

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
**«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА»**
(КГПУ им. В.П. Астафьева)
Институт социально-гуманитарных технологий
Кафедра специальной психологии

Кузьменок Елена Анатольевна

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**Психологическая коррекция внимания детей старшего дошкольного
возраста с нарушением интеллекта**

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
направленность (профиль) образовательной программы
Специальная психология в образовательной и медицинской практике

Допускаю к защите:

и.о. заведующего кафедрой

канд. пед. наук, доцент Е.А. Черенёва

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

23.05.2023

(дата, подпись)

Научный руководитель

канд. психол. наук, доцент Н.Ю. Верхотурова

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

23.05.2023

(дата, подпись)

Обучающийся Кузьменок Е. А.

23.05.2023

(дата, подпись)

Красноярск, 2023

СОДЕРЖАНИЕ

| | |
|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| ВВЕДЕНИЕ..... | 3 |
| ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА..... | 9 |
| 1.1. Проблема внимания в психологии..... | 9 |
| 1.2. Становление внимания детей в старшем дошкольном возрасте..... | 14 |
| 1.3. Современное состояние изучения проблемы внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта..... | 23 |
| Выводы по первой главе..... | 29 |
| ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА..... | 31 |
| 2.1. Организация, методы и методики исследования..... | 31 |
| 2.2. Особенности внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта..... | 36 |
| Выводы по второй главе..... | 44 |
| ГЛАВА III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА..... | 46 |
| 3.1. Научно–методологические подходы к коррекции внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта..... | 46 |
| 3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта..... | 61 |
| 3.3. Контрольный эксперимент и его анализ..... | 67 |
| Выводы по третьей главе..... | 79 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... | 81 |
| СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ..... | 85 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ..... | 95 |

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. В настоящее время одним из актуальных направлений в психолого-педагогических исследованиях является изучение внимания детей старшего дошкольного возраста. Процесс построения модели образования и воспитания дошкольников с ограниченными интеллектуальными возможностями имеет важное значение, поскольку существует прямая зависимость между уровнем внимания и умственным развитием. Немаловажным фактором актуальности исследования является определение способов социальной адаптации дошкольников с ограниченными интеллектуальными возможностями [86].

Стоит отметить, что внимание является одним из основных показателей общей оценки уровня развития личности человека. Психологи отмечают существенные различия в развитии уровня внимания у старших дошкольников с умственной отсталостью. Такие выдающиеся психологи как Л.В. Занков (1999) [22], А.Р. Лурия (1960) [42], М.С. Певзнер (1973) [60], Г.Е. Сухарева (1973) считают синдром дефицита внимания одним из признаков умственной отсталости.

Внимание – важная часть человеческой деятельности, которая требует организованности и точности [49]. Новый подход к проблеме компенсации отклонений в умственном развитии ребёнка с нарушением интеллекта рассматривает изучение внимания, как фундаментального психического процесса, тесно связанного с познавательным развитием.

В коррекционной психологии существует большое количество работ, посвященных изучению внимания. К ним относятся научные труды, в которых отражены исследования, проводимые И.Л. Баскаковой (1982), С.В. Лиепинь (1977) [39], Л.И. Переслени (1981), С.А. Сагдуллаевым (1975) и другими специалистами. В работах И.Л. Баскаковой (1982), И.Г. Еременко (1985) отмечается, что у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта в большей степени, чем у их нормально развивающихся

сверстников, выражены недостатки произвольного внимания: малая устойчивость, трудность распределения, слабость концентрации, замедленная переключаемость и т.д.

Исследования современных ученых (Н.Ф. Добрынина (2003); Н. В. Бабкиной (2006); Н.П. Локаловой (2006); Т. Д. Пускаевой (2009); Л.Ф. Чупрова (2008); Л.А. Ясюковой (2005) доказывают эффективность коррекции внимания изучаемого контингента детей при условии организации специальных программ, учитывающих особенности психической деятельности детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

У умственно отсталых дошкольников степень развития внимания определяет возможности познавательной деятельности и существенно влияет на эффективность обучения. Внимание – главное условие реализации познавательной деятельности, открывающее возможности для успешного обучения не только традиционными методами, но и с использованием новых информационных технологий. Недостаток развития внимания детей приводит к неправильной настройке мыслительной деятельности ребёнка.

Решение задачи оптимизации развития внимания детей дошкольного возраста с ограниченными интеллектуальными возможностями успешно реализуется в различных видах деятельности, среди которых особое место занимает зрительная деятельность. По мнению И.А. Грошенкова (2002), Т.Н. Головиной (1961), Н.Н. Нудельман (1988), И.П. Павловой (1975), Ж.И. Шиф (1968) занятия должны быть организованы так, чтобы визуальная деятельность стала средством развития внимания старших дошкольников с нарушением интеллекта. При этом следует учитывать патологии в особенностях развития детей, для чего необходимо выработать особое отношение к детям с умственной отсталостью [1].

Несмотря на имеющуюся актуальность исследования и ее практическую значимость, многие вопросы, касающиеся разработки психологической коррекции внимания детей старшего дошкольного возраста

с нарушением интеллекта остаются мало изученными. Об этом свидетельствует недостаточная представленность комплексных разработок в теории и практике психологии и педагогики изучаемого контингента детей.

Таким образом, система коррекционной помощи дошкольникам с нарушением внимания должна быть систематической и целенаправленной. Эта теоретическая позиция определила цель и задачи проводимого исследования.

Проблема исследования: заключается в изучении особенностей внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта; разработке и внедрению в практику психологической программы коррекции имеющихся недостатков у данного контингента детей.

Объект исследования: внимание детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Предмет исследования: психологическая коррекция внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта.

Гипотезой исследования послужило предположение о том, что особенностями внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта являются: недостаточный для возрастной нормы объём, низкая устойчивость и концентрация, медленное переключение и распределение внимания. Эффективность коррекции имеющих нарушений может быть повышена, при условии использования разработанной нами психологической программы по коррекции внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Цель исследования: изучить особенности внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта; теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность психологической программы по коррекции внимания у изучаемого контингента дошкольников.

В соответствии с поставленной целью необходимо определить следующие **задачи исследования:**

1) На основании анализа общей, специальной психолого-педагогической и медико-биологической литературы определить современное состояние проблемы исследования;

2) Экспериментально изучить особенности внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта;

3) Разработать психологическую программу по коррекции внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта и определить ее эффективность.

Методы исследования были определены исходя из поставленной цели, сформированной гипотезы и рассматриваемых задач работы. В ходе исследования применялись:

- теоретические методы: анализ психолого-педагогической, научно-методической и медико-биологической литературы по проблеме исследования;

- эмпирические методы: изучение индивидуальных особенностей ребёнка, учёт его личностных характеристик, формирование исследуемой группы по схожим критериям, применение экспериментальных методик.

В процессе проведения исследования были применены следующие методики психологической диагностики:

1. «Запомни и расставь точки» Р.Н. Немова (2004) [52];
2. «Диагностика особенностей внимания» А.А. Осипова (2002) [59];
3. «Оценка уровня развития произвольного внимания» Б.Б. Бурдона (1895) в модификации Пьерона-Рузера (1986) [60].

Теоретической и методологической основой исследования являются положения, изложенные в научных трудах:

- теория внимания, как проявление активности личности, выдвинутая Н. Ф. Добрыниным (1965) [16];

- теория внимания, как функция внутреннего контроля над соответствием умственных действий программ их осуществления, выдвинутая П.Я. Гальпериным (1974) [14];

- концепция культурно-исторического развития высших психических функций Л. С. Выготского (2002);
- описание механизмов развития внимания, представленных В.И. Селеверстовой (1997), Л.Д. Столяренко (2009), Р.С. Немовым (2007) [52], С.Л. Рубинштейном (1940) [70];
- работы по изучению внимания детей дошкольного возраста отечественными психологами Д.Б. Эльконин (1984) [11, 98], Л.С. Выготский (1991) [8], А.В. Запорожец (1982), Н.Ф. Добрынин (1988) [16];
- положения о физиологической природе нарушения внимания Ж. Пиаже (1974), В.В. Лебединским (1985), В.И. Любовским (2013);
- положения о психологии детей с нарушением интеллекта Л.В. Кузнецовой (2006), Л.И. Переслени (1981) [32];
- положения о нейрофизиологических основах внимания А.Р. Лурия (1960) [42] и Е.Д. Хомский (1987);
- концепция о внимании, как формирующего навыка самоконтроля П.Я. Гальперина (1974) [14], С.Л. Кабыльницкой (1986).

Организация исследования: экспериментальное исследование проведено на базе МБДОУ «Детский сад «Теремок» филиала МБОУ «Подсосенская СОШ» в с. Подсосное. Исследование проводилось с группой воспитанников детского сада, всего в эксперименте приняло участие 30 детей, из них 15 мальчиков и 15 девочек. При этом 24 воспитанника имели диагноз «F70», 6 воспитанников имели диагноз «F71». Возраст испытуемых 5,5 – 6,4 лет.

Этапы проведения исследования: исследование проводилось в четыре этапа в период с сентября 2022 по март 2023 года.

Подготовительный этап (сентябрь 2022 – ноябрь 2022). Заключался в подборе, анализе и изучении педагогической, психологической и специальной литературы по направлению исследования. Определён существующий уровень проблемы, дана оценка изученности ей изученности. Выявлена суть проблемы, определена гипотеза, установлены теоретические и

методологические основы исследования, поставлены цели и задачи, сформирован объект и предмет исследования. Состоялось знакомство с деятельностью образовательного учреждения, где реализован эксперимент, проведён анализ анамнестических и катamnестических особенностей учащихся, осуществлён выбор диагностического инструментария.

Констатирующий этап (февраль 2022 – март 2022). Состоял из констатирующего эксперимента с уточнением количественных и качественных данных по итогам анализа уровня внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Формирующий этап (февраль 2023 – март 2023). Включал в себя разработку, реализацию и внедрение программы психологической коррекции уровня внимания детей старшего дошкольного возраста.

Контрольный этап (март 2023). Предполагал обработку данных формирующего эксперимента, проведение анализа полученных результатов, проверку эффективности подобранной программы коррекции, сравнение и обобщение полученных результатов.

Теоретическая значимость исследования: определяется тем, что его результаты позволят расширить и углубить научные представления об особенностях внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта и его коррекции.

Практическая значимость исследования: полученный по итогам работы материал, а также результаты теоретического и диагностического исследования, раскрывающие особенности внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, могут быть полезны при применении в педагогической и коррекционной работе психолога.

Структура выпускной квалификационной работы. Работа состоит из введения, трёх глав, заключения, списка использованной литературы в количестве 100 источников, включает в себя 6 приложений. Проиллюстрирована 17 рисунками, содержит 12 таблиц, 6 гистограмм. Общий объём работы составляет 117 страниц.

ГЛАВА I. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ИССЛЕДОВАНИЯ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

1.1. Проблема внимания в психологии

Проблеме внимания в научной психологии посвящены работы таких выдающихся отечественных и зарубежных психологов: Т. А. Рибо (1892), Н. Н. Ланге (1893), У. Джемс (1905), В. Вундт (1912), Н. Ф. Добрынин (1938), С. Л. Рубинштейн (1946), Л. С. Выготский (1956), П. Я. Гальперин (1958), Д. Н. Узнадзе (1967).

Внимание является одним из видов познавательной деятельности человека, которое и по настоящее время широко изучается современной наукой [67]. В исследовательской среде ведутся споры и нет однозначного единого мнения относительно закономерностей протекающих процессов, проводятся многочисленные эксперименты, анализируются пути и способы развития функций внимания человека, в том числе у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

В общем понимании «внимание» можно трактовать как психическое состояние человека, характеризующее заикленность на чём-либо, сосредоточенность. При помощи внимания человек выражает своё мнение к объекту или процессу. Любая мыслительная деятельность не может протекать продуктивно, если нет сосредоточения на том, что в настоящий момент наиболее важно [61]. В период переключения внимания человек может не замечать посторонние вещи или предметы, звуки и разговоры (даже если они воспринимаются анализаторами), способен перемещать на второй план мысли, не являющиеся приоритетными. Если человек сконцентрирован на предмете или процессе более подробно, то может заметить все интересующие его детали.

В научных трудах В. Вундта (2001) понятие «внимание» отнесено к

процессам, с помощью которых усваивается содержание воспринимаемой информации, осуществляет её осознание через процесс интеграции [6].

Ю.Б. Гиппенрейтер (2015) утверждал, что внимание – это продуктивное и феноменальное проявление главного ведущего уровня организации деятельности.

По мнению А.Г. Платоновой (2016), слепопроизвольное внимание является высшей формой произвольного внимания. Оно возникает в тех случаях, когда сохраняется цель деятельности, но нет уже необходимости прилагать волевые усилия. Слепопроизвольное внимание характеризуется длительной сосредоточенностью, напряженной интенсивностью умственной деятельности, высокой производительностью труда.

Целый ряд теоретических и экспериментальных исследований процессов, связанных с вниманием, отразил в своих работах Н.Ф. Добрынин (1988). Суть исследований заключалась в рассмотрении внимания как проявления активности личности, где оно выступает как один из основных факторов значимости в становлении психическую деятельность человека [16].

В отличие от животных, у которых основными факторами значимости являются внешние воздействия на организм, у человека в большей степени преобладает личная и общественная значимость. В соответствии с теорией Н.Ф. Добрынина (1988) «внимание у людей возникает прежде всего тогда, когда действуют раздражители, затрагивающие интересы личности». В своих работах Н.Ф. Добрынин (1988) считал, что проявление внимания можно наблюдать уже у новорождённых детей во время сосания [16].

На протяжении последующих этапов развития ребёнка, в дошкольном и младшем школьном возрасте, функции внимания развиваются [53, 55]. В указанном возрастном периоде ребёнок учится управлять своими мыслями, концентрироваться на определённом процессе, предмете или объекте своей заинтересованности. Здесь зачастую проявляется опосредованное внимание, которое концентрируется на влиянии взрослого: словесная формулировки,

использование жестов [54, 63].

Широко известно, что в период дошкольного становления у ребёнка формируется основа представлений и понятий, тесно связанных с умственным и интеллектуальным развитием [15, 51]. Уже в период дошкольного возраста наиболее значимым средством восприятия информации является внимание, которое базируется и проявляется в игровых формах. Это обстоятельство позволяет развивать не только умственные способности ребёнка, но и его творческие качества [17].

Исследования критерий развития личности по Л.С. Выготскому (2004), в том числе с точки зрения культуры, основаны на принципах, что в начале жизни человека воздействие на него оказывают взрослые, которые обращают внимание ребёнка на определённые предметы и явления, таким образом формируя указания к действию. Далее ребёнок начинает сам участвовать в этом процессе и уже самостоятельно использует такие инструменты, как слово и звук, проявляя интерес к тому или иному объекту [8].

Отечественным психологом П.Я. Гальпериным (1974) выдвинута теория внимания, как функции внутреннего контроля над соответствием умственных действий программам их осуществления. Совершенствование подобного вида контроля повышает результативность в различных сферах деятельности человека, а также позволяет устранить имеющиеся дефекты [14].

Исследование проблем внимания необходимо реализовывать в соответствии с физиологическими причинами и закономерностями их возникновения. Такой подход нашёл отражение в работах таких русских физиологов, как И.М. Сеченова (2014), И.П. Павлова (1975), А.А. Ухтомский (1950).

С точки зрения физиологии, на любом жизненном этапе человека существует множество раздражителей: звуковые, световые, тактильные, мыслительные и т.д. Здесь внимание выступает в роли фильтра, который позволяет отсеять излишнюю информацию извне, что в итоге защищает мозг

от своеобразной перегрузки. В этом и проявляется избирательность характера познания, в момент усвоения определённой информации человеком [72, 74].

В работах К.Д. Ушинского (1994) приводится следующая трактовка: «Внимание – это та дверь, через которую проходит все, что только входит в душу человека из внешнего мира» [83]. Если внимание – это «дверь», то в момент её открытия, познание человека пополняется и наоборот, при закрытии, никакие другие мыслительные процессы, такие как память, обучение и т.д. не возможны. По этой причине любой интеллектуальный процесс начинается с внимания.

Стоит отметить, что своего внутреннего содержания внимание не имеет, являясь лишь составной частью всех познавательных процессов: мышления, восприятия, памяти и т.д. Это означает, что внимание является свойством всевозможных психических процессов человека и может быть направлено как на объекты из вне, так и на внутреннюю жизнь человека [66, 92].

Таким образом, внимание очень значимо в повседневной психической деятельности человека, делает её комплексной и целенаправленной. Как известно, слушать и слышать, смотреть и видеть – совсем не одно и то же. Именно внимание дает возможность видеть, слышать, полноценно воспринимать окружающую информацию. Являясь необходимым условием восприятия окружающей действительности, внимание вносит большой вклад в любой вид деятельности, особенно в обучение.

На текущий момент выделено пять свойств внимания, которыми обладает человек [77]:

- 1) Устойчивость – характеризует глубину, длительность и интенсивность психической деятельности человека. Выражается в способности поддерживать необходимый уровень сосредоточенности на объекте или явлении в течение такого количества времени, которое требуется для решения той или иной задачи, является способностью игнорировать

отвлекающие факторы, мешающие достижению поставленной цели;

2) Сосредоточенность – характеризует такую организацию психологической деятельности, при которой поддерживается глубина, ясность и точность отражения объектов познания в сознании человека. Подобное состояние человека отражается и во внешнем проявлении, в частности в позе, мимике лица, быстрой реакции на слова, живом взгляде. Иными словами, сосредоточенность можно назвать концентрацией;

3) Переключаемость внимания – характеризует переход от одного вида деятельности к другому. Это свойство проявляется в скорости, с которой переводится внимание с одного объекта на другой, причем такой перевод может быть, как произвольным, так и произвольным. Два этих разнонаправленных процесса связаны с взаимозаменяемостью: включение и отвлечение. Первый проявляется в том, как человек привлекает к чему-либо внимание и полностью на этом сосредотачивается; второй – тем, как осуществляется процесс отвлечения внимания;

4) Распределение внимания – характеризует одновременное распределение внимания на несколько объектов. Процесс распределения зависит от психологического и физиологического состояния человека;

5) Объём внимания – характеризует количество одновременно воспринимаемых объектов. Числовое свойство средней продолжительности внимания человека составляет от 5 до 7 единиц информации. Увеличение объема внимания может быть достигнуто за счет расширения информационных единиц, объединения их в комплексы: отдельные линии объединяются в геометрические фигуры, звуки в слова или мелодии, движения в действия и т. д.

В научной литературе выделяют следующие виды внимания [77]:

1) Непроизвольное (непреднамеренное) – внимание, которое вызвано определенными ситуациями, которые выделяют в данный момент те или иные объекты без намерения их осознания. Возникновение произвольного внимания определяется физическими, психофизиологическими и

психическими факторами, связано с общей направленностью личности. Данный процесс протекает без применения усилий со стороны человека.

2) Произвольное (преднамеренное) – внимание полностью определяется субъективными факторами. Произвольное внимание служит достижением поставленной и принятой для выполнения цели человеком;

3) Послепроизвольное – внимание, выраженное в активной и целеустремленной концентрации сознания, которое не требует применения усилий из-за большого интереса к деятельности. Послепроизвольное внимание возникает в ситуациях, когда цель деятельности остается, но нет необходимости в применении волевых усилий.

В широком смысле внимание понимается как сосредоточение на объекте, предмете или процессе, который поддерживает контроль над четким и организованным ходом психологической деятельности.

1.2. Становление внимания детей в старшем дошкольном возрасте

Эволюцию внимания в онтогенезе проанализировал Л.С. Выготский (1991). Он писал, что культура развития внимания заключается в том, что ребенок с помощью взрослого усваивает серию искусственных символов и знаков, на которые он в дальнейшем направляет свое поведение и внимание [10].

Возрастной процесс развития внимания, по мнению А. Леонтьева (1973) – это улучшение функции внимания ребёнка с возрастом под действием внешних стимулов, таких как окружающие предметы и явления, речь взрослого, отдельные слова и т.д.

Развитие внимания в детстве проходит ряд этапов [27]:

1) Первые недели и месяцы жизни ребенка – характеризуются появлением ориентировочного рефлекса, как врожденного объективного признака непроизвольного внимания, концентрация невысока;

2) Конец первого года жизни – формирование ориентировочно-

исследовательской деятельности, как средства дальнейшего развития произвольного внимания;

3) Начало второго года жизни – характеризуется появлением зачатков произвольного внимания: ребенок под воздействием взрослого обращает свой взгляд на объект;

4) Второй и третий год жизни – развивается первоначальная форма произвольного внимания. Распределение внимания между двумя предметами или действиями практически недоступно детям до трех лет;

5) Возраст от 4,5 – 5 лет – демонстрируется умение направлять внимание под действием сложных указаний взрослого;

6) Возраст от 5 – 6 лет – проявляется элементарная форма произвольного внимания под влиянием самоинструкции. Внимание более устойчиво при активной деятельности: в играх, взаимодействии с предметами, при выполнении различных действий;

7) Возраст 7 лет – развивается и улучшается внимание по всем направлениям, в том числе проявляется сила воли;

8) Старший дошкольный возраст – характерен изменениями:

- расширяется объем внимания;
- развивается устойчивость внимания;
- формируется произвольное внимание.

Исследования, проведенные Т.В. Петуховой (2001) показывают, что старшие дошкольники не только способны длительное время выполнять неинтересную работу (под руководством взрослых), но и гораздо реже отвлекаются на посторонние предметы, чем младшие дошкольники [62].

Н.Н. Поддяков (2013), изучавший функции автоматизации действий у детей дошкольного возраста, получил данные, свидетельствующие о повышении эффективности внимания при осуществлении ими тех или иных действий. Он предлагал ребенку выключать разноцветные лампочки, которые горели на пульте дистанционного управления в определенном порядке, после чего записал количество ориентировочных реакций на

сигналы (лампочки) и объекты действия (кнопки). В отличие от младших дошкольников от 3,5 до 4 лет, которые долгое время не могли определить расположение лампочек и последовательность их зажигания, дошкольники от 5 до 6,5 лет находили их одним-двумя движениями головы. Ближе к концу дошкольного образования проявляется опыт постепенного управления вниманием, способность его более или менее самостоятельной организации, сознательное направление на предметы и конкретные явления [100].

