	0,51
4	0,51	0,33	0,45	0,49	0,4	0,52
5	0,55	0,43	0,45	0,5	0,45	0,45
6	0,5	0,45	0,54	0,41	0,45	0,45
7	0,55	0,41	0,49	0,4	0,55	0,41
8	0,43	0,55	0,59	0,55	0,5	0,55
9	0,51	0,49	0,45	0,54	0,51	0,5
10	0,59	0,54	0,4	0,53	0,55	0,54
11	1,57	0,95	1,02	1,53	0,56	0,53
12	1,07	0,74	0,57	0,95	0,55	0,65

Результаты исследования внимания по методике «Кольца Ландольта»

Таблица 26

Результаты исследования внимания по методике Кольца Ландольта-
контрольный этап (продуктивность и устойчивость внимания)

Продуктивность и устойчивость внимания						
Испытуемые	S за 1 минут	S за 2 минут	S за 3 минут	S за 4 минут	S за 5 минут	S общий
1	1,52	1,52	1,12	0,15	1,22	1,22
2	1,71	0,66	1,52	1,12	1,12	1,12
3	1,52	1,52	0,01	1,123	0,1	1,12
4	0,05	1,54	1,52	1,71	0,33	1,12
5	1,52	1,22	1,123	1,52	1,54	0,66
6	0,6	1,71	0,66	1,12	0,6	1,54
7	0,6	1,22	0,6	1,22	1,52	1,71
8	1,54	1,12	1,22	1,54	1,54	1,12
9	1,22	1,12	0,66	1,71	1,52	1,71
10	1,52	1,22	1,52	0,6	1,12	1,22
11	0,61	0,65	0,6	0,67	0,55	0,62
12	0,74	0,46	0,67	0,72	0,92	0,7

Результаты исследования внимания по методике «Кольца Ландольта»

Таблица 27

Результаты исследования внимания по методике Кольца Ландольта-
контрольный этап (распределение внимания)

Распределение внимания						
Испытуемые	S за 1 минут	S за 2 минут	S за 3 минут	S за 4 минут	S за 5 минут	S общий
1	1,12	0,35	0,35	0,48	0,48	1,07
2	0,35	0,98	1,9	1,3	1,9	0,3
3	1,05	1,47	1,12	1,47	1,15	0,3
4	1,05	1,3	1,21	1,21	0,3	1,14
5	1,9	1,07	1,07	0,3	1,3	1,07
6	1,05	1,21	1,12	0,3	0,98	1,05
7	1,3	0,89	0,65	1,14	1,15	1,15
8	1,07	1,21	0,98	1,14	1,15	1,21
9	1,12	1,07	1,04	0,48	0,48	0,12
10	1,15	1,07	0,48	1,3	0,01	0,63
11	0,5	0,45	0,54	0,41	0,45	0,45
12	0,55	0,41	0,49	0,4	0,55	0,41

Результаты исследования внимания по методике «Кольца Ландольта»

Таблица 28

Результаты исследования внимания по методике Кольца Ландольта-
контрольный этап (переключение внимания)

Переключение внимания						
Испытуемые	S за 1 минут	S за 2 минут	S за 3 минут	S за 4 минут	S за 5 минут	S общий
1	1,89	1,27	1,48	1,48	1,61	1,61
2	1,31	1,77	1,31	1,31	1,7	1,27
3	1,66	1,75	1,75	1,75	1,31	1,89
4	1,31	1,27	1,57	1,77	1,31	1,27
5	1,57	1,75	1,75	1,66	1,75	1,75
6	1,31	1,66	1,89	1,7	1,66	1,66
7	1,57	1,75	1,75	1,75	1,27	1,75
8	1,75	1,61	1,61	1,27	1,31	1,27
9	1,81	1,75	1,75	1,57	1,48	1,48
10	1,89	1,21	1,66	1,27	1,31	1,21
11	1,05	1,3	1,21	1,21	0,3	1,14
12	1,9	1,07	1,07	0,3	1,3	1,07

Бланк методики Пьерона – Рузера (для детей дошкольного возраста)

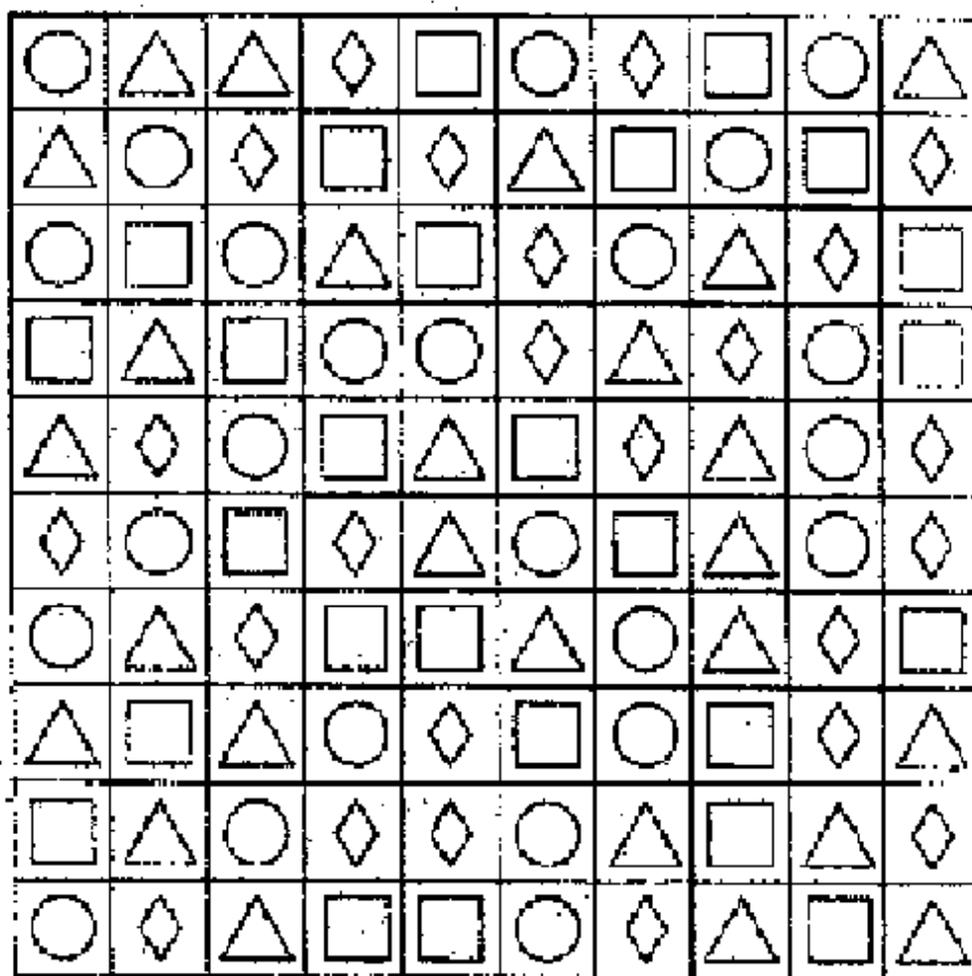


Рисунок 14. Бланк методики Пьерона – Рузера