В дошкольном возрасте из-за усложнения мыслительной деятельности и общего умственного развития, внимание детей становится более сфокусированным и устойчивым. Так, если младшие дошкольники могут играть в одну и ту же игру 25–30 минут, продолжительность игры в возрасте 5–6 лет увеличивается до 1–1,5 часов. Это связано с тем, что игра постепенно усложняется, и интерес к ней поддерживается за счет постоянного введения новых ситуаций [21].

Внимание детей дошкольного возраста преимущественно носит произвольный характер. Ряд отечественных психологов, таких как Д.Б. Эльконин (1984) [98], Л.С. Выготский (1991) [9], А.В. Запорожец (1982), Н.Ф. Добрынин (1988) и др. связывают преобладание произвольного внимания с возрастными психологическими особенностями дошкольников. Произвольное внимание развивается в детском саду ещё до дошкольного возраста. Н.Ф. Добрынин (1988), А. Бардян (1979), Н. Лаврова (1978) полагают, что в своём большинстве развитие произвольного внимания связано с обогащением интересов [16].

Физиологической основой произвольного внимания является ориентировочный рефлекс. Эта форма преобладает среди дошкольников и встречается у младших школьников в начале их обучения. Реакция на всё новое в данном возрасте достаточно сильна. Ребенок еще не может контролировать свое внимание и часто находится во власти внешних впечатлений. Внимание старшего дошкольника тесно связано с мышлением. Дети не могут сосредоточить внимание на сложном, непонятном, поэтому

быстро отвлекаются и начинают заниматься другими делами. Не только нужно делать сложное и непонятное доступным и ясным, но также развивать силу воли, а вместе с ней и произвольное внимание [48, 64].

Развитие произвольного внимания ребёнка старшего дошкольного возраста предполагает формирование трех навыков [40]:

- 1) Принятие постепенно более сложных инструкций;
- 2) Следование инструкциям на протяжении всего занятия;
- 3) Развитие навыков самоконтроля.

Одна из задач развития внимания заключается в формировании управляющей функции, то есть умения контролировать действия и эмоции, следить за результатами деятельности. В этом психологи видят основное содержание внимания: формирование инструментов мысленного управления сознанием для самостоятельной работы детей с учебным материалом [45].

Организация такого учебного процесса с применением коррекционного материала и направленности позволяет [57]:

1. Сформировать план контрольных действий;
2. Действовать в соответствии с изложенным планом;
3. Постоянно проводить сравнение с имеющимся образцом.

Немаловажную роль в формировании внимания играют речевые функции. Речь – универсальное средство организации внимания. Сначала взрослый выстраивает внимание ребенка словесными указаниями. В дальнейшем ребенок сам начинает выражать указания в словесной форме по отношению к предметам и явлениям, которые необходимо учитывать, чтобы добиться результата. По мере развития функций речи ребенок может сконцентрировать внимание перед занятием, сформулировать словесные инструкции к действию [31].

В старшем дошкольном возрасте уровень использования речи для организации внимания на занятиях резко возрастает. Это характеризуется тем, что старшие дошкольники произносят инструкции вслух в 10–12 раз чаще, чем младшие дошкольники, выполняя задания по указаниям взрослого.

Таким образом, в дошкольном возрасте активно формируется произвольное внимание, в которое существенный вклад вносит речь и её роль в регуляции поведения ребенка [31].

Хотя дошкольники в процессе своего развития начинают активно осваивать произвольное внимание, непроизвольное остается доминирующим на протяжении всего дошкольного образования. Детям сложно сосредоточиться на монотонных и непривлекательных занятиях, в то время как в процессе игры или решения эмоционально окрашенной продуктивной задачи они могут оставаться вовлеченными в процесс в течение длительного времени, следовательно, быть бдительными [34].

Это важнейший показатель, по которому может быть направлена коррекционная работа для формирования постоянного произвольного внимания. Применяемые на уроках элементы игры и частая смена форм деятельности позволяют удерживать концентрацию детей на достаточно высоком уровне в течение продолжительного времени.

Для поддержания устойчивого произвольного внимания необходимо выполнение следующих условий [47]:

- Чёткое представление ребенка о конкретной задаче в рамках выполняемой деятельности;
- Установленные условия труда. Если ребенок выполняет какое-либо действие в постоянном месте и определенное время, если предметы и рабочие принадлежности содержатся в порядке, а сам рабочий процесс структурирован – это создает условия и устанавливает настрой для развития и концентрации ребенка;
- Появление косвенных интересов. Сама по себе деятельность может не привлекать ребёнка, но результатам деятельности вызывают интерес;
- Создание благоприятных условий для деятельности, исключение посторонних раздражителей (шум, громкая музыка, запахи и т. д.).
- Повторение упражнений и закрепление материала.

Причинами низкой концентрации внимания в старшем дошкольном возрасте являются факторы недостаточной интеллектуальной активности; отсутствия подготовки навыков и умений к учебной деятельности.

При организации коррекционно-развивающих работ необходимо учитывать особенности всех факторов, способствующих вовлечению внимания [58]:

- Структурирование деятельности (сочетание различных предметов по единому признаку способствует их более легкому запоминанию);
- Организация занятия (четкое начало и конец, наличие плана и программы деятельности и т. д.);
- Темп занятия (при слишком быстром темпе могут возникать ошибки, при медленном – теряется интерес ребёнка);
- Последовательность и чёткость требований взрослых;
- Смена видов деятельности (слуховая концентрация заменяется зрительной и двигательной) – необходимое условие, так как постоянное поддержание внимания силой воли связана с большим стрессом для психики детей и очень утомительна;
- Учёт возраста и индивидуальных особенностей ухода за ребёнком.

В более позднем дошкольном возрасте происходит интенсивное развитие всех сфер личности ребёнка: интеллектуальной, нравственно-волевой и эмоциональной. Развитие личности и активности характеризуется появлением новых качеств и потребностей: расширяются знания об объектах и явлениях [65].

Ряд российских психологов, таких как Д. Б. Эльконин (2011) [98], Л. С. Выготский (2001) [7], А. В. Запорожец (1986), Н. Ф. Добрынин (1965) [16] связывают эту функцию с возрастными психологическими особенностями детей старшего дошкольного возраста. По мере расширения интересов ребёнка внимание привлекается к более широкому кругу явлений и

предметов.

Отличительной возрастной характеристикой детского внимания является сочетание инертности и неустойчивости ребенка. Инерция проявляется в способности быть поглощенным какой-либо деятельностью, при которой ребенок может не реагировать на некоторые события, впечатления или действия. С другой стороны, ребенок может неожиданно отвлечься на случайные обстоятельства, и в результате эффективность занятия будет снижена. В этом периоде недостаточно развита способность сосредоточения на изучаемом явлении. Дети не могут долго удерживать внимание на одном и том же объекте. Длительная сосредоточенность быстро приводит к потере интереса [68].

В старшем дошкольном возрасте заметно повышается устойчивость внимания. Дети уже могут подолгу играть или заниматься чем-нибудь интересным: рисовать, лепить, строить и т.д. Исследования устойчивости внимания у старших дошкольников показали, что особенно высок рост в возрасте от трех до шести лет. Постоянное внимание позволяет лучше ребенку изучать предметы, что имеет большое значение для развития интеллектуальных качеств ребенка [68].

Недостаточная устойчивость внимания по сравнению с детьми школьного возраста затрудняет познавательную, трудовую и игровую деятельность детей дошкольного возраста. Например, у годовалого ребенка продолжительность концентрации внимания коротка: 14 минут, но в возрасте трех лет – 27 минут, а шестилетний ребенок может играть час или даже больше.

Еще одна особенность детей старшего дошкольного возраста – узость объема внимания. С физиологической точки зрения это связано с возрастными особенностями концентрации нервных процессов, поэтому детей дошкольного возраста нельзя обучать по нескольким видам деятельности одновременно. По мнению Ж. Пиаже (1974), узость поля внимания ребенка связана с трудностью, а иногда и с неспособностью к

мыслительному синтезу. Ребенок многое видит и замечает, но еще не умеет организовать наблюдение.

Также значительно увеличивается выбор объектов, на которые направлено внимание. Если в младшем дошкольном возрасте внимание привлекают в основном предметы, вызывающие какие-то эмоции, то в старшем интерес вызывают не только эмоции, но и интеллектуальные процессы, которые формируются у ребенка. Внимание остается сфокусированным, пока есть интерес к воспринимаемым объектам, событиям, людям [68].

Объем внимания детей дошкольного возраста невелик. Дошкольники обычно сосредотачиваются на интересующих их изображениях от 12 до 20 секунд. Шестилетние дети могут активно и продуктивно заниматься одним и тем же делом в течение 10–15 минут. Шестилетние дети в 3–4 раза реже отвлекаются на посторонние дела, чем трехлетние. Устойчивость внимания зависит от индивидуальных особенностей ребёнка. Нервные и больные дети чаще отвлекаются, чем спокойные и здоровые [73].

В старшем дошкольном возрасте изменение касается всех типов и характеристик внимания. Объем увеличивается: ребёнок уже может сосредоточить внимание на 2–5 предметах. Способность распределять внимание увеличивается за счет автоматизации многих действий ребенка. Внимание становится более устойчивым. Это дает возможность детям выполнять определенную работу под руководством взрослого, даже если она не интересна. Ребенок не отвлекается если понимает, что дело нужно довести до конца, даже если появляется более привлекательное занятие [85].

Сохранение устойчивости внимания, фиксация на объекте определяется развитием любознательности, познавательных процессов. Поэтому ребенок долго смотрит на рыбок в аквариуме, чтобы узнать, где они спят, или на хомяка, чтобы увидеть, когда он съест запасы. Устойчивость внимания зависит от характера действующего раздражителя. На протяжении всего дошкольного детства продолжительность отвлечений, вызванных

различными раздражителями, уменьшается, то есть повышается устойчивость внимания. Наиболее выраженное сокращение продолжительности отвлечения наблюдается у детей в возрасте от 5,5 до 6,5 лет [81].

Развитие внимания связано с изменениями в организации жизни ребёнка и освоением новых видов деятельности (игровая, рабочая, продуктивная). В 4–5 лет ребенок руководит своими действиями под влиянием взрослого. Все чаще педагог говорит: «Обратите внимание», «Слушайте внимательно», «Внимательно наблюдайте». Чтобы соответствовать требованиям взрослого, ребенок должен контролировать внимание. Развитие произвольного внимания связано с усвоением средств его управления. Это в основном внешние средства: указательный жест, слова взрослого и т.д. В старшем дошкольном возрасте это средство обращается к самому ребенку, который уже способен планировать. «Я хочу сначала увидеть обезьян, а затем крокодилов» – говорит мальчик по дороге в зоопарк. Он ставит цель «увидеть», а затем внимательно изучает интересующие его предметы. Поэтому развитие произвольного внимания тесно связано не только с развитием речи, но и с пониманием смысла предстоящей деятельности, осознанием ее цели. Развитие внимания также связано с выработкой норм и правил поведения [85].

В старшем дошкольном возрасте внимание становится более сфокусированным, устойчивым из-за усложнения деятельности детей и их общего умственного развития. Если младшие дошкольники могут играть в одну и ту же игру в течение 30–50 минут, то продолжительность игры к пяти–шести годам увеличивается до 2 часов [90].

Внимание детей старшего дошкольного возраста характеризуется свойствами: значительным повышением концентрации объема и устойчивости, формированием произвольности и после произвольности, управление вниманием на основе развития речи и познавательных интересов.

1.3. Современное состояние изучения внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Наиболее важной на сегодня задачей современной специальной психологии является изучение закономерностей и особенностей психического развития детей, имеющих отклонения от нормы и разнообразную структуру дефекта. Для достижения поставленной цели проводятся исследования психологических проблем, подтверждающих обоснованность компенсации дефекта путём применения коррекционного воздействия.

Нарушение интеллекта – устойчивое недоразвитие уровня психической деятельности, характеризующиеся вырожденной или приобретённой патологией головного мозга, которое сопровождается отклонениями в эмоционально–волевой сфере, моторике, речи и всей личности в целом [91].

В настоящее время диагностируют 3 вида нарушения интеллекта [69]:

- Клиническое (органическое повреждение головного мозга);
- Психологическое (нарушение познавательной сферы деятельности);
- Педагогическое (низкий уровень обучаемости).

Нарушение интеллекта присуще лицам с устойчивым и необратимым нарушением познавательной сферы, которое возникло в результате органического повреждения коры головного мозга. Причинами нарушения интеллекта являются различные факторы экзогенного (внешнего) и эндогенного (внутреннего) характера, приведшие к возникновению органического повреждения головного мозга.

Проводимые в настоящее время исследования в области психологии и дефектологии показывают, что уровень развития внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта снижен, в сравнении с детьми с нормой в развитии. Дети с нарушением интеллекта зачастую смотрят на объекты и явления, не замечая их особенностей и характеристик,

не погружаются в суть их назначения. По причине низкого уровня развития внимания дети не улавливают условия, которые на этапе проведения занятий им задаёт воспитатель. Это является причиной неправильного понимания материала задания и его ошибочного выполнения, требует долгого времени на поиски ответа, что приводит к низкому уровню результатов, полученных по итогам проведённой работы.

Вопросам нарушения интеллекта в отечественной дефектологии всегда уделялось особое внимание, большое количество учёных проводили исследования в данной области. С наступлением 60-х годов интерес к проблемам нарушения интеллекта значительно вырос. Так, М.Г. Блюмина (1983), Д.Е. Мелехов (1997), М.С. Певзнер (1973) [60], М.М. Райская (1968), Г.Е. Сухарева (1973), О.Е. Фрейеров (1958), В.Ф. Шалимов (2007), И.Л. Юркова (1994), В.М. Явкин (1969) и ряд других известных научных деятелей, внесли свой неоценимый вклад в теорию и практику современной специальной педагогики.

Дети с нарушением интеллекта, с точки зрения педагогики, являются детьми с особыми образовательными потребностями, для обучения которых необходимы специальные условия, образовательная среда и наличие разработанной коррекционной программы [57].

Наличие нарушений в интеллекте детей сопровождается низким уровнем любознательности, замедленной обучаемостью, сложностями в вопросах усвоения чего-либо нового. Данные факторы, по мнению Л.С. Выготского (1991) являются признаками биологической, ядерной умственной отсталости [10]

В среде дефектологов общеизвестной считается классификация, предложенная М.С. Певзнер (1973), которая позволяет объяснить причины существующих особенностей в психической деятельности детей с нарушением интеллекта, а также проанализировать их поведение, что в свою очередь позволяет облегчить выбор методов коррекционно–воспитательного воздействия [60].

Классификация, предложенная М.С. Певзнер (1973), включает пять основных форм олигофрении [60]:

1. Неосложненная;
2. С преобладанием процессов возбуждения или торможения;
3. Со снижением функций анализаторов или с речевыми отклонениями;
4. С психопатоподобным поведением;
5. С выраженной недостаточностью лобных отделов коры головного мозга.

Развитие детей с нарушением интеллекта определяется не только биологическими факторами, но и социальными. К первому фактору можно отнести объём и структуру нарушения, период возникновения, а также характер протекающих при этом процессов. К социальным относят окружение ребёнка: родители, близкие, родственники, а также люди, с которыми он общается в детском саду и за его пределами. Взаимосвязь биологических и социальных факторов определяет основу развития психологической системы ребёнка в целом.

Детям с нарушением интеллекта характерна недоразвитость познавательных процессов, выраженное в первую очередь тем, что такие дети испытывают меньшую потребность в познании окружающего мира. Эта особенность прослеживается во всех психических процессах [57].

Помимо прочего у детей с нарушением интеллекта прослеживается деформация физического развития, недоразвитость таких психических процессов, как речь, память, мышление и восприятие. Всё это является признаками органического поражения мозга, свидетельствует о нарушении познавательной деятельности и особенно мышления. Усвоение социальных норм для таких детей затруднено, они нуждаются в особом подходе и коррекционной работе, направленной на стабилизацию показателей психических процессов.

По причине своей высокой значимости проблема социальной адаптации детей с нарушением интеллекта стала предметом пристального изучения психологами и педагогами. В 20 веке отклонения в развитии тесно связывали с умственной отсталостью, считали, что это сущность данного процесса. В настоящее время проблема рассматривается многими отечественными и зарубежными учёными, как одним из важнейших факторов клинической характеристики умственно отсталых детей [35].

Исследования, проведённые М.С. Певзнер (1973) на основании клинических и патофизиологических данных, позволяют сделать вывод о том, что основным дефектом высшей нервной деятельности детей с нарушением интеллекта является патологическая инертность нервных процессов, нарушение их подвижности. При этом М.С. Певзнер (1973) делает вывод о том, что таким детям свойственно нарушение баланса между основными нервными процессами. В данном контексте речь идёт о преобладании возбуждения над торможением, либо наоборот, торможения над возбуждением [60].

И.Л. Баскакова (1982) в своих трудах утверждает, что при нарушении интеллекта значительно страдает произвольное внимание, при этом преимущественно недоразвита и его произвольная форма. Причиной является то, что дети с нарушением интеллекта при возникновении трудностей не пытаются их разрешать самостоятельно, а чаще всего бросают начатое, не доведя до конца. В том же случае, если работа является интересной и посильной для детей, не создаёт значительных умственных напряжений, то внимание удаётся сконцентрировать на более продолжительный период времени. Недостаток произвольного внимания в процессе обучения у детей с нарушением интеллекта проявляется в частой смене объектов внимания, отсутствии устойчивости концентрации по отношению к одному и тому же объекту, предмету или виду деятельности.

Внимание детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта произвольно, в то время как у сверстников с нормой на первый

и основной план выступает именно произвольное внимание. Непроизвольное внимание характеризуется невысоким объёмом данных, неустойчивостью концентрации и затруднённой переключаемостью. Замечено, что у дошкольников с нарушением интеллекта деформировано и произвольное (пассивное), и произвольное (активное) внимание.

Проявление ключевых свойств внимания детей зависит от характеристик и особенностей структуры дефекта. Наиболее низкий объём и непродолжительность внимания характерны возбудимым воспитанникам, так как они являются импульсивными и не сдержанными, что мешает им концентрироваться на объекте или предмете деятельности относительно долгое время [35].

Остальная категория детей с нарушением интеллекта также невнимательна, что препятствует их обучению и является причиной возникновения большого количества ошибок при выполнении заданий, которые вполне им доступны с текущим уровнем развития познавательной деятельности.

Невнимательное отношение к деталям у таких детей обусловлено слабостью волевой сферы, им трудно сосредоточиться на выполняемой работе, не отвлекаясь на другие обстоятельства. Здесь весомое значение имеет отсутствие сформированного направления интересов [80].

Уровень развития внимания детей с нарушением интеллекта неразрывно связан с формированием их личности. Внимание участвует в развитии таких личностных качеств, как целенаправленность, дисциплинированность, упорство, самостоятельность и т.д. При нарушении произвольного внимания блокируется формирование качеств, ответственных за целенаправленное поведение, самоконтроль, влечёт за собой затруднения в формировании деятельности и снижении уровня работоспособности. Детям с нарушением интеллекта свойственны недостатки внимания, проявляющиеся в низкой устойчивости, затруднённом распределении и замедленности переключаемости [36].

Объём внимания детей старшего дошкольного возраста невысок и зачастую ограничивается 1 – 2 объектами, при том, что оптимальным значением к моменту окончания детского сада и началу школьного обучения является 3 – 5 объектов. Проведённые исследования в области психологии показывают, что имеется зависимость объёма внимания детей с нарушением интеллекта от смысловых связей между предъявляемыми объектами. При благоприятном коррекционном воздействии у детей появляется способность группировать логически взаимосвязанные объекты [37].

Распределение внимания детей с нарушением интеллекта находится на очень низком уровне развития. При указании условий, где необходимо выполнять более одного действия в течение определённого промежутка времени, дети начинают испытывать значительные затруднения в выполнении задания. При реализации комплексного коррекционного подхода к воспитанникам, выполнение заданий становится более доступным. Однако устойчивость внимания в данном случае снижается, т.к. умственный потенциал детей вынужден охватывать два и более видов деятельности [38].

Переключение внимания имеет зависимость не только от собственной познавательной деятельности, личностных качеств воспитанников, но и от характера воспринимаемых объектов. Так, при выполнении заданий с более конкретным материалом (изображение на картинках, натуральное наличие предметов) дети с нарушением интеллекта демонстрируют наиболее высокие результаты, чем при работе с абстракциями. В процессе выполнения заданий дети испытывают большие трудности при переключении внимания между объектами, по причине патологической инертности процессов возбуждения и торможения. Разнообразные виды деятельности, применяемых воспитателем в процессе занятий, является причиной повышенной утомляемости детей и неосознанным переводом внимания с выполняемого упражнения на что-либо другое, попавшее в поле зрения ребёнка.

Внимание является ключевым компетентным психики человека, так как тесно связано с другими психическими процессами, играет значимую роль в

развитии и формировании высших психических функций.

Отклонения в уровне внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта значительно выражены, что проявляется в количественных и качественных показателях. Старшие дошкольники с нарушением интеллекта имеют дефекты по всем свойствам внимания, ни одно из них не остаётся не затронутым патологическими отклонениями в психическом развитии [75].

Проведённые исследования напрямую указывают на малый объём внимания у детей с нарушением интеллекта, на колебание его устойчивости и концентрации, на проявлении признаков быстрой утомляемости и снижении уровня работоспособности. Для таких детей характерна постоянная и чрезвычайно легкая отвлекаемость, что особенно проявляется при работе с относительно сложным материалом. Имеющиеся нарушения внимания препятствуют формированию целенаправленности в поведении и деятельности детей, значительно сказывается на организации учебно-воспитательного процесса.

Именно поэтому для реализации успешной умственной деятельности у детей с нарушением интеллекта, необходимо уделять особое внимание развитию произвольного и направленного внимания, путём разработки и применением корректирующих психологических программ.

Выводы по первой главе:

1. Внимание является одним из наиболее значимых функций психики человека, позволяет организовать познавательную деятельность, путём сосредоточения и концентрации на объекте или предмете исследования. Любая мыслительная деятельность не может протекать продуктивно, если не реализована функция внимания.

2. В научных трудах и по сей день нет единого мнения, относительно феномена внимания и его роли в психической деятельности

человека. Многочисленные трактовки внимания сходятся лишь в том, что оно является важнейшим компонентом, характеризующим эффективность мыслительного процесса.

3. Внимание выражено в направленности сознания на то, что на текущий момент представляет кратковременную или продолжительную значимость. Реализация функции внимания характеризуется высоким уровнем интеллектуальной, сенсорной и двигательной вовлеченности, при которой посторонние процессы переносятся на второй план.

4. Дети с нарушением интеллекта имеют сложности при реализации процессов внимания. Нарушение интеллекта сопровождается устойчивой и необратимой деформацией познавательной сферы из-за органического повреждения коры головного мозга, возникшего из-за факторов экзогенного (внешнего) и эндогенного (внутреннего) характера.

5. Важнейшими свойствами внимания являются: устойчивость, концентрация, распределение, объем и переключение. Функции психического процесса внимания включают в себя: избирательность, целенаправленность и активность. Развитие свойств и функций внимания у детей с нарушением интеллекта без применения коррекционных программ затруднено.

6. Произвольное внимание детей начинает развиваться ещё с онтогенеза, постепенно развиваясь и усложняясь с течением жизни. Процесс имеет поступательное развитие, при котором происходит его усложнение и обогащение, однако у детей с нарушением интеллекта динамика развития ниже, чем у сверстников с нормой.

7. Наиболее значимой задачей современной специальной психологии является изучение закономерностей психического развития детей, имеющих отклонения от нормы. Исследования, проводимые по проблеме внимания детей с нарушением интеллекта, позволили создать набор коррекционных методов, применение которых позволит повысить уровень мыслительной деятельности исследуемой категории детей.

ГЛАВА II. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

2.1. Организация, методы и методики исследования

Цель экспериментального исследования заключается в изучении особенностей внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, анализ полученных по итогам проведения эксперимента данных и их систематизация.

Эксперимент проводился на базе муниципального бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Детский сад «Теремок» филиала Муниципального бюджетного общеобразовательного учреждения «Подсосенская средняя общеобразовательная школа» в с. Подсосное.

Для реализации исследования нами были определены следующий критерий комплектования экспериментальной выборки:

1. Детский сад является центром районного отделения, что обеспечивает достаточное количество воспитанников для проведения исследования;
2. В детском саду «Теремок» имеются дети с нарушением интеллекта, в количестве, достаточном для проведения эксперимента;
3. Отнесение того или иного ребёнка к группе с нарушением интеллекта осуществляется в соответствии с заключением психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), что исключает возможность грубых ошибок при определении умственного состояния ребёнка;
4. Заинтересованность педагогического состава и администрации детского сада в проведении экспериментальной работы коррекционного направления, помощь и взаимодействие на всех этапах проведения эксперимента.

Этапы проведённого исследования базируется на применении следующих методов:

1) Аналитический.

Производится анализ существующей специальной психолого-педагогической и медико-биологической литературы для определения современного состояния проблемы исследования. Формируются теоретические и методологические основы построения работы, определяются цели и задачи, объект и предмет исследования.

2) Эмпирический.

Проводится эксперимент по подобранным диагностическим методами, прорабатываются полученные результаты

3) Заключительно–обобщающий.

Осуществляется сбор и обобщение полученных данных, их систематизация. Выполняется разработка методических рекомендаций, подведение итогов и составление теоретических выводов по работе.

В процессе проведения исследования были использованы методики, направленные на диагностику и изучение особенностей внимания, включающие в себя выполнение таких заданий, как «Запомни и расставь точки», «Диагностика особенностей внимания», «Оценка уровня развития произвольного внимания».

Подбор детей для реализации эксперимента был осуществлён исходя из следующих критериев:

- 1) схожесть у испытуемых показателей возраста (дети 5 – 6 лет);
- 2) схожесть клинической картины нарушения;
- 3) все испытуемые являются воспитанниками комбинированного детского сада «Теремок».

Таким образом, в эксперименте приняла участие группа детей старшего дошкольного возраста в возрасте 5,5 – 6,4 лет, в количестве 30 человек, имеющих диагноз «F70» и «F71», расшифровка приведена в таблице 1 (Приложение 1).

Более подробная информация об участниках эксперимента представлена в таблице 1 (Приложение 2).

Применение указанных методик позволит оценить следующие характеристики внимания:

- степень сформированности внимания;
- устойчивость и произвольность внимания;
- объем произвольного внимания;
- распределение внимания.

Выбранные методики были приспособлены к возможностям детей с нарушением интеллекта, остановимся подробнее на каждом из них:

1. «Запомни и расставь точки» Р.Н. Немова (2004) [52];
2. «Диагностика особенностей внимания» А.А. Осипова (2002) [59];
3. «Оценка уровня развития произвольного внимания» Б.Б. Бурдона (1895), в модификации Пьерона–Рузера (1986) [60].

1. Методика «Запомни и расставь точки» Р.Н. Немова (2004) [52]

Цель методики заключается в определении объема внимания.

Суть методики состоит в том, что ребенок работает по инструкции с восьмью квадратами, на которых изображены точки, согласно рис. 1 (Приложение 3). Квадраты сложены стопкой в порядке возрастания количества точек (от 2 до 9). Ребенку сверху вниз показывается (на 1–2 секунды) каждая из восьми карточек с точками. После каждой демонстрации предлагается воспроизвести по памяти увиденные точки и нанести их на пустую карточку за 15 секунд, согласно рис. 2 (Приложение 3).

Для проведения эксперимента необходим набор карточек из восьми малых квадратов, сложенных в стопку в порядке возрастания количества точек, пустые карточки для заполнения, часы с секундной стрелкой, протокол, простые карандаши.

В момент проведения эксперимента педагогу необходимо показывать одну за другой карточки, на которые нанесены точки, а потом ребенок ставит

точки в пустые клетки в тех местах, где он видел эти точки на карточках.

Полученный по итогам проведения эксперимента объем внимания оценивается по десятибалльной системе, согласно таблицы 2 (Приложение 2)

2. Методика «Диагностика особенностей внимания» А.А. Осиповой (2002) [59]

Цель методики заключается в определении концентрации внимания.

Суть состоит в том, что ребенок работает по инструкции с сюжетными рисунками, различающимися отдельными деталями.

Для проведения эксперимента необходимы сюжетные картинки, приведены на рис. 1,2,3 (Приложение 4), стол, часы с секундной стрелкой, протокол.

В момент проведения эксперимента педагогу необходимо обратиться к ребёнку со словами: «Посмотри на рисунки. Постарайся как можно быстрее назвать все признаки, которые отличают один рисунок от другого».

При проведении опыта необходимо фиксировать параметры:

- время, потраченное на выполнение задания;
- количество названных ребёнком отличий;
- количество повторов;
- неправильно названные отличия;
- количество пропущенных отличительных признаков.

Нормативы на выполнение задания по методике №2 предоставлены в таблице 3 (Приложение 2).

Методика 3. «Оценка уровня развития произвольного внимания» Б.Б. Бурдона (1985), в модификации Пьерона–Рузера (1986) [60]

Цель методики заключается в выявлении уровня развития устойчивости, объема и распределения произвольного внимания.

По условиям ребенку необходимо выполнить задание в три этапа:

- На 1-м этапе ребенок по образцу вписывает знаки в геометрические фигуры, согласно рис. 1 (Приложение 5);

– На 2-м этапе – зачеркивает и обводит два определенных предмета из четырех по указанию взрослого, согласно рис. 2 (Приложение 5);

– На 3-м этапе – зачеркивает во всех фигурках нарисованных насекомых, согласно рис. 3 (Приложение 5).

Уровень развития произвольного внимания определяется по сумме результатов трех отдельно обработанных этапов.

Для проведения эксперимента необходимо три листа, на которых изображены:

- 1) геометрические фигуры;
- 2) образ реальных предметов – рыбка, воздушный шарик, яблоко и арбуз;
- 3) набор знакомых геометрических фигур, в двух из которых обозначены мухи и гусеницы.

На каждом листе 10 рядов фигур (по 10 в каждом ряду). Верхние четыре фигуры – это образец работы для испытуемого, простой карандаш, часы с секундной стрелкой, протокол для фиксации параметров.

В момент проведения эксперимента педагог обращается к ребёнку со словами: «На этом рисунке изображены геометрические фигуры. Сейчас я нарисую знаки в каждой из четырех верхних фигур, а ты расставь такие же знаки во всех остальных фигурах листа». Ребенок может сверять свои действия с образцом. Это первый этап эксперимента по методике.

Далее педагог говорит: «На листе нарисованы рыбки, яблоки, воздушные шарики и арбузы. Пожалуйста, зачеркни всех рыбок, а яблоки обведи кружком». Это второй этап.

Следующее задание ребёнку: «На этой карточке нарисованы уже знакомые тебе геометрические фигуры. В квадратике забрались мухи, а в ромбах поселились гусеницы. Зачеркни во всех фигурах карточки и мух и гусениц». Это третий этап.

Нормативы на выполнение задания по методике 3 представлены в таблице 4 (Приложении 3).

Исходя из рекомендации авторов, исследование лучше проводить утром, пока дети полны сил, готовы заниматься и имеют к этому желание. В послеобеденное время дети быстрее подвержены утомлению, у них пропадает желание к занятиям и выполнению заданий, зачастую, эти действия производятся с меньшей заинтересованностью.

Таким образом, экспериментальное исследование реализовано в два этапа:

1) Первый этап – констатирующий эксперимент, целью которого было выявление уровня и особенностей развития внимания детей с нарушением интеллекта на начало исследования:

2) Второй этап – формирующий эксперимент, целью которого была разработка содержания деятельности дефектолога, направленная на развитие отдельных параметров внимания воспитанников.

2.2. Особенности внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Одним из основных факторов успешного развития интеллектуальных способностей детей является реализации такой функции внимания, как объём. Под объемом внимания понимается количество объектов, которые человек одновременно может охватить своим сознанием [29].

В результате проведённого анализа были получены результаты, свидетельствующие о том, что у детей с нарушением интеллекта этот показатель занижен, количество предметов, находящихся в зоне внимания значительно сужено. В связи с этим можно констатировать не только количественное, но и качественное отставание таких детей от уровня развития сверстников. В процессе рассмотрения какого-либо предмета, дети с нарушением интеллекта видят в нём меньше отличительных признаков от другого предмета, даже при концентрации на нём всего своего внимания. По этой причине визуальное восприятие у таких детей значительно затруднено,

им сложно воспроизвести увиденное [23].

Далее остановимся на результатах проведённых экспериментов. Итоги исследования объёма внимания старших дошкольников с нарушением интеллекта представлены в таблице 1.

Таблица 1. Результаты изучения объема внимания детей старшего дошкольного возраста по методике «Запомни и расставь точки» Р.Н. Немова (2004) [52]

| Количество детей | Количество набранных баллов | Уровень | % |
|------------------|-----------------------------|--------------|----|
| 9 | от 0 до 3 | Очень низкий | 60 |
| 3 | от 4 до 5 | Низкий | 20 |
| 3 | 6 | Средний | 20 |

Результаты исследования показывают, что у испытуемой группы воспитанников объём внимания находится на недостаточном уровне. Так, у 60% участников эксперимента был зафиксирован очень низкий уровень внимания, у 20% детей – низкий уровень. По итогу, 80% исследуемых детей испытывали трудности при выполнении диагностических заданий.

При воспроизведении инструкции к заданию им не была понятна её суть, приходилось многократно повторять условия и объяснять принцип выполняемого действия. Такие дети выполняли задание продолжительное время, задавали многократные вопросы, часть из них не хотели думать, а старались угадать правильный вариант.

Из общего количества исследуемых детей только 20% показали средний уровня объёма внимания по результатам выполненного задания.

Дети с показателями высокого уровня объёма внимания в ходе эксперимента не выявлены.

Сравнительные результаты экспериментального исследования объёма внимания воспитанников старшего дошкольного возраста с нарушением

интеллекта (в %) иллюстративно представлены на гистограмме 1 (рис. 1).

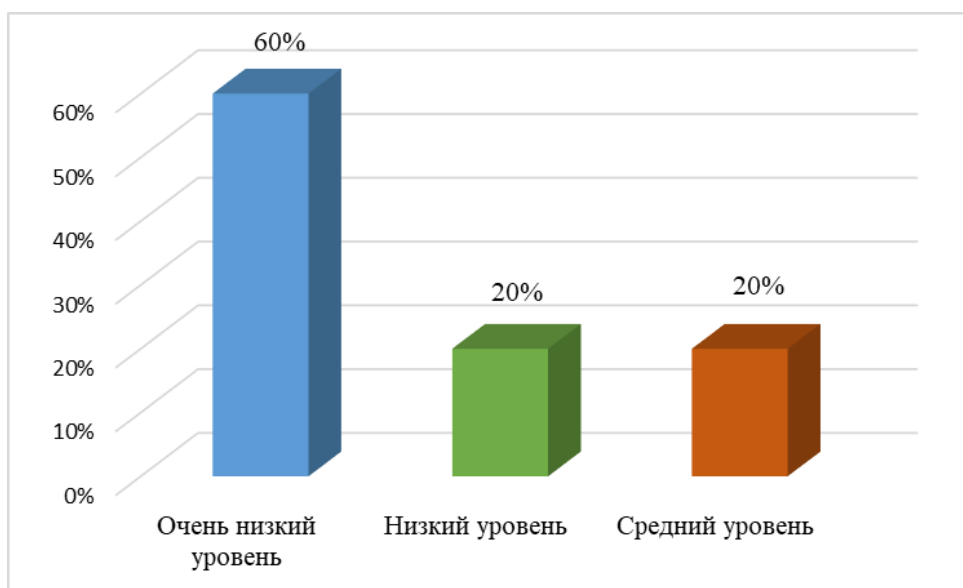


Рисунок 1. Гистограмма 1 – Уровень развития объема внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта по методике «Запомни и расставь точки» Р.Н. Немова (2004)

Стоит отметить, что для исследуемой группы детей была характерна быстрая утомляемость, ощущалось затруднение и снижение интереса к выполнению заданий уже через несколько минут после начала занятия.

Далее рассмотрим выполнения задания по методике «Диагностика особенностей внимания» А.А. Осиповой (2002) [59].

Выполнение задания по данной методике позволило определить уровень концентрации внимания воспитанников с нарушением интеллекта, в рамках проводимого исследования. Результаты сведены в таблицу 2.

Таблица 2. Результаты изучения концентрации внимания детей старшего дошкольного возраста по методике «Диагностика особенностей внимания» А.А. Осиповой (2002) [59]

| Количество детей | Количество набранных баллов | Уровень | % |
|------------------|-----------------------------|---------------|----|
| 6 | от 1 до 2 | Очень низкий | 40 |
| 6 | от 3 до 4 | Низкий | 40 |
| 2 | 5 | Ниже среднего | 13 |
| 1 | 6 | Средний | 7 |

Результаты, которые были получены по итогам исследования, свидетельствуют о недостаточном уровне концентрации внимания среди детей – участников эксперимента. Так, у 40% детей наблюдался низкий уровень концентрации внимания, ещё 40% от общего количества детей обладали очень низким уровнем, что свидетельствует о быстром утомлении и истощении внимания в период проведения занятий. Это указывает на нестабильность психического состояния детей, наличия избыточных перенапряжений от интеллектуальных, психологических и физических нагрузок.

Только 20% исследуемых продемонстрировали лучшие показатели концентрации внимания, в отличии от других воспитанников, из них 13% – уровень ниже среднего, 7% – средний уровень.

Сравнительные результаты экспериментального исследования уровня развития концентрации внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта (в %) иллюстративно представлены на гистограмме 2 (рис. 2).

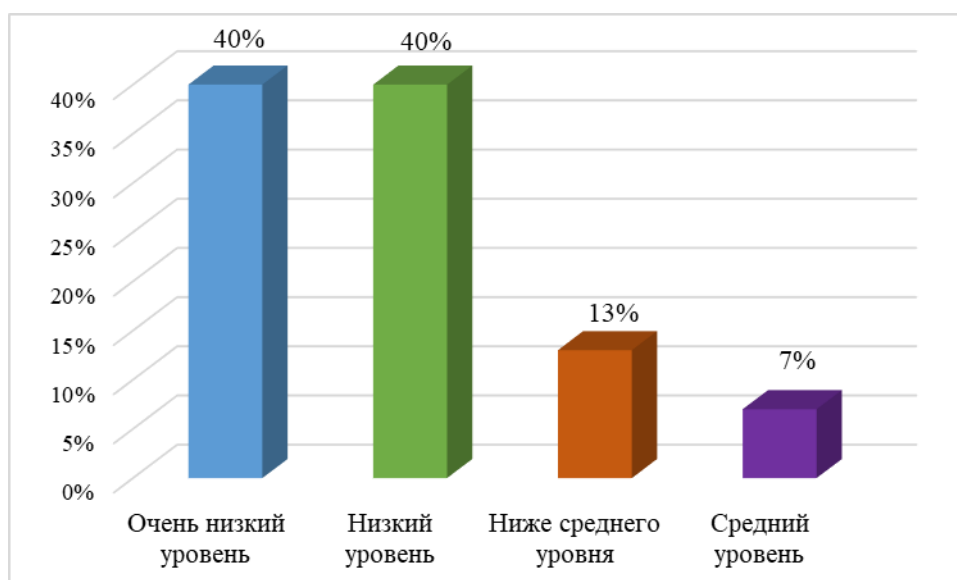


Рисунок 2. Гистограмма 2. Уровень развития концентрации внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта по методике «Диагностика особенностей внимания» А.А. Осиповой (2002)

Концентрация внимания – это уровень сосредоточенности человека на конкретном предмете. Характерным для сосредоточения внимания является заикленность на одном виде деятельности, без вовлечения в другие, посторонние процессы. Концентрация (сосредоточенность) внимания предполагает осознанное отстранение от всего постороннего, не нужного в настоящий момент.

Сосредоточенность – условие, которое необходимо для запечатления информации и её логического осмысления в головном мозге, при этом функции отражения становятся весьма чёткими и отчётливыми. При сосредоточенности внимания мыслительная деятельность характеризуется высоким уровнем интенсивности, что является определяющим условием для осуществления важных видов деятельности человека.

Физиологически сосредоточенность базируется на оптимальной интенсивности возбуждательных процессов участков коры головного мозга, которые связаны с тем или иным видом деятельности, при одновременном торможении процессов в остальных участках коры, что исключает ситуации

с отвлечением и рассеянностью. Сосредоточенность внимания имеет и внешние проявления, которые выражаются в соответствующей позе человека, скорости его реакции, заинтересованности взгляда на объекте, мимике, отсутствии посторонних движений, торможении посторонних функций.

Дети с нарушением интеллекта зачастую имеют уровень устойчивости внимания ниже, чем у их ровесников без отклонений.

Это убеждение подтверждается результатами исследований Л.С. Выготского, который утверждал, что из-за особенностей нейродинамики трудно регулируемое внешнее торможение лежит в основе частых отвлечений внимания и его неустойчивой направленности. Слабая сосредоточенность внимания объясняется нарушениями концентрации процесса возбуждения. Сложности распределения и переключения внимания обуславливаются патологической инертностью процессов возбуждения и торможения.

Ещё одним из основных показателей внимания является устойчивость, которая в целом тесно связана с концентрацией.

Используемая в исследовании методика позволила определить уровень развития объёма, устойчивости и распределения произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, которые были задействованы в эксперименте.

Проведение диагностики объёма, устойчивости и распределения внимания показало, что 13% детей имеют очень низкий уровень концентрации внимания, ещё 20% имеют низкий уровень. 40% показали результаты ниже среднего, т.к. в процессе задания нашли не все отличия, только 7–9 штук, кроме того, периодически допускали ошибки при выполнении задания. Результаты исследования сведены в таблицу 3.

Таблица 3. Результаты изучения устойчивости, объема и распределения произвольного внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта по методике «Оценка уровня развития произвольного внимания» Б.Б. Бурдона (1985) в модификации Пьерона–Рузера (1986) [60]

| Количество детей | Количество набранных баллов | Уровень | % |
|------------------|-----------------------------|---------------|----|
| 2 | 5 | Очень низкий | 13 |
| 3 | от 2 до 3 | Низкий | 20 |
| 6 | от 4 до 5 | Ниже среднего | 40 |
| 4 | от 6 до 7 | Средний | 27 |

У 27% детей был выявлен средний уровень концентрации внимания. При выполнении задания, дети за 2–3 минуты назвали 10 отличий, но допустили незначительные ошибки. Дети с уровнем концентрации внимания выше среднего и высоким уровнем не выявлены.

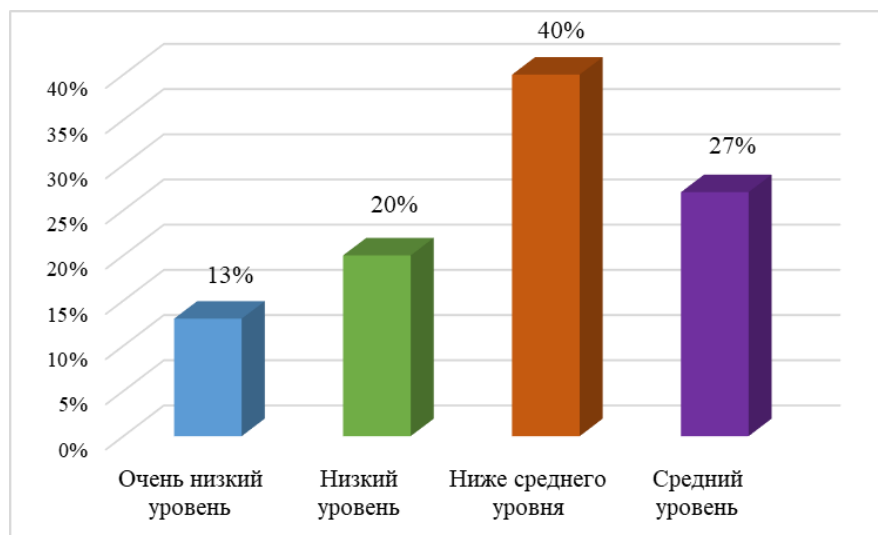


Рисунок 3. Гистограмма 3 – Уровень развития устойчивости, объема и распределения произвольного внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта по методике «Оценка уровня развития произвольного внимания» Б.Б. Бурдона (1985), в модификации Пьерона–Рузера (1986)

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что дети с нарушением интеллекта не могут концентрировать внимание на задании в течение необходимого количества времени, быстро утомляются и начинают отвлекаться, теряют сосредоточенность.

Сравнительные результаты экспериментального исследования уровня развития концентрации внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта (в %) представлены на гистограмме 3 (рис. 3).

По итогам проведенного исследования установлено, что у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта – участников эксперимента по каждому из диагностируемых свойств внимания имеются нарушения, вызванные патологическими отклонениями в развитии и психологическом состоянии.

Во-первых, были зафиксированы перепады в устойчивости внимания, которые проявляются в снижении работоспособности, выявлен низкий уровень объема внимания, что сопряжено с потерей заинтересованности, скрой утомляемости и отвлекаемости детей.

Во-вторых, определено, что у экспериментальной группы воспитанников стабильная и чрезвычайно быстрая степень отвлекаемости. Имеющиеся у детей нарушения не позволяют им сформировать целенаправленность поведение, концентрацию на том или ином виде деятельности, что значительно затрудняет процесс их обучения и развития, а также освоения образовательной программы.

В-третьих, обследуемой группе детей присуща слабость активного, целенаправленного внимания. Внимание трудно привлекается, легко рассеивается, сложно фиксируется. Воспитанники при выполнении заданий испытывали значительные затруднения в переключении внимания с одного задания на другое, от текущего стереотипа к последующему, проявлялись нарушения функции торможения предыдущих видов деятельности, сведение решения новых задач к прежним условиям, поиск в новых условиях уже знакомого способа решения, заикленность на одной модели мышления.

Также затруднена способность в распределении внимания между различными видами деятельности.

На основании изложенного можно сделать вывод о том, что дети старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта имеют недостаточный уровень развития всех свойств внимания. По этой причине имеется потребность в разработке индивидуальной коррекционной программы развития для каждого ребёнка с учётом психофизиологического состояния, которая в последующем может быть успешно реализована на занятиях с дефектологом.

Выводы по второй главе:

1. Изучение особенностей внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта реализовано в ходе проведения констатирующего исследования на базе МБДОУ «Детский сад «Теремок» филиала МБОУ «Подсосенская СОШ» в с. Подсосное. Исследование проводилось с группой, состоящей из 30 воспитанников детского сада.

2. Подбор воспитанников для проведения эксперимента основан на следующих критериях: схожесть показателей возраста (дети от 5 до 6 лет), схожесть клинической картины нарушения интеллекта (диагноз «F70» – легкая умственная отсталость и «F71» – средняя умственная отсталость), все дети воспитываются в одной группе.

3. В эксперименте задействованы методики: «Запомни и расставь точки» Р.Н. Немова (2004), «Диагностика особенностей внимания» А.А. Осиповой (2002) [59], «Оценка уровня развития произвольного внимания» Б.Б. Бурдона (1985), в модификации Пьерона-Рузера (1986). Методики адаптированы к исследуемой группе детей, разработаны задания, предоставлены образцы выполнения работ. Время проведения исследования – 10 до 12 ч. (периоды наименьшей утомляемости).

4. По итогам обработки полученных результатов эксперимента по методике «Запомни и расставь точки» выявлено, что у 60% участников эксперимента зафиксирован очень низкий уровень внимания, у 20% детей – низкий уровень, 80% исследуемых детей испытывали трудности при выполнении диагностических заданий. Из общего количества исследуемых детей только 20% показали средний уровень объёма внимания.

5. Обработка результатов по методике «Диагностика особенностей внимания» показала, что среди детей имеется недостаточный уровень концентрации внимания. 40% детей продемонстрировали очень низкий уровень, ещё 40% обладали низким уровнем, что свидетельствует о быстром утомлении и истощении внимания в период проведения занятий. Только 20% показали лучшие показатели концентрации внимания, в отличие от других воспитанников, из них 13% – уровень ниже среднего, 7% – средний уровень.

6. По итогам обработки результатов по методике «Оценка уровня развития произвольного внимания» установлено, что 13% детей имеют очень низкий уровень концентрации внимания, ещё 20% имеют низкий уровень. 40% показали результаты ниже среднего. У 27% детей был выявлен средний уровень концентрации внимания. Дети с уровнем концентрации внимания выше среднего и высоким уровнем также не выявлены.

7. По итогам проведённого исследования установлено, что у исследуемых детей по каждому из диагностируемых свойств внимания имеются нарушения, вызванные патологическими отклонениями в развитии и психологическом состоянии. По этой причине имеется потребность в разработке индивидуальной коррекционной программы развития для каждого ребёнка, учитывающей психофизиологическое состояние, которая в последующем может успешно реализовываться на занятиях с дефектологом.

ГЛАВА III. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ ПРОГРАММА КОРРЕКЦИИ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

3.1. Научно–методологические подходы к коррекции внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Дети с нарушением интеллекта – одна из самых многочисленных групп детей с ограниченными возможностями. К людям с ограниченными интеллектуальными возможностями (умственно отсталым) относятся дети, подростки и взрослые со стойкими и необратимыми нарушениями преимущественно познавательной сферы, что связано с органическими поражениями коры головного мозга, имеющими диффузный характер [50].

Особенностью дефекта при умственной отсталости является нарушение высших психических функций – рефлексии и регуляции поведения, деятельности, что выражается в деформации познавательных процессов, при которых страдают эмоциональная сфера, моторика и личность в целом. Все это приводит к нарушению социальной адаптации умственно отсталых людей в обществе.

Причины нарушения интеллекта ребенка многочисленны и разнообразны. В отечественной дефектологии их принято делить на [84]:

1) внешний (экзогенный). Экзогенные причины влияют на период внутриутробного развития плода, во время рождения ребенка и в течение первых месяцев (или лет) жизни. Наиболее распространены: серьезные инфекционные заболевания, перенесенные женщиной во время беременности (вирусный грипп, краснуха и другие); тяжелые дистрофии при беременности, то есть нарушение обмена веществ в органах и тканях, вызывающие сбой их функций и изменения структуры; заражение плода различными паразитами, существующими в организме матери; различные интоксикации, то есть болезненные состояния в организме будущей мамы; травматическое

повреждение плода в результате удара или травмы также может стать причиной умственной отсталости; Установлено, что около 75% случаев – врожденная умственная отсталость.

2) внутренний (эндогенный). Среди эндогенных причин умственной отсталости необходимо выделить: заболевания у младенца на ранних этапах жизни, таких как воспалительные заболевания головного мозга и его оболочек (менингит, менингоэнцефалит различного происхождения), часто служат причинами умственной отсталости; наследственный фактор, особенно проявляющийся при хромосомных заболеваниях; внутренние причины, включающие распад белков и нарушение углеводного обмена в организме; в последнее время все чаще появляются случаи, когда задержка умственного развития у ребёнка возникает при значительной увеличении радиации в районе проживания семьи, неблагоприятной экологической обстановки. Состав людей с ограниченными интеллектуальными возможностями очень неоднороден, как по времени и причинам поражения головного мозга, так и по тяжести клинической картины и психолого-педагогическим характеристикам [76].

В современных классификациях болезней различают до 50 вариантов интеллектуальных нарушений. Международная классификация болезней десятого пересмотра (МКБ–10) выделяет 4 степени умственной отсталости:

1. Лёгкая (F70) – дебильность;
2. Умеренная (F71) – имбецильность;
3. Тяжёлая (F72) – имбецильность, тяжёлая умственная субнормальность;
4. Глубокая (F73) – идиотия.

Легкая умственная отсталость (ИК–50–69). Способность мыслить абстрактно ограничена. При наличии данного диагноза люди могут окончить начальную школу только по специальной программе. Способны освоить некоторые специальности, но получают лишь низкую квалификацию. Обладают эмоциональной и социальной незрелостью.

Умеренная умственная отсталость (ИК–35–49). Понимание и использование речи развиваются медленно, отстаёт развитие навыков самообслуживания и моторики, часть таких людей осваивают основы чтения, письма, счета и приобретают некоторые другие навыки. Они осваивают несложную работу и делают ее под присмотром. Самостоятельная жизнь невозможна, но они участвуют в простейших социальных мероприятиях.

Тяжелая умственная отсталость (ИК – 20–34). Освоение навыков самообслуживания реализуется не в полном объеме. Отсутствуют даже основы школьных навыков. Если овладевают некоторыми основными рабочими процессами, то нуждаются в постоянном присмотре. Наблюдаются моторные нарушения и плохое речевое развитие. Этиология – органическое поражение головного мозга.

Глубокая умственная отсталость (ИК – ниже 20). У одних даже не развиваются предпосылки для интеллекта. Они не владеют никакими навыками, у них есть две–три элементарных эмоции, речь не развивается. Другие имеют ограниченную способность к пониманию требований и инструкций, а также порядку следования им. Такие люди неподвижны или малоподвижны, страдают недержанием мочи и кала. Они не могут удовлетворить свои основные потребности и нуждаются в постоянной помощи и заботе [28].

Среди классификаций нарушений интеллекта, основанных на клинических и патогенетических принципах, активно используемых в педагогической практике, наиболее распространена классификация, предложенная М.С. Певзнер (1973), согласно которой выделяют пять форм: неосложненная форма умственной отсталости, умственная отсталость с нарушением нейродинамики, умственная отсталость при нарушении анализаторов, умственная отсталость с психопатоподобной формой поведения, умственная отсталость при расстройствах личности [60].

По мнению В.В. Лебединского (2006), интеллектуальное нарушение возникает в результате первичного дефекта (органические нарушения

головного мозга) и вторичного дефекта (нарушение высших познавательных процессов) [37].

Клинико-психологическая структура дефекта при олигофрении обусловлена явлениями необратимого недоразвития головного мозга в целом с преимущественной незрелостью коры, в большей степени лобной и теменной областей. Для таких дефектов характерно нарушение общей нейродинамики, в основном патологическая инертность, плохая взаимозаменяемость психических процессов. Уровень инерции не одинаков во всех сферах психики. В большей степени он проявляется в мыслительном секторе и в меньшей степени в сенсомоторной системе [3].

В. И. Лубовский (2016) в своих исследованиях высказывал мысль, что у детей с умственной отсталостью в результате органического поражения головного мозга наблюдается нарушение нормального развития психических процессов, особенно высших познавательных (активное восприятие, произвольная память, умственная деятельность, речь, внимание) [41].

Согласно исследованиям, проведённым А.А. Катаевой (2001) и Е.А. Стребелевой (2005) [20], у детей с нарушением интеллекта все процессы развиваются медленнее, чем у детей без отклонений. При нарушении умственного развития наиболее важными и основными неблагоприятными факторами являются слабая любознательность ребенка и медленная обучаемость, то есть низкий уровень интереса ребенка ко всему новому.

Л.В. Кузнецова (1992) [2], Л.И. Переслени (1981) [32] утверждали, что нарушение интеллекта вызывает неравномерное изменение у ребенка различных сторон психической деятельности. Наблюдения и экспериментальные исследования позволяют сделать вывод о том, что одни психические процессы у такого ребёнка не сформированы в большей степени, другие остаются относительно сохранёнными. Это в какой-то мере определяет существующие между детьми индивидуальные различия, проявляющиеся как в познавательной деятельности, так и в личностной сфере.

Авторы определяют внимание как базовый психический процесс, который «подпитывает» все другие психические функции и действия. Внимание определяет точность и детализацию восприятия, прочность и избирательность памяти, сосредоточенность и продуктивность умственной деятельности и воображения.

У детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта наблюдается недостаток внимания, особенно произвольного. Для таких детей характерно непроизвольное пассивное внимание, сопровождающееся чрезмерной отвлекаемостью. Так, у некоторых детей наблюдается двигательное возбуждение и подвижность после 10–15 минут работы. Другие становятся вялыми и пассивными. Низкий уровень произвольного внимания связан с недоразвитием волевых качеств у детей с нарушением интеллекта. Также для них характерна неспособность распределять внимание между разными предметами. Это проявляется в поведении ребенка, например, в нетерпении; задавании вопросов, не относящихся к теме урока; выкрикивании отдельных комментариев с места [4].

Из-за низкого уровня внимания дети смотрят на предметы или их изображения, не замечая их основных элементов.

А.А. Катаева (2001) [25], Е.А. Стребелева (2005) [20, 78, 79] значительную роль в познании ребенком окружающего мира отводят переживаниям и восприятию, которые создают конкретную основу для познания своего окружения, для формирования умственной деятельности и являются необходимыми предпосылками практической деятельности.

У детей с нарушенной функцией анализаторов диффузные поражения коры головного мозга сочетаются с более глубокими поражениями в мозговой системе. Они имеют локальные нарушения речи, опорно-двигательного аппарата, слуха и зрения. Речевые расстройства особенно негативно влияют на развитие детей с нарушением интеллекта. При олигофрении с психопатоподобным поведением у ребенка отмечается резкие нарушения в эмоциональной сфере.

На первый план у них выступает недоразвитие личностных компонентов, снижение критичности по отношению к окружающим людям и себе, расторможенность влечений. Ребенок подвергается неоправданным аффектам. При олигофрении с выраженной лобной недостаточностью нарушения познавательной деятельности сочетаются с изменениями личности по лобному типу с резкими нарушениями моторики. Эти дети малоподвижны, апатичны и беспомощны. Их речи пусты, многословны и подражательны. Дети неспособны к умственной нагрузке, активности, концентрации внимания, не принимают во внимание ситуацию.

Дети дошкольного возраста с нарушением интеллекта уже в раннем возрасте отстают от нормального развития сверстников, что проявляется в низком темпе и качественных особенностях. В дошкольном возрасте те нарушения, которые ранее почти не были заметны, становятся наиболее выраженными [4].

Такие дошкольники не получают должного развития игровой, трудовой, продуктивной деятельности, в том числе в общении, которое обычные дети активно осваивают в этот период. Это связано с ограниченным развитием психических процессов: внимания, памяти, восприятия, мышления. Так, характерная для дошкольного возраста игровая деятельность для этих детей к концу дошкольного периода находится только в начальной фазе. Типичное стереотипное повторение одних и тех же действий, выполняемое без эмоциональных реакций, без сопроводительной речи.

Игровые действия слишком детализированы, дети не умеют поддерживать воображаемую ситуацию, не используют в игре замещающие предметы, то есть не находят замену реальным предметам, что подтверждается результатами научных работ Л.Б. Баряева (2009), И.Г. Вечканова (2009), А.П. Зарина (2000), Н.Д. Соколова (2009), О.П. Гаврилушкина (1985) [56].

Игра на той стадии развития, на которой она встречается у детей с нарушением интеллекта, не может способствовать формированию их

психики. Также ярко проявляются нарушения в познавательной сфере. Возникает нарушение внимания: детям трудно собраться, они часто отвлекаются, не могут сосредоточиться на выполнении задания. Их привлекают яркие и красочные предметы и игрушки, но они также быстро теряют к ним интерес. Эти дети не владеют или в недостаточной степени владеют над перцептивными действиями: ощупывание, рассматривание, слушание.

Остро проявляются и нарушения памяти, особенно трудно запоминаются инструкции, отражающие последовательность действий. В конце дошкольного периода у них не формируются произвольные формы психической деятельности: произвольное внимание, произвольное запоминание, произвольное поведение.

Основной образ мышления – наглядно-действенный, даже если он не достигает уровня, характерного для нормально развивающихся сверстников. По окончании дошкольного возраста дети с нарушением интеллекта, не получающие специальной коррекционно-педагогической помощи, фактически не имеют возможности решать наглядно-образные задачи.

Развитие эмоций у детей дошкольного возраста с нарушением интеллектом во многом определяется правильной организацией всей жизни, наличием особого и систематического педагогического воздействия родителями в семье или педагогом в специальном учреждении. Дети из социально неблагоприятных слоев существенно отличаются от тех, кто посещал специализированный детский сад. Когда дело доходит до выражения своих чувств, они менее организованы и не сдержаны. Волевая сфера детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта находится на ранних этапах развития. Её формирование напрямую связано с появлением речи, позволяющей ребенку понять необходимость определенного сценария действий. Формирование произвольной регуляции поведения ребенка с нарушением интеллекта затруднено [46].

Дошкольники с нарушением интеллекта не могут контролировать свои действия и желания. Большинство из них не соответствуют требованиям родителей, воспитателей и детского коллектива. Их действия импульсивны, а их поведение часто не соответствует общепринятым правилам и нормам.

Уверенность в себе и уровень амбиций должны быть среди основных составляющих личности. Эти компоненты личности у детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта не развиваются. Если дети отвечают на вопросы, которые задают для определения уровня развития этих качеств, они часто делают это неосознанно и легко меняют ответ в зависимости от ситуации. У данной категории детей темп развития ниже: все психические процессы формируются очень медленно и в более позднее время, чем у детей с нормальным развитием. Отсутствие активности отмечается во всех сферах жизни ребенка. Это влияет как на отношение к предметной деятельности вокруг ребенка, к явлениям внешнего мира, так и к социальным явлениям: пассивное отношение к сверстникам, окружающим его взрослым и даже к самому себе.

С.Я. Рубинштейн (1986) уделяет большое внимание памяти как важному психическому процессу, обеспечивающему условия усвоения новой информации детьми с нарушением интеллекта и овладением различными областями знаний. Память старших дошкольников с нарушением интеллекта характеризуется многими особенностями. Они запоминают гораздо меньше материала, чем их нормально развивающиеся сверстники. Точность и прочность запоминания словесного и наглядного низкие. Чтобы узнать что-то новое, ребенку с нарушением интеллекта необходимо намного больше повторений. Без неоднократного повторения нового материала дети с нарушением интеллекта очень быстро его забывают, так как полученные ими условные связи исчезают гораздо быстрее, чем у нормально развивающихся детей [71].

При воспроизведении нового материала, дети с нарушением интеллекта многое теряют, переставляют элементы, составляющие единое целое,

нарушают их логику, часто повторяются, вводят новые элементы на основе разных, часто случайных ассоциаций. Дети обычно используют произвольное запоминание. Они помнят то, что привлекает их внимание, является для них интересным.

А.А. Катаева (2001) и Е.А. Стребелева (2005) [20] характеризуют детей с нарушением интеллекта с точки зрения речевого развития как весьма разнородную категорию. Среди них есть дети, которые вообще не говорят; дети, говорящие небольшим объемом простых слов и предложений; дети с формально хорошо развитой речью. Но всех их объединяет ограниченное понимание направленной речи, привязка к ситуации с одной стороны, и отрыв речи от реальности, с другой. Речь не отражает истинных интеллектуальных способностей ребенка, не может служить полноценным источником знаний и средством передачи информации. В результате дети с нарушением интеллекта достигают школьного возраста с незначительным речевым развитием [26].

Мышление у дошкольников старшего возраста с нарушением интеллекта, по мнению Л.В. Кузнецова (1992), складывается с особым трудом. Для них характерно использование наглядно-действенной формы мышления. Решая ту или иную задачу, в основном методом проб и ошибок, повторяют приемы без изменений и, следовательно, каждый раз получают один и тот же отрицательный результат [2].

Автор считает, что все аспекты личностной сферы формируются у старших дошкольников с нарушением интеллекта также медленно и с большими отклонениями. Для детей характерны выраженная задержка развития эмоций, равнодушие и неустойчивость чувств, ограничение области переживания, крайние формы проявления радости, печали, веселья. Развитие эмоций у детей с нарушением интеллекта во многом определяется правильной организацией всей жизни и наличием особого педагогического воздействия со стороны родителей, педагогов. Благоприятные условия помогают смягчить импульсивные проявления гнева, обиды, радости,

выработать соответствующее повседневное поведение, закрепить навыки и привычки, необходимые для жизни в семье или детском учреждении, позволяют сделать первые шаги по контролю своих эмоциональных проявлений.

Волевая сфера детей старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта находится на начальной стадии формирования. Мотиваторами поведения ребенка и одним из важнейших критериев социальной активности личности являются ее интересы. Интересы детей с нарушением интеллекта тесно связаны с занимательностью выполняемой деятельности, они малоинтенсивные, поверхностные, односторонние, ситуативные, недифференцированные и нестабильные, в основном вызванные физиологическими потребностями. Дети с нарушениями интеллекта часто руководствуются непосредственными мотивами [46].

Особые трудности вызывает формирование правильного поведения у детей с нарушением интеллекта. Врожденная интеллектуальная недостаточность и плохой жизненный опыт затрудняют понимание и правильную оценку ситуаций, в которых они оказываются. Детям сложно регулировать поведение, не возникает потребности в произвольном контроле поведения. В своих действиях они не целенаправлены, не хотят преодолевать даже трудности, которые находятся в их силах.

По мнению В.И. Лубовского (2007), препятствием в овладении ребенком простейшими жизненно важных умений и навыков самообслуживания являются существенные отклонения в развитии моторики. Движения детей неловки, плохо скоординированные, слишком медленные или, наоборот, импульсивные. Затрудненное движение встречается при ходьбе, беге, прыжках и практических занятиях. Плохое двигательное развитие проявляется во всех видах деятельности детей с нарушением интеллекта. Их рисунки выполнены с нетвёрдыми, кривыми линиями, которые передают только контур объекта. Этим детям обычно требуется длительный период обучения, чтобы научиться выполнять определенные

действия [5].

Л.В. Кузнецова (1992), Л.И. Переслени (1981) отмечают игру как основной вид деятельности для дошкольников, развивающиеся нормально. Для детей с нарушением интеллекта игра не имеет этой роли. Самым сложным и одновременно развивающимся видом игры для ребенка является ролевая игра, которую ребёнок не осваивает самостоятельно. Без специальной подготовки дети остаются на этапе простейших манипуляций с игрушками [2]. Только в конце старшего дошкольного возраста у детей можно наблюдать определенные элементы сюжетно–ролевой игры, которая длительное время формируется педагогом на уроках.

Из видов продуктивной деятельности наиболее изучена изобразительная деятельность, которая у детей с нарушением интеллекта формируется медленно и своеобразно. Рисунки таких детей обладают множеством свойств, которые делают их диагностическими. В старшем дошкольном возрасте эти дети переходят к предметным и, в какой-то мере, сюжетным рисункам, выполняя их весьма несовершенно. Эти рисунки отражают недифференцированность зрительного восприятия, низкий уровень мышления и памяти, а также несовершенство двигательной сферы [43].

Дети с отклонениями в развитии характеризуются абстрактным мышлением, низкой критичностью, трудностями в приобретении навыков и отсутствием творческих возможностей. У этих детей может наблюдаться завышенная самооценка, но при этом слабые волевые качества.

Для воспитанников с нарушением интеллекта дошкольный возраст – это только начало развития перцептивной деятельности. Исходя из интереса ребенка к предметам и игрушкам, начинается ознакомление с их свойствами и отношениями.

Пятый год жизни – переломный момент в развитии восприятия ребенка с нарушением интеллекта. Дети уже могут выбирать по образцу на основании цвета, формы, размера. Некоторые дети также имеют прогресс в развитии целостного восприятия. В тех случаях, когда им удастся выполнить

предложенную задачу, они используют зрительное соотнесение. Однако, всё это является тенденцией развития. К концу дошкольного возраста чуть более половины детей с умственной отсталостью достигают уровня развития восприятия, с которого дети в норме начинают дошкольный возраст, хотя и опережают этот уровень с точки зрения ориентации на процессе выполнения задания.

Перцептивная ориентация возникает у них на основе индивидуальных эталонов, чему способствует усвоение слов, обозначающих характеристики и отношения. В некоторых случаях выбор по слову оказывается лучшим решением для детей с нарушением интеллекта, чем выбор образца, поскольку слово выделяет для ребёнка подлежащее восприятию свойство.

В исследовании М.С. Певзнер (1973) на основании клинко-патофизиологических данных утверждается, что основным дефектом высшей нервной деятельности у всех детей с нарушением интеллекта является патологическая инертность нервных процессов, нарушение их подвижности. В то же время М.С. Певзнер (1973) отмечает, что у некоторых детей с нарушением интеллекта наблюдается дисбаланс между основными нервными процессами. Другими словами, речь идёт о преобладании возбуждения над торможением, или, наоборот, торможения над возбуждением [60].

Многие авторы отмечают, что у детей с нарушением интеллекта часто возникают кратковременные нестабильные фазовые состояния, которые в учебной деятельности проявляются в колебаниях внимания.

Снижение концентрации и колебания внимания приводят к снижению устойчивости внимания, которая затрудняет течение направленной познавательной деятельности и является одной из важнейших предпосылок возникновения трудностей в мыслительной деятельности. Обеспечение начальной фиксации внимания на объекте - важнейшая предпосылка сосредоточенного и устойчивого внимания.

В фундаментальных исследованиях А.Р. Лурия (1960) [42] и Е.Д. Хомского (1987) поднимаются вопросы изучения нейрофизиологических

основ внимания. В исследовании Е. Д. Хомской (1987) акцент делается на селективное внимание. Это внимание включает в себя отбор и хранение необходимой информации. При селективном внимании необходимо отвлечь внимание от информации, которая не имеет отношения к делу, но влияет на анализаторы.

Е. Д. Хомская (1987) подробно описывает литературные источники, раскрывающие вопрос механизмов дефицита внимания. Кроме того, автор исследует вопрос о причинах колебаний внимания и приходит к выводу, что они недостаточно изучены, особенно в отношении произвольной психической деятельности человека. По её мнению, пока неясно, какую роль различные структуры мозга играют в реализации произвольных форм внимания, обусловленных речью. Данные исследований указывают на важную роль в реализации этого процесса медиобазальных отделов коры лобных долей головного мозга.

У детей с нарушением интеллекта в большей степени, чем у их нормально развивающихся сверстников, выражен дефицит внимания: низкая устойчивость, затруднение в распределении внимания, замедленность в переключениях. При олигофрении сильно страдает произвольное внимание, но преимущественно недоразвита именно его произвольная сторона. Этот процесс возникает из-за того, что дети с нарушением интеллекта не пытаются преодолеть трудности, когда у них возникают в процессе деятельности. В этом случае они, как правило, бросают работу. Но если работа интересная и выполнимая, она удерживает внимание детей, не требуя больших усилий. Слабость произвольного внимания проявляется в том, что в процессе обучения наблюдается частая смена объектов внимания, невозможность сконцентрироваться на объекте или виде деятельности [44].

При норме развития ребенок имеет возможность произвольно изменять воспринимаемое поле. Это связано с умением произвольно сосредоточиться на определенных аспектах и моментах ситуации. Недостаточная дифференциация личности ребенка с нарушением интеллекта приводит к

недоразвитию произвольного внимания. В этом смысле недифференцированность личности играет более важную роль, чем свойства психического материала. Это подтверждается и тем, что отсталый ребенок с возрастом приобретает большую подвижность, так как степень дифференциации его личности увеличивается, как и у нормального ребенка (хотя он находится не в тех же пределах и не с той же скоростью), в то время как свойства умственного материала такого ребенка особо не меняется.

Значительный интерес представляют работы С.В. Лиепинь (1977) по исследованию внимания. В ходе постепенно усложняющихся индивидуальных экспериментов она установила зависимость продуктивности внимания от характера установок, предлагаемых испытуемым. Кроме того, это исследование выявило различный объем и тип внимания у детей с нарушением интеллекта с разной динамической организацией (возбуждение и подавление) [39].

Несколько иной подход к недостаткам внимательности и возможности их преодоления был предложен П.Я. Гальпериным (1974). Он не отрицает, что одна из причин слабости внимания – неполноценность нервных процессов. В то же время он рассматривает внимание как формирующийся навык. П.Я. Гальперин (1974), С.Л. Кабыльницкая (1986) трактуют такое понимание внимания, согласно которому это формирующийся навык самоконтроля. Судя по полученным материалам, эта способность может формироваться в специально предназначенных для нее условиях. Кроме того, она тесно связана с критикой и самоконтролем [14].

Таким образом, многие исследования подтверждают тот факт, что дети с нарушением интеллекта очень невнимательны, что в значительной степени способствует возникновению многих ошибок, появляющихся даже при выполнении таких задач, которые по уровню развития их познавательной деятельности им вполне доступны. Невнимательность детей с нарушением интеллекта всех возрастов отчасти объясняется слабостью их волевой сферы. Они не могут должным образом сосредоточиться на своей деятельности.

Проявления внимания у детей дошкольного возраста с ограниченными интеллектуальными возможностями выражаются в нестабильности, которая вызвана дисбалансом между возбуждением и торможением. Снижение объёма внимания (2–3 предмета), количественное сужение совокупности раздражителей из-за нарушения способности их удерживать, заставляет ребенка смотреть, но не видеть, слышать, но не слушать. Нарушение переключения вниманием затрудняет переход от одной задачи к другой, формирует «застревание» или «соскальзывание» в уже известную для ребёнка деятельность. Невозможность распределения внимания выражается в том, что ребенок не способен одновременно выполнять две задачи, например, рисовать и читать стихотворение.

Нарушение интеллекта (умственной отсталостью) часто характеризуется стойким снижением познавательной деятельности, вызванным как биологическими, так и социальными факторами. По моменту появления его принято делить на олигофрению и деменцию; по степени выраженности различают 4 степени умственной отсталости: легкую, умеренную, тяжелую и глубокую. Тотальное недоразвитие коры головного мозга, как основная причина интеллектуального срыва, приводит к существенному недоразвитию детской психики в целом, качественной уникальности всех сторон ее личности [18].

Внимание детей с ограниченными интеллектуальными возможностями имеют ряд признаков: трудность в привлечении внимания, невозможность поддержания активной концентрации, быстрая отвлекаемость, низкий объём воспринимаемой информации. В старшем дошкольном возрасте характеристики могут быть дополнены.

3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Задачи специального дошкольного обучения в основном совпадают с задачами дошкольного воспитания и формирования детей с нормой развития. Однако очень важно подчеркнуть, что содержание каждой части программы индивидуально. При выборе содержания обучения учитывают медленное развитие, отклонения в физическом и умственном развитии учащихся. В содержании коррекционной работы содержатся не только общие, возрастные задачи, но и также корректирующие. Поэтому программы обучения для дошкольных организаций общеобразовательного типа не должны автоматически переноситься в классы с детьми, которые имеют нарушение интеллекта [18].

При выборе содержания для проведения занятий, как фронтальных, так и индивидуальных, учителя и воспитатели по программе специализированного детского сада должны учитывать год обучения, уровень развития и способности детей. При планировании занятий с одной подгруппой, в которую входят дети с менее выраженными интеллектуальными нарушениями, педагог должен сделать содержание занятий более насыщенным, чем с детьми другой подгруппы, в которую входят дети с более выраженными умственными отклонениями.

Особенно тщательно необходимо подходить к выбору содержания индивидуальных занятий. Типовая структура занятий, принятая в дошкольной олигофренической педагогике, может быть индивидуализирована в каждом отдельном случае.

Поскольку дети с нарушением интеллекта развиваются медленно, каждый ребенок обязательно должен пройти последовательно программу первого учебного года, затем второго и т. д., независимо от возраста, в котором он поступил в специализированное дошкольное учреждение. При

этом должны измениться темпы прохождения программы: если дети поступают в учреждение на шестом году жизни, необходимо пройти программу первого и второго года обучения за один год.

Воспитатели и дефектолог – должны работать в тесном сотрудничестве, стремиться к единому подходу в воспитании каждого ребенка и общему единому стилю работы. Чтобы обеспечить такое единство в работе дефектолога и воспитателя, необходимо уделить этому особое внимание:

1. Совместно изучить содержание образовательной программы в специализированном дошкольном учреждении. Совместно составить долгосрочный план работы. Дефектолог должен знать содержание не только тех частей программы, которые преподает напрямую, но и тех, которые реализует воспитатель. Со своей стороны, воспитатель должен знать содержание видов работ, выполняемых дефектологом;

Дефектолог и воспитатель вместе должны составить долгосрочный план работы по всем видам деятельности, а также по педагогической работе с детьми. Правильное планирование предусматривает необходимое повторение и закрепление материала на занятиях для детей и в разных ситуациях;

2. Проводить совместное исследование детей. Дефектолог проводит индивидуальное обследование детей и наблюдает за ними во время урока. Воспитатели изучают детей на уроках и в повседневной жизни: в процессе прогулки, в поездках, во время свободной от обучения деятельности. Результаты исследования должны быть обсуждены и проанализированы всеми представителями педагогической группы;

3. Вместе проводить подготовку ко всем детским праздникам и развлечениям, а также участвовать в их поведении. Детские утренники, праздничные и тематические мероприятия являются результатом всей коррекционно-воспитательной работы с детьми. Чтобы все возможности детей раскрылись, реализовались, весь педагогический коллектив группы должен работать над подготовкой, в том числе и музыкальный руководитель.

4. Проводить работу с родителями. Дефектолог и воспитатели рассказывают родителям о ребенке, акцентируя внимание на его положительных способностях, дают им рекомендации, как провести день дома, по оформлению игрового уголка, по общению и играм. Все рекомендации должны быть хорошо продуманы и согласованы между педагогами. Совместное изучение программы необходимо для понимания того, как соотносится содержание работы дефектолога и воспитателя.

Методы по форме воздействия на ребенка бывают словесными и визуальными. Оба используются в специальной дошкольной педагогике. Словесные и наглядные методы сочетаются с практическими. Словесные методы включают инструкции, рассказы, беседы, сообщения, описания событий и т. д. Наглядные методы включают в себя наблюдение, изучение предметов и явлений внешнего мира (зрительного, тактильного, слухового), то есть чувственного опыта ребенка [97].

Практические методы представляют собой различные способы организации деятельности детей (постановка практических и познавательных задач, организация дидактических игр и т. д.).

И в дошкольной олигофренической педагогике, и в целом, ни один из этих методов не представлен изолированно от другого. Они используются в сочетании. Взаимосвязь между методами на каждом этапе обучения и воспитания определяется уровнем развития ребенка и задачами, стоящими перед педагогом или воспитателем. Однако, специфика обучения в специальных дошкольных образовательных учреждениях заключается не только в использовании словесных, наглядных и практических методов, но и в самой организации учебного процесса.

Принцип построения занятий - повторение программного материала. Детям с нарушением интеллекта требуется значительно больше повторений, чем детям с нормальным интеллектом. Занятия должны быть построены таким образом, чтобы повторение одних и тех же заданий происходило в новых ситуациях и по новым темам. Это необходимо, с одной стороны, для

того, чтобы дети не теряли интереса к занятиям, а с другой, чтобы формировать передачу знаний к новым предметам и ситуациям. На этой основе у детей формируются более общие представления об объектах и явлениях внешнего мира. Поэтому следующий принцип построения работы с детьми – обеспечить перенос полученных знаний на другой материал. Чрезвычайно важным условием правильной организации занятий является то, как проводятся занятия в первые годы обучения. Со временем у детей должен развиваться интерес к самой деятельности, а затем и познавательный интерес, что снизит долю игровой формы в занятиях [93].

Анализ результатов экспериментального исследования показал, что внимание детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта характеризуется недостаточным уровнем развития его свойств: устойчивости и концентрации внимания, слабостью переключения и распределения внимания, неравномерной работоспособностью, рассеянностью, ограниченным, фрагментарным объемом.

На этапе формирующего эксперимента нами была разработана и реализована психологическая программа по коррекции внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Основанием для разработки программы явились результаты, полученные нами на этапе констатирующего эксперимента.

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

Нами были обозначены следующие направления *психологической коррекции* работы:

- увеличивать объем внимания;
- усиливать способность к переключению внимания;
- усиливать способность к распределению внимания;
- вырабатывать направленное и концентрированное внимание;

— развивать умение концентрировать сознание (деятельность) на определенном предмете при отвлечении от всего остального.

При организации коррекционно-развивающей работы необходимо учитывать особенности всех видов внимания. К факторам привлечения внимания относятся:

— организация занятия (четкое начало и окончание; наличие необходимых условий для работы и т.д.);

— темп ведения занятия (при чрезмерно быстром темпе могут появляться ошибки, при медленном – работа не захватывает ребенка);

— последовательность и систематичность требований взрослого;

— смена видов деятельности является необходимым условием, так как постоянная поддержка внимания с помощью волевых усилий связана с большим напряжением и очень утомительна;

— учет возрастных и индивидуальных особенностей внимания ребенка.

Каждое занятие посвящено коррекции и развитию различных параметров внимания: концентрации, устойчивости, объема, распределения, переключения; коррекции и развитию других психических процессов взаимосвязанных с вниманием; развитию эмоциональной сферы, произвольности поведения, общения.

Цель программы: психологическая коррекция внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Задачи программы:

1. Развитие и коррекция свойств внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта;

2. Формирование навыков учебной деятельности;

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

Объем программы: всего разработано 24 занятия продолжительностью 30 минут, 2 раза в неделю. Занятия проводились в кабинете психолога.

Содержание программы по коррекции внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта:

Структура занятий:

1. Ритуал приветствия – прощания. Способствует сплочению, настраивает на плодотворную работу. При реализации коррекционной программы мы использовали ритуал приветствия (комплименты, передай хорошее настроение).

2. Разминка. Основной задачей данного этапа является концентрация и сосредоточение внимания на выполнение различных заданий.

3. Основное содержание занятий. На данном этапе используются тексты, содержащие ошибки, бланковые задания, дидактические и подвижные игры, которые оказывают благоприятное воздействие на развитие свойств внимания.

4. Рефлексия занятия. Данный этап предполагал оценку занятия в двух аспектах: *эмоциональном* (понравилось – не понравилось, было хорошо – было плохо и почему), и *смысловом* (почему это важно, зачем мы это делали).

Внутри каждого занятия мы располагали задания так, чтобы более сложные задания чередовались с заданиями на физическую активность для небольшого отдыха. Более сложные задания выполнялись в начале занятия, поскольку активность внимания у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта наиболее высока первые 5–15 минут занятия. Планирование занятий представлены в приложении 6.

Умственное воспитание и психическое развитие – одна из важнейших составляющих системы коррекционно-развивающей работы с детьми, нарушение познавательной деятельности которых является основным, важнейшим в сложной структуре нарушений.

На занятиях с детьми с нарушением интеллекта необходимо постоянно создавать успешную ситуацию для каждого ребенка. Такой подход помогает детям свободно выражать свои мысли и чувства. Если педагог принимает ребенка с уважением и вниманием, как он есть, то удаётся наладить контакт с ребенком и добиться успехов в обучении. Известно, что дети открывают свою душу только тогда, когда чувствуют себя в безопасности [89].

Таким образом, развитие внимания детей дошкольного возраста с нарушениями интеллекта является одним из основных направлений работы педагогов специального дошкольного образовательного учреждения. В этой работе особая роль относится к дефектологу, который выполняет коррекционную работу, как на индивидуальных занятиях, так и на подгрупповых, используя для этого различные специально подобранные методы и игры.

3.3. Контрольный эксперимент и его анализ

По итогам реализации курса программы психологической коррекции внимания у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта проведён контрольный эксперимент. В исследовании были задействованы воспитанники, которые ранее принимали участие в констатирующем и формирующих экспериментах.

Полученные ранее результаты позволили выделить воспитанников в возрасте от 5,5 до 6,5 лет, в количестве 30 человек, которые в последующем были разделены поровну на две группы, исходя из уровня их ответов и степени развития интеллектуальных способностей.

Первая группа отнесена к контрольной группе (КГ) воспитанников, состоящей из 15 детей, с которыми коррекционные мероприятия не проводились. Вторая группа отнесена к экспериментальной группе (ЭГ), состоящей также из 15 детей, где коррекционная работа проводилась в соответствии с намеченным планом и применением развивающих методик.

Для подтверждения эффективности применения коррекционной программы и анализа динамических изменений в развитии уровня внимания у детей старшего дошкольного возраста, было проведено повторное диагностическое обследование. Контрольный этап эксперимента выполнялся посредством того же диагностического инструментария, что и на констатирующем этапе, а именно включал в себя следующие методики:

- 1) «Запомни и расставь точки» Р.Н. Немова (2004);
- 2) «Диагностика особенностей внимания» А.А. Осиповой (2002);
- 3) «Оценка уровня развития произвольного внимания» Б.Б. Бурдона (1985), в модификации Пьерона–Рузера (1986).

Результаты повторных исследований были подвергнуты количественному и качественному анализу, показатели сравнены с итогами предыдущих экспериментов, полученных до коррекционной работы.

В качестве основного условия проведения контрольного этапа исследований стало определение характеристик уровня внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта: степень сформированности внимания, устойчивость и произвольность внимания, объём произвольного внимания, распределение внимания.

Целью проведения исследования стало диагностирование и выявление динамических изменений в мыслительной деятельности детей, восприятии ими окружающих явлений и предметов. Предполагалось, что новые навыки должны были сформироваться по итогам коррекционного воздействия.

В момент эксперимента были созданы благоприятные условия для детей: оптимально выбрано время эксперимента, установлен доверительный контакт с детьми, сформирована заинтересованность воспитанников к выполнению заданий, рационально рассчитана интенсивность загрузки.

Первый этап контрольного эксперимента осуществлялся по методике Р.Н. Немова «Запомни и расставь точки», суть которого заключается в определении объёма внимания. В момент проведения диагностики был отмечен рост данного показателя, испытуемые из экспериментальных групп

продемонстрировали более высокие показатели, в сравнении с детьми из контрольных. При выполнении поставленной задачи воспитанники, с которыми ранее была проведена коррекционная работа, использовали на практике приёмы словесного и зрительного восприятия, закреплённые программами «смены видов деятельности» и «повторения программного материала».

Итоги сравнительного анализа, полученные в ходе проведения эксперимента по методу «Запомни и расставь точки» у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта в экспериментальной и контрольной группе, с данными до и после формирующего эксперимента, представлены в таблице 4.

Таблица 4. Сравнительные результаты изучения объёма внимания у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта по методике «Запомни и расставь точки» Р.Н. Немова (2004) до и после эксперимента

| Значения Уровень ответа | До эксперимента | | | | После эксперимента | | | |
|----------------------------|-----------------|----|------------|----|--------------------|----|------------|----|
| | ЭГ (n=15) | | КГ (n=15) | | ЭГ (n=8) | | КГ (n=15) | |
| | Абс. знач. | % | Абс. знач. | % | Абс. знач. | % | Абс. знач. | % |
| Очень низкий | 9 | 60 | 9 | 60 | 6 | 40 | 11 | 73 |
| Низкий | 3 | 20 | 3 | 20 | 5 | 33 | 2 | 13 |
| Средний | 3 | 20 | 3 | 20 | 4 | 27 | 2 | 13 |
| Высокий | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Данные таблицы 8 позволяют проследить относительно небольшую динамику развития объёма внимания воспитанников из экспериментальной группы. В момент исследования было зафиксировано увеличение показателей, низкого уровня достигли 5 воспитанников, что составляет 33% испытуемых (в предыдущем исследовании 3 детей – 20%), среднего уровня достигли 4 воспитанника, что составляет 27% (в предыдущем исследовании 3

детей – 20%). Таким образом, у 3 детей из экспериментальной группы была отмечена положительная динамика развития объёма внимания после прохождения коррекционной программы. При работе с квадратами, на которых изображены точки, часть детей из экспериментальной группы затрачивали меньше времени на запоминание их расположения и быстрее воспроизводили увиденное на пустых бланках, чем это было на этапах формирующего эксперимента.

Сравнительные результаты исследования объёма уровня внимания в контрольных и экспериментальных группах до и после эксперимента приведены на гистограммах 4 (рис. 4) и 5 (рис. 5).

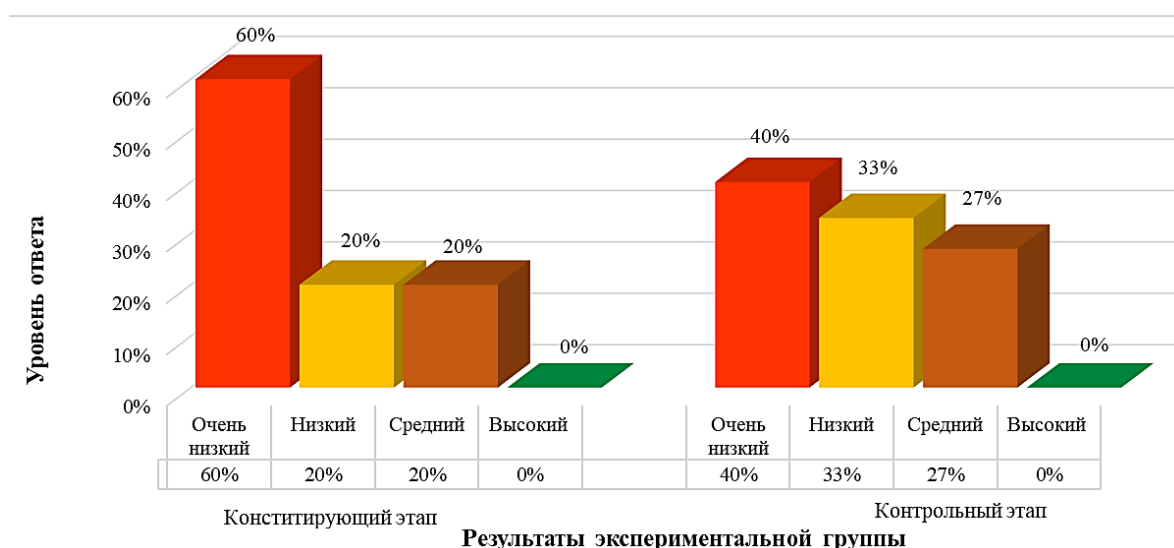


Рисунок 4. Гистограмма 4. Сравнительные результаты изучения объёма внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта ЭГ по методике «Запомни и расставь точки» Р.Н. Немова (2004) (%)

Результаты гистограммы 4 позволяют сделать заключение о наличии положительной динамики в развитии уровня объёма внимания у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта экспериментальной группы. По сравнению с итогами формирующего

эксперимента, результаты объёма внимания у 2 воспитанников увеличились до низкого уровня (итого в данной категории 5 детей, что составляет 33%), ещё у 1 ребёнка уровень внимания возрос до среднего значения (итого в данной категории 4 воспитанника, что составляет 27%). У 6 детей (40% от общего числа испытуемых) показатели по итогам проведения контрольного эксперимента не изменились и также остались на очень низком уровне.

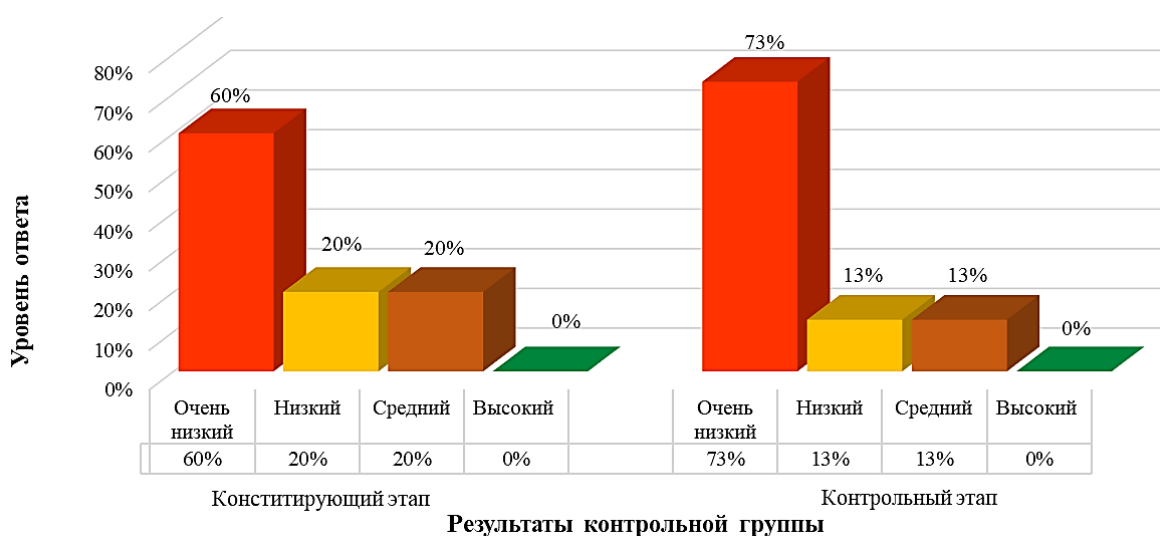


Рисунок 5. Гистограмма 5. Сравнительные результаты изучения объёма внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта КГ по методике «Запомни и расставь точки» Р.Н. Немова (2004) (%)

Результаты гистограммы 5 показывают, что у воспитанников контрольной группы положительная динамика не наблюдается, даже наоборот, выявлено ухудшений показателей. При проведении контрольного эксперимента очень низкого уровня достигли 11 воспитанников, что составляет 73 % (в предыдущем исследовании 9 детей – 60%), низкого уровня достигли 2 воспитанника, что составляет 13% (в предыдущем исследовании 3 детей – 20%), среднего уровня достигли 2 воспитанников, что составляет 13% (в предыдущем исследовании 3 детей – 20%).

Это говорит о том, что при отсутствии коррекционного подхода в воспитании детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, показатели объёма внимания не только не улучшаются, но и ухудшаются в течение непродолжительного периода времени взросления ребёнка.

Результаты позволяют сделать вывод о том, что коррекционная работы с детьми даёт положительные результаты, хоть и относительно невысокие. Задача проведения коррекционных мероприятий с детьми состоит в том, чтобы научить их определённым приёмам увеличения объёма внимания и создать условия поэтапного повышения эффективности усвоения поступающего учебного материалы, что должно положительно сказаться на развитии ребёнка в целом.

Следующий этап контрольного исследования основан на методике «Диагностики особенностей внимания» А.А. Осиповой (2002), суть которой заключается в определении концентрации внимания.

Таблица 5. Сравнительные результаты изучения концентрации внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта по методике «Диагностика особенностей внимания» А.А. Осиповой (2002) до и после эксперимента

| Значения Уровень ответа | До эксперимента | | | | После эксперимента | | | |
|----------------------------|-----------------|----|------------|----|--------------------|----|------------|----|
| | ЭГ (n=15) | | КГ (n=15) | | ЭГ (n=15) | | КГ (n=15) | |
| | Абс. знач. | % | Абс. знач. | % | Абс. знач. | % | Абс. знач. | % |
| Очень низкий | 6 | 40 | 6 | 40 | 4 | 27 | 6 | 40 |
| Низкий | 6 | 40 | 6 | 40 | 7 | 53 | 7 | 47 |
| Ниже среднего | 2 | 13 | 2 | 13 | 3 | 20 | 2 | 13 |
| Средний | 1 | 7 | 1 | 7 | 1 | 7 | 0 | 0 |
| Высокий | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Итоги сравнительного анализа, полученные при исследовании уровня концентрации внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта до и после эксперимента, представлены в таблице 5.

Данные из таблицы позволяют проследить динамику развития концентрации внимания воспитанников из экспериментальной группы. В момент исследования зафиксировано повышение количества правильных ответов, при этом низкого уровня достигли 7 воспитанников, что составляет 53% испытуемых (в предыдущем исследовании 6 детей – 40%), ответы ниже среднего уровня оказались у 3 воспитанников, что составляет 20% (в предыдущем исследовании 2 детей – 13%). Таким образом, у 2 детей из экспериментальной группы была отмечена положительная динамика развития объёма внимания после прохождения коррекционных мероприятий.

Сравнительные результаты исследования объёма уровня внимания в контрольных и экспериментальных группах до и после эксперимента приведены на гистограммах 6 (рис. 6) и 7 (рис. 7).

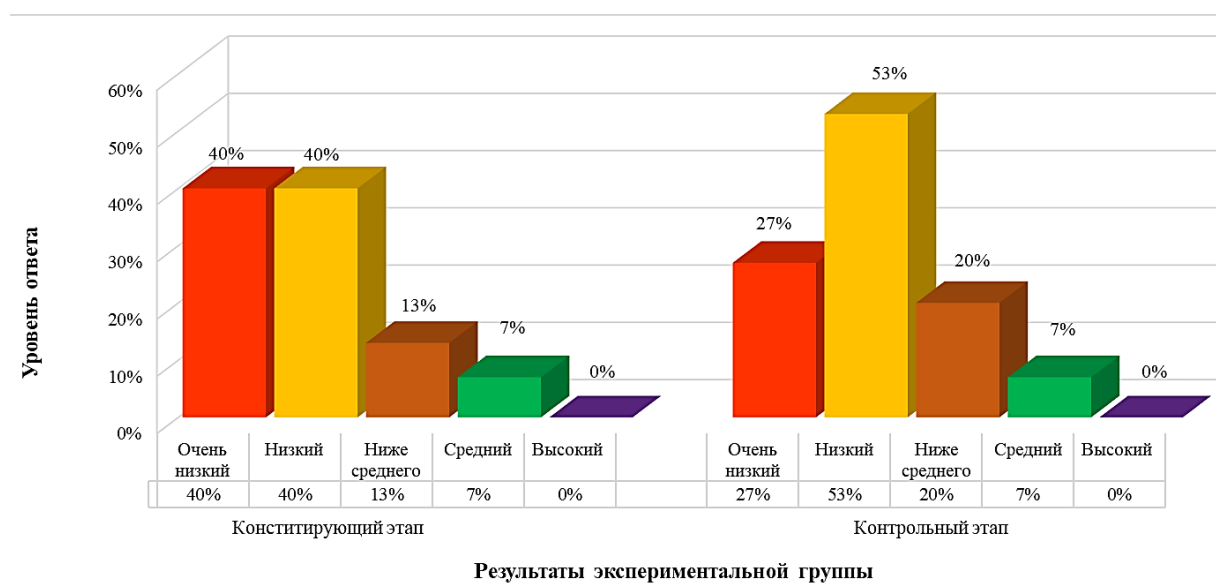


Рисунок 6. Гистограмма 6. Сравнительные результаты изучения концентрации внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта ЭГ по методике «Диагностика особенностей внимания» А.А. Осиповой (2002) (%)

Данные гистограммы 6 указывают на наличии положительной динамики в развитии уровня концентрации внимания у детей старшего

дошкольного возраста с нарушением интеллекта экспериментальной группы. По сравнению с формирующим экспериментом у воспитанников 5,5 – 6,5 лет с отклонениями в уровне интеллекта, результаты концентрации уровня внимания увеличились с очень низкого до низкого значения по 1 воспитаннику (итого в данной категории 7 детей, что составляет 53%), ещё у 1 ребёнка уровень внимания возрос до уровня ниже среднего значения (итого в данной категории 3 воспитанника, что составляет 20%). У 4 детей (27% от общего числа испытуемых) показатели по итогам проведения контрольного эксперимента не изменились и также остались на очень низком уровне.

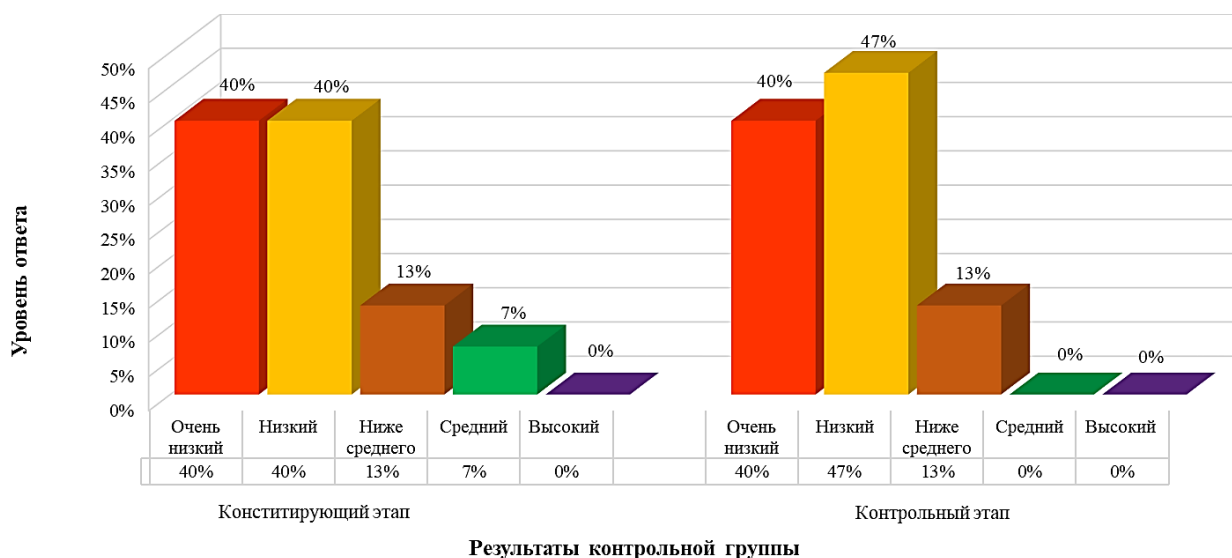


Рисунок 7. Гистограмма 7. Сравнительные результаты изучения развития концентрации внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта КГ по методике «Диагностика особенностей внимания» А.А. Осиповой (2002) (%)

Исследование уровня концентрации внимания показывает по гистограмме 7 показывает, что у воспитанников контрольной группы положительная динамика также, как и на прошлом этапе, не наблюдается, а наоборот, заметны некоторые ухудшения. По итогам контрольного эксперимента изменений в концентрации внимания по очень низкому

уровню не зафиксировано, по-прежнему составляет 40% от общего количества испытуемых, низкого уровня достигли 7 воспитанников, что составляет 47% (в предыдущем исследовании 6 детей – 40%), ниже среднего уровня оказались показатели у 2 детей, как это было на этапе формирующего эксперимента. Среднего уровня не достиг никто, при том что на этапе предыдущего исследования такой результат показал один воспитанник 7%. Таким образом, отрицательная динамика прослеживается у 2 детей.

Результаты данного этапа также позволяют сделать вывод о том, что коррекционная работы с детьми и по указанному направлению даёт положительные результаты, хоть и относительно невысокие. Задача проведения коррекционных мероприятий с детьми состоит в том, чтобы научить их приёмам концентрации внимания и создать условия поэтапного увеличения эффективности усвоения поступающего учебного материалы, что должно положительно сказаться на развитии в целом.

При реализации методики диагностики концентрации внимания, дети, которые подверглись коррекции, быстрее находили отличия в изображениях на картинках, предлагаемых для анализа. При этом отвлекаемость детей хоть и не кардинально, но всё же снизилась, зачастую у воспитанника появлялся больший интерес к происходящему, нарастал уровень вовлеченность, хоть и не продолжительной.

Следующим этапом проведения контрольного исследования является использование методики «Оценка уровня развития произвольного внимания» Б.Б. Бурдона (1985), Пьерона–Рузера (1986). Суть данной методики заключается в определении уровня развития устойчивости и распределения произвольного внимания.

Итоги сравнительного анализа, который был получен в процессе исследования уровня устойчивости и распределения произвольного внимания воспитанников старшего дошкольного возраста с нарушениями интеллекта до и после эксперимента, представлены в таблице 6.

Таблица 6. Сравнительные результаты уровня развития произвольного внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта по методике «Оценка уровня развития произвольного внимания» Б.Б. Бурдона (1985), в модификации Пьерона–Рузера (1986) до и после эксперимента

| Значения Уровень ответа | До эксперимента | | | | После эксперимента | | | |
|--------------------------------|-----------------|----|------------|----|--------------------|----|------------|----|
| | ЭГ (n=15) | | КГ (n=15) | | ЭГ (n=15) | | КГ (n=15) | |
| | Абс. знач. | % | Абс. знач. | % | Абс. знач. | % | Абс. знач. | % |
| Очень низкий | 2 | 13 | 2 | 13 | 0 | 0 | 3 | 20 |
| Низкий | 3 | 20 | 3 | 20 | 2 | 13 | 4 | 27 |
| Ниже среднего | 6 | 40 | 6 | 40 | 7 | 47 | 7 | 47 |
| Средний | 4 | 27 | 4 | 27 | 6 | 40 | 1 | 7 |
| Высокий | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 | 0 |

Как и на предыдущих этапах исследования, данные таблицы 10 позволяют проследить динамику развития уровня произвольного внимания воспитанников из экспериментальной группы. В момент исследования зафиксировано увеличение показателей уровня ответа: низкого достигли 2 воспитанника, что составляет 13% испытуемых (в предыдущем исследовании 3 детей – 20%), ниже среднего уровня оказались 7 воспитанников, что составляет 47% (в предыдущем исследовании 6 детей – 40%). Среднего уровня достигли 6 воспитанников, что составляет 40% испытуемых (в предыдущем исследовании 4 ребёнка – 20%). Таким образом, у 2 детей из экспериментальной группы была отмечена положительная динамика развития объёма внимания после прохождения коррекционных мероприятий.

Сравнительные результаты исследования объёма уровня внимания в экспериментальных и контрольных группах до и после эксперимента приведены на гистограмме 8 (рис. 8) и 9 (рис. 9).

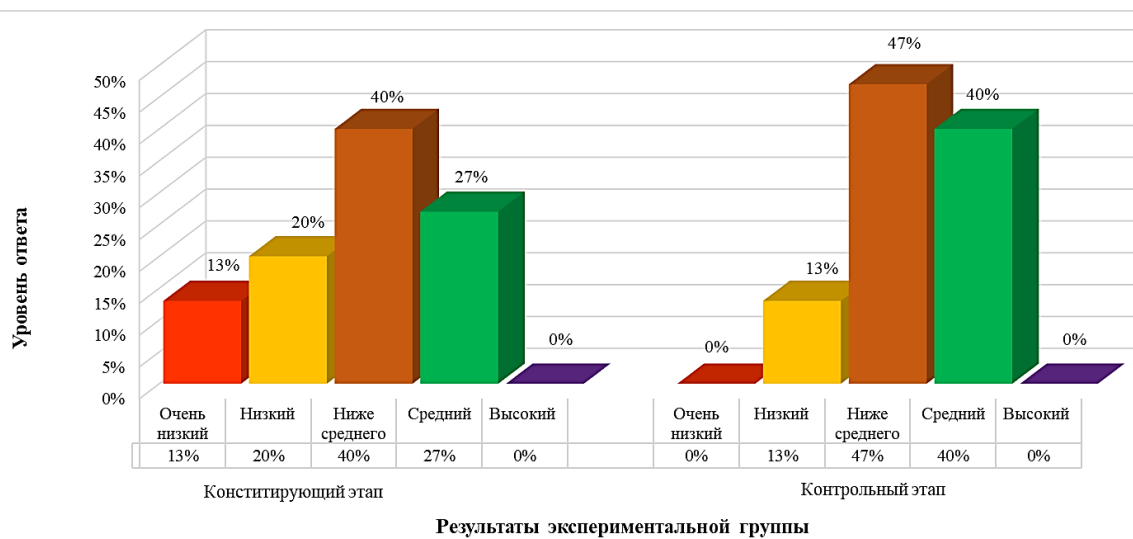


Рисунок 8. Гистограмма 8. Сравнительные результаты изучения развития произвольного внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта ЭГ по методике «Диагностика особенностей внимания» Б.Б. Бурдона (1985), в модификации Пьерона–Рузера (1986) (%)

Здесь также прослеживается положительная динамика в развитии уровня произвольного внимания у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта экспериментальной группы, о чём свидетельствуют данные гистограммы 8. По сравнению с формирующим экспериментом, результаты уровня произвольного внимания увеличились с очень низкого значения до низкого у 1 воспитанника (итого в данной категории после проведения коррекции нет детей), ещё у 1 ребёнка уровень внимания возрос до уровня ниже среднего (итого в данной категории 7 воспитанников, что составляет 47%), у 2 детей уровень внимания возрос до среднего значения (итого в данной категории 6 воспитанников, что составляет 40%). Дети, у которых по итогам проведения контрольного эксперимента нет изменений с прежними этапами исследования – не выявлены.

Дети экспериментальной группы при выполнении задания несколько увереннее ориентировались в геометрических фигурах, чем на прошлом

этапе эксперимента. При зачеркивании необходимых по условиям задания предметов, меньше ошибались и сбивались, точнее находили изображения насекомых.

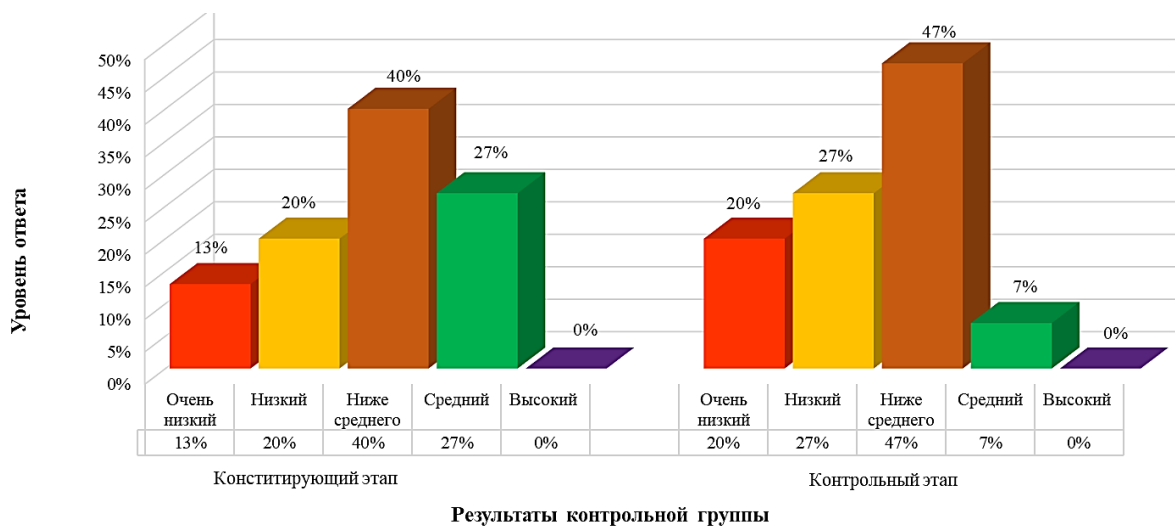


Рисунок 9. Гистограмма 9. Сравнительные результаты изучения развития произвольного внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта КГ по методике «Диагностика особенностей внимания» Б.Б. Бурдона (1985), в модификации Пьерона–Рузера (1986) (%)

Уровень произвольного внимания по гистограмме 9 показывает, что у воспитанников контрольной группы положительная динамика отсутствует. По итогам контрольного эксперимента изменение уровня произвольного внимания до низкого уровня зафиксировано у 3 детей, что составляет 20% от общего количества испытуемых, низкого уровня достигли 4 воспитанника, что составляет 27% (в предыдущем исследовании 3 детей – 20%), ниже среднего уровня оказались показатели у 7 детей, что составляет 47% (в предыдущем исследовании 6 детей – 40%). Среднего уровня достигли 6 детей, что составляет 40% (в предыдущем исследовании 6 детей – 40%). Таким образом, отрицательная динамика наблюдается у 3 детей.

Результаты позволяют сделать вывод о том, что коррекционная работы

с детьми и по увеличению уровня произвольного внимания даёт положительные результаты. Проведённые этапы исследования подтвердили целесообразность проведения программы коррекции, доказали её эффективность на примере конкретных результатов. Пусть и небольшой, но ощутимый процент детей смогли повысить уровень своих навыков в вопросах внимания и концентрации на поставленной задаче.

Сравнение полученных результатов параметров внимания, таких как объём, концентрация, устойчивость, распределения и произвольность, у воспитанников старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта экспериментальных и контрольных групп, свидетельствуют о положительном воздействии реализованной программы психологической коррекции, а, следовательно, правильности поставленных в работе целей и способов её достижения.

Выводы по третьей главе:

1. На основании результатов констатирующего этапа исследования разработана и реализована психолого-педагогическая программа коррекции внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта. Программа включает в себя серию организованных и коррекционно-развивающих занятий, составленных с учётом возрастных и индивидуальных особенностей учащихся.

2. По итогам окончания формирующего эксперимента было проведено контрольное исследование, в основу которого положен принцип применения психодиагностических методик: «Запомни и расставь точки» Р.Н. Немова (2004 г.), «Диагностика особенностей внимания» А.А. Осиповой (2002 г.), «Оценка уровня развития произвольного внимания» Б.Б. Бурдона (1985), в модификации Пьерона–Рузера (1986).

3. Реализации на контрольном этапе эксперимента методики «Запомни и расставь точки» Р.Н. Немова (2004 г.) позволило отметить

положительную динамику в экспериментальной группе детей. До проведения психокоррекционного воздействия очень низкий *объём внимания* был выявлен у 60 % детей с нарушением интеллекта. После коррекции этот показатель составил 40%, в количественном выражении улучшение отмечено у 3 детей.

4. По методике «Диагностики особенностей внимания» А.А. Осиповой (2002 г.) в контрольном эксперименте также выявлена положительная динамика в экспериментальной группе. До проведения психокоррекционного воздействия очень низкий уровень *концентрации внимания* выявлен у 40 % детей с нарушением интеллекта. После применения коррекции показатель составил 27%, в количественном выражении улучшение отмечено у 2 воспитанников.

5. Анализ результатов по методике «Диагностики особенностей внимания» Б.Б. Бурдона (1985), в модификации Пьерона–Рузера (1986) позволил отметить положительную динамику в экспериментальной группе. До психокоррекционного воздействия очень низкий уровень *произвольного внимания* выявлен у 13 % детей с нарушением интеллекта. После применения коррекционной программы детей в данной категории не оказалось – все показали лучшие результаты, в количественном выражении динамика отмечена у 2 детей.

6. Результаты проведённых исследований до и после формирующего эксперимента свидетельствует об эффективности реализованной программы психологической коррекции внимания у экспериментальной группы детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

7. Развитие внимания старших дошкольников с нарушением интеллекта – одно из основных направлений в работе педагогов дошкольных учреждений специального образования. Здесь особая роль принадлежит коррекционному воздействию, основанному на применении специальных методик, подбираемых с учётом индивидуальных особенностей ребёнка.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Целью проводимого исследования являлось изучение особенностей внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, разработка и реализация программы психологической коррекции, а также экспериментальная проверка её эффективности.

Внимание – важная часть человеческой деятельности, которая требует организованности и точности. Новый подход к проблеме компенсации отклонений в умственном развитии ребёнка с нарушением интеллекта рассматривает изучение внимания, как фундаментального психического процесса, тесно связанного с познавательным развитием.

В исследовательской среде по настоящее время ведутся споры и нет однозначного единого мнения относительно закономерностей протекающих процессов при реализации человеком функции внимания, проводятся многочисленные эксперименты, анализируются пути и способы развития этого процесса, в том числе у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

В коррекционной психологии существует большое количество работ, посвященных изучению внимания. К ним относятся научные труды И.Л. Баскаковой (1982), С.В. Лиепинь (1977) [39], Л.И. Переслени (1981), С.А. Сагдуллаева (1975) и других учёных. В работах И.Л. Баскаковой (1982), И.Г. Еременко (1985) отмечается, что у детей дошкольного возраста с нарушением интеллекта в большей степени, чем у их нормально развивающихся сверстников, выражены недостатки произвольного внимания: малая устойчивость, трудность распределения, слабость концентрации, замедленная переключаемость.

В ходе проведения исследования выдвинуто предположение о том, что эффективность коррекции отклонений уровня внимания детей старшего школьного возраста с нарушением интеллекта может быть увеличена, за счёт

применения разработанной психологической программы коррекции, направленной на развития его свойств.

С целью подтверждения данной гипотезы было организовано диагностическое исследование, суть которого заключалась в выявлении особенностей внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, путём применения следующих методик:

1. «Запомни и расставь точки» Р.Н. Немова (2004) [52];
2. «Диагностика особенностей внимания» А.А. Осипова (2002)[60];
3. «Оценка уровня развития произвольного внимания» Б.Б. Бурдона (1985), в модификации Пьерона–Рузера (1986). [60]

В процессе констатирующего эксперимента установлено, что дети старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта действительно испытывают трудности в обучении, по причине недостаточного уровня развития свойств внимания. Анализ результатов показал, что из 30 исследуемых детей на очень низком уровне находятся показатели (по каждому эксперименту в отдельности) внимания: объёма – 60%, концентрации – 40 %, устойчивости и распределения – 10 %. Показатели уровня развития объёма, концентрации, устойчивости, распределения внимания, больше чем у половины испытуемой группы детей находится ниже возрастной нормы.

При проведении исследования применялись теоретические и эмпирические методы. К первым относится анализ психолого-педагогической, научно-методической и медико-биологической литературы по рассматриваемой проблеме. Ко вторым относится изучение индивидуальных особенностей ребёнка, учёт его личностных характеристик, формирование исследуемой группы по схожим критериям, применение экспериментальных методик. Экспериментальные методики построены на реализации констатирующего, формирующего и контрольного экспериментов. В процессе исследования также использован количественный и качественный анализ полученных данных.

Подбор детей для *комплектования экспериментальной выборки* для эксперимента осуществлён исходя из следующих критериев:

- Схожесть у испытуемых показателей возраста (дети 5–6 лет);
- Схожесть клинической картины нарушения интеллекта;
- Обучение в коррекционных и развивающих группах.

По итогам констатирующего эксперимента установлены основные характеристики внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта: сниженная устойчивость и концентрация, трудности переключения и распределения, низкая скорость обработки информации. Данные обстоятельства безусловно является препятствием в усвоении учебного материала.

Результаты констатирующего эксперимента позволили определить направление психологической коррекции свойств внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта, динамику развития которых должен был отразить формирующий эксперимент. Условием эксперимента стало деление детей на 2 группы по 15 человек – экспериментальную и контрольную.

В процессе проведения формирующего эксперимента было отмечено улучшение некоторых показателей внимания: увеличился объём, улучшилась способности к переключению, усилилась способность к распределению, сформировалось направление и концентрация, закрепились устойчивость.

Полученные результаты позволили сделать вывод о том, что эффективность от внедрения и применения психологических программ коррекции в конечном итоге дали положительную динамику.

Применение методики «Запомни и расставь точки» Р.Н. Немова (2004 г.) позволило выявить положительную динамику в экспериментальной группе детей. До проведения психокоррекционного воздействия очень низкий *объём внимания* был выявлен у 60 % детей с нарушением интеллекта. После коррекции этот показатель составил 40%, в количественном выражении улучшение отмечено у 3 детей.

Методикой «Диагностики особенностей внимания» А.А. Осиповой (2002 г.) в контрольном эксперименте также отмечена положительная динамика в экспериментальной группе детей. До проведения психокоррекционного воздействия очень низкий уровень *концентрации внимания* выявлен у 40 % детей с нарушением интеллекта. После применения коррекции показатель составил 27%, в количественном выражении улучшение отмечено у 2 воспитанников.

Анализ результатов по методике «Диагностики особенностей внимания» Б.Б. Бурдона (1985), в модификации Пьерона–Рузера (1986) позволил отметить положительную динамику в экспериментальной группе. До психокоррекционного воздействия очень низкий уровень *произвольного внимания* выявлен у 13 % детей с нарушением интеллекта. После применения коррекционной программы детей в данной категории не оказалось – все показали лучшие результаты, в количественном выражении динамика отмечена у 2 детей.

Итоги исследования позволяют сделать вывод о положительном характере изменений в уровне развития внимания детей старшего школьного возраста с нарушением интеллекта от реализации программы «Психологической коррекции внимания детей старшего школьного возраста с нарушением интеллекта». Разработанная программа вносит неоценимый вклад в развитие мыслительной деятельности детей с наличием отклонений, а её эффективность доказана экспериментально.

Результаты работы подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что эффективность коррекции внимания детей старшего школьного возраста с нарушением интеллекта может быть повышена при условии использования разработанной психологической программы коррекции по развитию свойств и функций внимания у старших дошкольников с нарушением интеллекта.

На основании вышеизложенного можно полагать, цель исследования достигнута, поставленные задачи решены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Азина Е.Г. Сорокоумова С.К. Сопровождение младших школьников с ЗПР в условиях инклюзивного обучения //Теория, история и методология психолого-педагогического сопровождения детей с особыми образовательными потребностями. Материалы VIII международного теоретико-методологического семинара, 2016. С. 33-41.
2. Айзенберг, Б.И. Психокоррекционная работа с детьми, имеющими нарушения психического развития [Текст] / Б.И. Айзенберг, Л.В. Кузнецова – М.: Просвещение, 1992. – 173 с.
3. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей / Под ред. К. С. Лебединской. - М. 1982.
4. Алексеев, И.А. Теоретико-методологические подходы к изучению психики детей с нарушением интеллекта / И.А. Алексеев, О.В. Калинина, Н.Л. Лихачева. – М. : ЛитРес, 2023. – 183-202 с.
5. Анастаси, А. Психологическое тестирование [Текст] / А.Анастаси. Пер. с.англ. / [Предисл. К.М. Гуревича, В.И. Лубовского] – СПб.: Питер, 2007. – 688 с.
6. Вундт В. Память и внимание: В кн. избр. псих. произв. – М.: Просвещение. 1994.
7. Выготский, Л.С. Лекции по психологии [Текст] / Л.С. Выготский – СПб.: СОЮЗ, 1991. – 143 с.
8. Выготский, Л.С. Психология развития человека [Текст] / Л.С. Выготский – М.: Смысл, 2004. – 1135 с.
9. Выготский, Л.С. Психология: учебное пособие [Текст] / Л.С. Выготский – М.: ЭКСМО-Пресс, 2002. – 1061 с.
10. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций. Москва: Издательство АПН. 1991. 294 с.
11. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. [Текст] / Гл. ред. А.В. Запорожец – М.: Педагогика, 1982 – 1984. Т. 4: Детская психология /

Под ред. Д.Б. Эльконина. – 1984. – 432 с.

12. Гаврилушкина, О.П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников [Текст] / О.П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова – М.: Просвещение, 1985. – 72 с.

13. Гаврина С.Е Большая книга развития творческих способностей для детей 3-6 лет. Развиваем восприятие, воображение, внимание, фантазию / С.Е Гаврина. – Москва : АСТ, 2018. – 323 с.

14. Гальперин П.Я. Расстройства внимания и методы их устранения / Под ред. С.С. Ляпидевского. – М.: Министерство Просвещения РСФСР, 1995. – 196 с.

15. Джигоева Г.Х. Интеллектуальное развитие дошкольников в процессе подготовки ко школе / Г.Х. Джигоева // Вектор науки ТГУ Серия: Педагогика, психология.. – 2018. – № 3(22). – С. 74-79.

16. Добрынин Н.Ф. Произвольное и непроизвольное внимание // Учёные записки МГПИ им. В.И. Ленина / Н.Ф. Добрынин. – М.: Министерство Просвещения РСФСР, 1988. – 118 с.

17. Доналдсон, М. Мыслительная деятельность детей [Текст] /М. Доналдсон. Пер. с англ. / Под ред. В.И. Лубовского – М.: Педагогика, 1985. – 191 с.

18. Дубровина, И.В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми [Текст] / Под ред. И.В. Дубровиной – М.: Издательский центр Академия, 2001. – 160 с.

19. Екжанова Е.А. Коррекционно- развивающее обучение и воспитание : Программа дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта пособие / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева. – Москва : Просвещение, 2018. – 117, с.10 с.

20. Екжанова, Е.А. Организация коррекционно-педагогического процесса в специализированном дошкольном учреждении для детей с нарушениями интеллекта [Текст] / Е.А. Екжанова, Е.А. Стребелева // Дефектология. – 2000. - № 3. – С. 19-24.

21. Забрамная, С.Д. Практический материал для проведения психолого-педагогического обследования детей [Текст] / С.Д. Забрамная, О.В. Боровик – М.: ВЛАДОС, 2005. – 32 с.
22. Занков, Л.В. Психология умственно отсталого ребенка [Текст] / Л.В. Занков – М.: Академия, 1999. – 115 с.
23. Исаев Д.Н Психология детей с нарушением интеллекта / Д.Н Исаев. – Москва : Юрайт, 2019. – 15 с.
24. Катаева, А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении дошкольников с отклонениями в развитии [Текст] / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2001. – 224 с (17).
25. Катаева, А.А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников [Текст] / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева – М.: Бук-мастер, 1993. – 191 с.
26. Катаева, А.А. Дошкольная олигофренопедагогика [Текст] / А.А. Катаева, Е.А. Стребелева – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2005. – 2007с.
27. Кожин Г.И., Лобанова А.В. Изучение особенностей нарушений памяти младших школьников с задержкой психического развития // Вестник современных исследований. 2017. № 6-1 (9). С. 88-90.
28. Колесникова Г. И. Специальная психология и специальная педагогика / Г. И. Колесникова. – Москва : Юрайт, 2022. – 215 с.
29. Колосова, Т. А. Психология детей с нарушением интеллекта : учебное пособие для вузов / Т. А. Колосова, Д. Н. Исаев ; под общей редакцией Д. Н. Исаева. — 2-е изд., перераб. и доп. — Москва : Издательство Юрайт, 2023. — 151 с
30. Коротовских Т.В. Экспериментальное изучение особенностей развития мыслительных операций у дошкольников с задержкой психического развития / Т.В. Коротовских, Е.М. Григорьева, Ю.Н. Купцова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2019. – Т. 7, № 3. – С. 1-7.

31. Крючкова, Л.Л. Развитие общения у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта / Л.Л. Крючкова. – Санкт - Петербург: Юрайт, 2023. – 39-51 с.
32. Кузнецова, Л.В. Основы специальной психологии [Текст] / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени – М.: Издат. центр Академия, 2006. – 480 с.
33. Куликова Т.А. Семейная педагогика и домашнее воспитание. Москва: 1999. 142 с.
34. Куфтяк Е.В. Изучение коммуникативных способностей дошкольников с тяжелыми нарушениями речи / Е.В. Куфтяк, М.С. Одинцова // Клиническая и специальная психология. – 2018. – Т. 7, № 2. – С. 70-82.
35. Лебединская К.С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития. Москва: Издательский центр «Академия», 1999. 340с.
36. Лебединская К.С. Актуальные проблемы диагностики и систематики задержки психического развития детей. Основные вопросы клиники и систематики задержки психического развития. Москва: Педагогика, 1982. – 296 с.
37. Лебединский В.В. Нарушение психического развития у детей. М.: Изд-во МГУ. 1985. 168с.
38. Лебединский, В.В. Нарушения психического развития в детском возрасте: учебное пособие [Текст] / В.В. Лебединский – М.: Изд. центр Академия, 2006. – 144 с.
39. Лиепинь С. В. Сравнительные исследования объема внимания учащихся 1-3 классов вспомогательных и массовых школ // Клиническое и психолого-педагогическое изучение детей с интеллектуальной недостаточностью. - М., 1976. - С.63-67.
40. Липкина А.И. К вопросу о методах выявления самооценки как личностного параметра умственной деятельности // Проблемы диагностики умственного развития учащихся. Москва: 1975. 155 с.
41. Лубовский, В.И. Специальная психология [Текст] / Под ред. Лубовского В.И. – М.: Изд. центр Академия, 2007. – 464 с.

42. Лурия А.Р. Умственно отсталый ребенок. - М.: АПН РСФСР, 1960. - 204 с.
43. Макарькова Я.С., Еремина Ю.С. К вопросу о школьной психологической готовности детей с ЗПР. Инклюзивное образование: теория и практика сборник материалов международной научно-практической конференции, 2018. С. 645-648.
44. Маллаев Дж. М., Гендерная тифлопсихология дошкольного и младшего школьного возраста / Дж. М. Маллаев, П.О. Омарова, Д.П.Гаджиева. – СПб.: Речь, 2013. – 344 с.
45. Мамайчук, И.И. Психокоррекционные технологии для детей с проблемами в развитии [Текст] / И.И. Мамайчук – СПб.: Речь, 2003. – 400 с.
46. Матасов, Ю.Т. Изучение мыслительной деятельности учащихся вспомогательной школы [Текст] / Ю.Т. Матасов – М.: Издательство ЛГПИ, 1986. – 73 с.
47. Матюгин И. Ю., Аскоченская Т. Ю., Бонк И. А Как развивать внимание и память вашего ребенка. - М.: Эйдос, 2003. 102 с.
48. Менчинская Н.А. Вопросы умственного развития ребенка. М., 1970. - С. 55-65.
49. Мещеряков Б.Г., Зинченко В.П. Большой психологический словарь. СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. 672 с.
50. Мишенева Л.Н., Белисова А.А., Кронштатова С.В., Васерман Е.А., Николаева Н.И. Особенности внимания детей с задержкой психического развития// Современное образование: актуальные вопросы, достижения и инновации. Сборник статей XII Международной научно-практической конференции. Под общей редакцией Г.Ю. Гуляева. 2018. С. 94-96.
51. Мухина, В.С. Детская психология [Текст] / Под ред. Л.А. Венгера – М.: Просвещение, 1992. – 272 с.
52. Немов, Р.С. Психология: учебник в 3 кн. [Текст] / Р.С. Немов - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. Кн. 2. Психология образования. –

606 с.

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

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

55. Новоселов С.Л. Развитие памяти в раннем возрасте. – М.: Педагогика, 1978. - 45с.

56. Носкова Л.П. Соколова Н.Д. Гаврилушкина О.П. Дошкольное воспитание аномальных детей. – М., 2008. -26с.

57. Обучение детей с задержкой психического развития /Под ред. Власовой Т.А. – М., 1981. -98с

58. 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. III 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).

59. Осипова, А.А. Общая психокоррекция [Текст] / А.А. Осипова – М. : Сфера, 2002. – 510 с.

60. Певзнер М. С. Дети-олигофрены (изучение детей-олигофренов в процессе их воспитания и обучения). - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1959. - 486с.

61. Петровский, А.В. Психология [Текст] / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский – М.: Издат. центр Академия, 2002. – 512 с.

62. Петухова Т.В. Развитие произвольного внимания у детей дошкольного возраста. // «Ученые записки Пятигорского пединститута». – Т.9, 1955.- С.65-66

63. Плотникова Д.С., Репина З.А. Теоретические аспекты формирования внимания как средства коррекции системного недоразвития речи у умственно отсталых школьников // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза в условиях вид реализации ФГОС. Материалы Всероссийской научно-практической конференции студентов, магистрантов, аспирантов и слушателей. 2018. С. 477-479.
64. Покаместова О.В. Психолого-педагогическая характеристика обучающихся с ЗПР. Тенденции развития науки и образования. 2015. № 9 (9). С. 54-56.
65. Понарядова Г.М. О Внимании младших школьников с различной успеваемостью. 2010. 305 с.
66. Прохоренко Л.И. Психологические особенности проявления самооценки у младших школьников с задержкой психического развития. // Научно-исследовательские публикации. 2014. № 1 (5). С.76-85.
67. Психодиагностика. Раздел «Внимание» / Авт.сост. Е.П. Ивутина, С.Г. Касимова. Киров: Изд-воВГПУ, 2018. 52 с.
68. Реан А. А. Психология детства. Учебник. СПб.: «прайм-ЕВРО-ЗНАК», 2003. 368 с.
69. Рождественская, Д. А. Особенности развития внимания у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта / Д. А. Рождественская // Молодой ученый. – 2019. – № 29(267). – С. 142-144.
70. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии, Питер, -2018. – 713 с.
71. Рубинштейн, С.Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст] / С.Я. Рубинштейн – М.: Просвещение, 1986. – 192 с.
72. Санникова Е. П. Индивидуальные особенности внимания детей дошкольного возраста.//Вопросы психологии внимания. -Саратов, 1970.-89 с.
73. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Теория и практика оценки психического развития ребенка. Дошкольный и младший школьный возраст. СПб.: Речь, 2005. 384 с.

74. Смирнова Е. О. Развитие внимания и памяти в раннем и дошкольном возрастах. - М., 1998.-56с.
75. Соколова Е.В. Психология детей с задержкой психического развития: учеб. пособие для студ. Вузов. Москва: ТЦ Сфера, 2009. 320 с.
76. Сорокин В.М., Мамайчук И.И. Специальная психология. М.: 2019.
77. Страхов И. В. Воспитание внимания у дошкольников. - М., 1958. - С. 128.
78. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. М.:2018. 147с.
79. Стребелева, Е.А. Коррекционно-развивающее обучение детей в процессе дидактических игр: пособие для учителя-дефектолога [Текст] / Е.А. Стребелева – М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2008. – 256 с.
80. Суворова О.Б. Особенности внимания у детей с ЗПР// Наука и общество: проблемы современных исследований. XII Международная научно-практическая конференция. Сборник статей: в 2 частях. Под ред. А.Э. Еремеева, 2018. С. 59-65.
81. Тамберг, Ю.Г. Развитие интеллекта ребенка [Текст] /Ю.Г. Тамберг – СПб: Речь, 2002. – 189 с.
82. Ульенкова У.В. Инклюзивное обучение детей с ЗПР: теоретико-методологические основы психологической помощи //Специальная педагогика и специальная психология: современные методологические подходы: коллективная монография.под ред. Богдановой Т.Г. М.: 2013. С. 47-58.
83. Ушинский, К.Д. Избранные педагогические сочинения / К.Д. Ушинский. – М.: «Педагогика», 1994. – 569 с.
84. Фадина Г.В. Диагностика и коррекция задержки психического развития детей старшего дошкольного возраста: Учебно-методическое пособие. Балашов: Николаев, 2018. 68с.

85. Фасхутдинова Ю.Ф. К вопросу о развитии когнитивных способностей у детей с ЗПР // Психолог. 2013. № 5. С.24-45.
86. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ [Электронный ресурс] URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140.
87. Холманская Н.Е., Милованова Н.Ю. Монотипия как средство развития творческого воображения дошкольников с задержкой психического развития //Новое слово в науке и образовании. – 2018. – С. 102-105.
88. Хохликова В. Энциклопедия психологических тестов. Москва: ИНФРА, 2018 г. 323с.
89. Хухлаева О.В. Тропинка к своему Я: как сохранить психологическое здоровье дошкольников / О.В. Хухлаева, О.Е., Хухлаев О.Е., И.М. Первушина. – М.: Генезис, 2004. –175 с.
90. Царева С. В. К вопросу о самооценке детей младшего школьного возраста / С.В. Царева // Молодой ученый. – 2017. – №2. – С. 710-713.
91. Цилицкий, В.С. Особенности формирования рефлексивных умений и навыков у детей с нарушением интеллекта / В.С. Цилицкий. – М.: Юрайт, 2023. – 738-743 с.
92. Чуприкова Н.И. Как вывести психологию внимания из теоретического тупика // Вопросы психологии, 2008. № 5. С. 13-31.
93. Чупров Л.Ф. Особенности интеллектуальной недостаточности у младших школьников с задержкой психического развития из различных социально-педагогических условий. М.: Журнал практического психолога, 2009. 192 с.
94. Шевырдяева К.С., Харлашкина В.Г. Особенности инклюзивного образования детей с ЗПР //Психолого-педагогические аспекты самоорганизации образования в России. 2019. С. 83-86.
95. Шинкарёва Н.А., Богослова Г.В Особенности и условия развития творческих способностей у детей старшего дошкольного возраста // БГЖ. 2018. №3.

96. Шипицына, Л. М. Специальная психология / Л. М. Шипицына, В. М. Сорокин. – М.: Юрайт, 2023. – 240-265 с.
97. Эллис, Н. Умственно отсталый ребёнок [Текст] / Н. Эллис. – М.: Издательский центр «Академия» 2010. – 186 с
98. Эльконин Д.Б. Дошкольники и младшие школьники / Д.Б. Эльконин // Дошкольное воспитание. – 2018. – № 3. – С. 34.
99. Якобсон С. Г. Формирование я – потенциального положительного как метод регуляции поведения дошкольников / С.Г. Якобсон, Фещенко Т.И. // Вопросы психологии –1997. – № 3. – С. 3-11.
100. Ян Н.А. Теоретический анализ проблемы развития внимания как психического процесса детей с ЗПР // Молодая наука. Сборник научных трудов научно-практической конференции для студентов и молодых ученых. Под редакцией Н.Г. Гончарова. 2018. С. 43

ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1

Таблица 1. Международная классификация болезней 10 пересмотра (МКБ - 10)

| Шифр | Диагноз | Описание |
|-------------|--------------------------------------|----------------------------------------------------------|
| F70 | Умственная отсталость лёгкой степени | Лёгкая олигофрения, дебильность |
| F71 | Умственная отсталость умеренная | Умеренная олигофрения, не резко выраженная имбецильность |
| F72 | Умственная отсталость тяжёлая | Тяжёлая олигофрения, резко выраженная имбецильность |
| F73 | Умственная отсталость глубокая | Глубокая олигофрения, идиотия |

Таблица 1. Информация об участниках эксперимента

| Количество детей | Возраст | Диагноз |
|-------------------------|----------------|----------------|
| 3 | 5,5 лет | F70 |
| 3 | 6,0 лет | F70 |
| 3 | 6,4 лет | F70 |
| 3 | 6,2 лет | F70 |
| 3 | 6,5 лет | F70 |
| 3 | 5,9 лет | F70 |
| 3 | 6,1 лет | F70 |
| 3 | 6,0 лет | F70 |
| 3 | 6,2 лет | F71 |
| 3 | 5,8 лет | F71 |

Таблица 2. Показатели оценки объёма внимания

| Количество воспроизведенных точек | Баллы | Уровень развития объёма внимания |
|------------------------------------------|--------------|-----------------------------------------|
| 6 и более | 10 | Очень высокий |
| 4–5 | 8–9 | Высокий |
| 3–4 | 6–7 | Средний |
| 2–3 | 4–5 | Низкий |
| 1 | 0–3 | Очень низкий |

Таблица 3. Нормативы к изучению вниманию по методике «Оценка уровня развития произвольного внимания» Б.Б. Бурдона (1985), в модификации Пьерона–Рузера (1986)»

| Уровень развития внимания | Баллы | Время выполнения задания | Количество названных отличий | Число ошибок |
|----------------------------------|--------------|---------------------------------|-------------------------------------|---------------------|
| Средний | 6–7 | 2–2,5 | 12–11 | 3 |
| Ниже среднего | 5 | 2,5–3 | 10–9 | 4 |
| Низкий | 3–4 | 3–3,5 | 8–6 | 7–5 |
| Очень низкий | 1–2 | 3,5–4 | Менее 6 | Более 7 |

Таблица 4. Нормативы на выполнение задания по методике «Оценка уровня развития произвольного внимания» Б.Б. Бурдона (1985), в модификации Пьерона–Рузера (1986)

| Уровень развития произвольного внимания | Время заполнения | Количество о ошибок | Баллы |
|------------------------------------------------|-------------------------|----------------------------|--------------|
| Очень высокий | 1 мин. 15 сек. | – | 10 |
| Высокий | 1 мин. 45 сек. | 2 | 8–9 |
| Средний | 1 мин. 50 сек. | 3 | 6–7 |
| Ниже среднего | 2 мин. 10 сек. | 6 | 4–5 |
| Низкий | Более 2 мин. 10 сек. | Более 6 | 1–3 |

Иллюстративный материал к методике «Запомни и расставь точки» Р.С. Немова (2004)

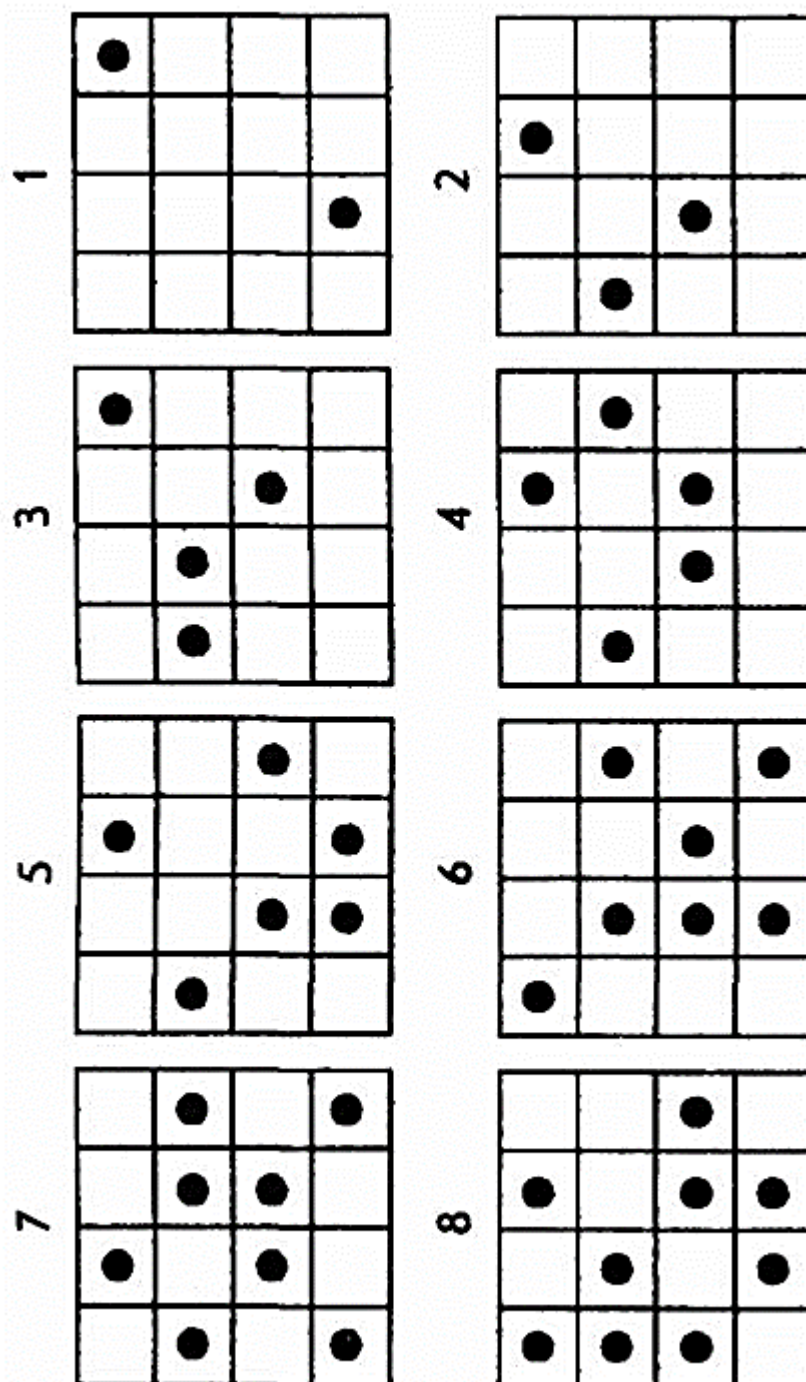
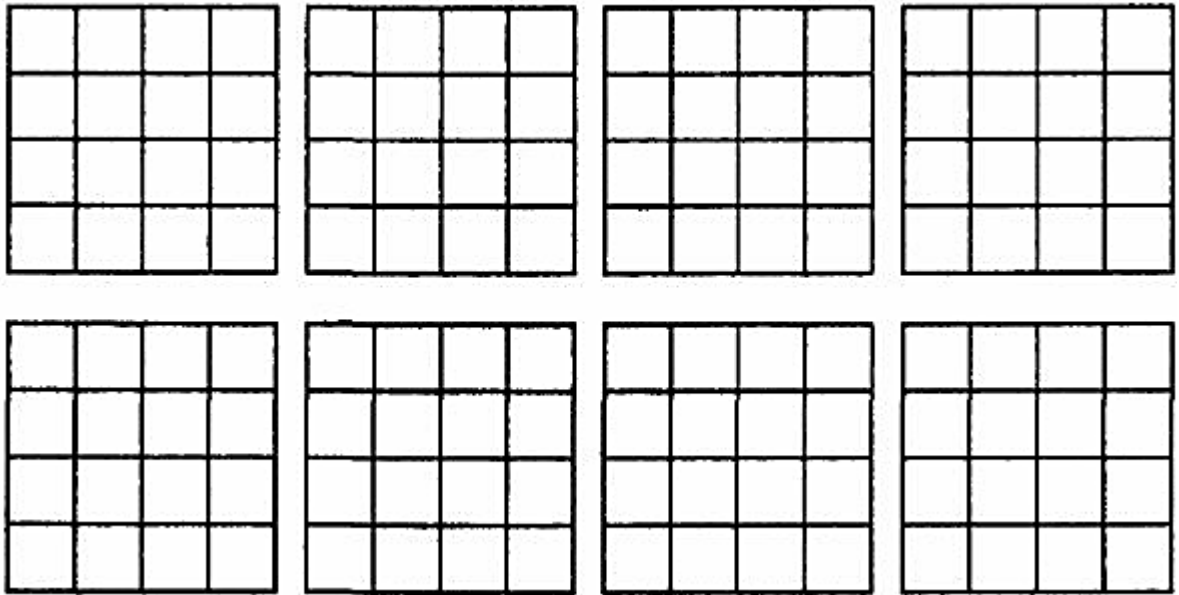
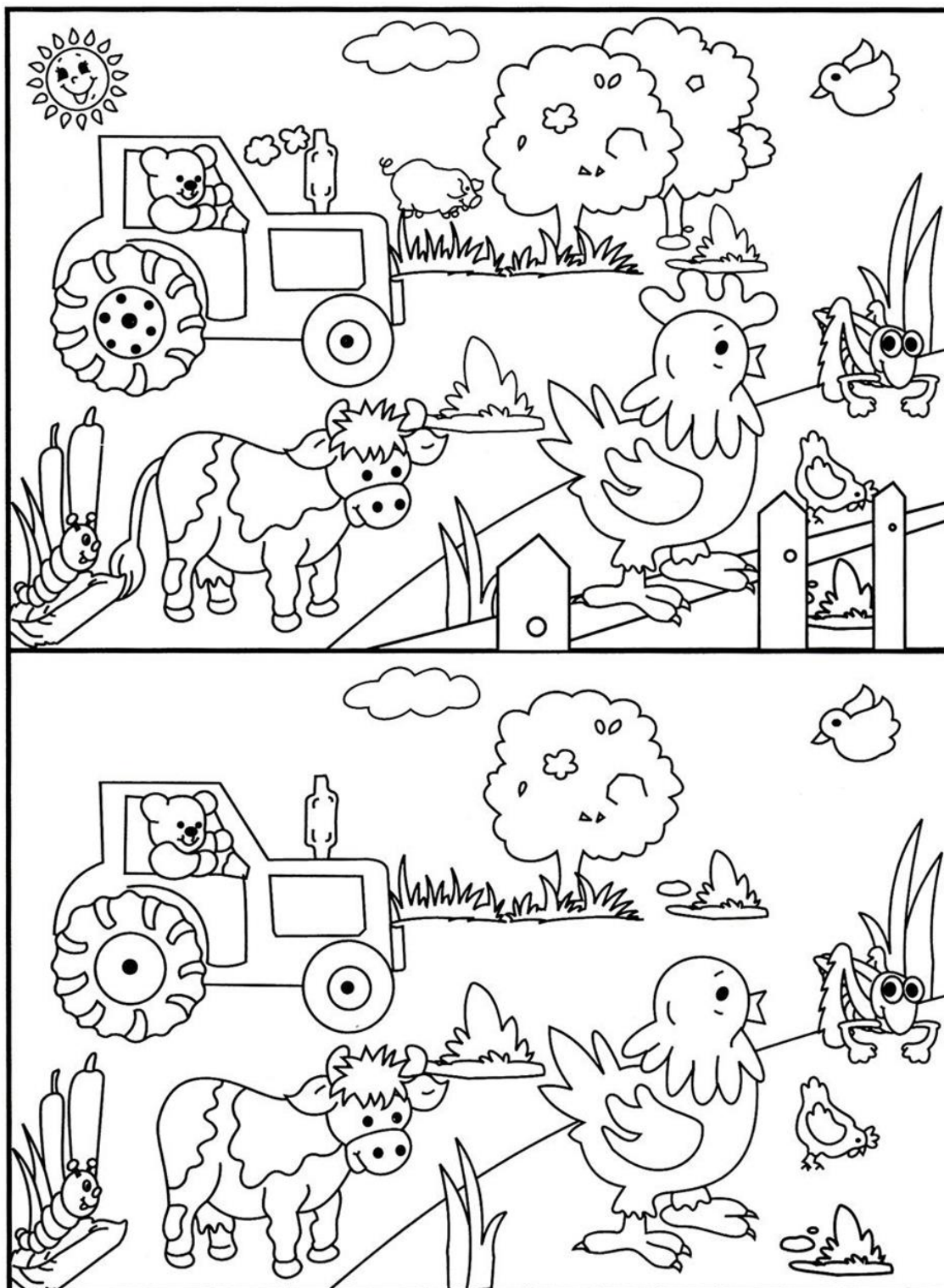


Рисунок 1. Матрица из восьми квадратов с нанесёнными точками, предлагаемая для запоминания ребёнку



**Рисунок 2. Матрица из восьми квадратов с пустыми полями,
предлагаемая для заполнения ребёнку**

Иллюстративный материал к методике «Диагностика особенностей
внимания» А.А. Осиповой (2002)





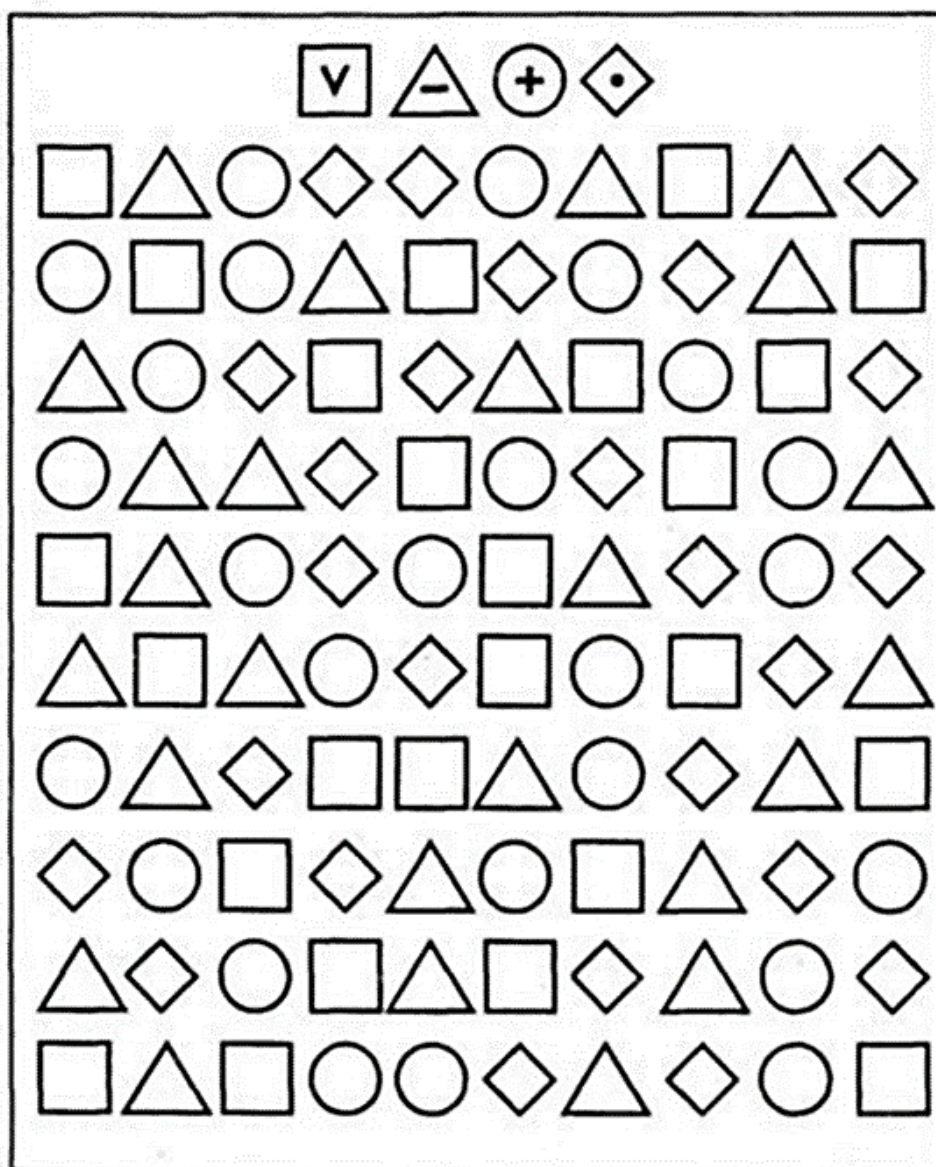


Рисунок 1. Образец и форма для занесения знаков, предлагаемая для заполнения ребёнку по методике «Оценка уровня развития произвольного внимания» Б.Б. Бурдона (1985) в модификации Пьерона-Рузера (1986)

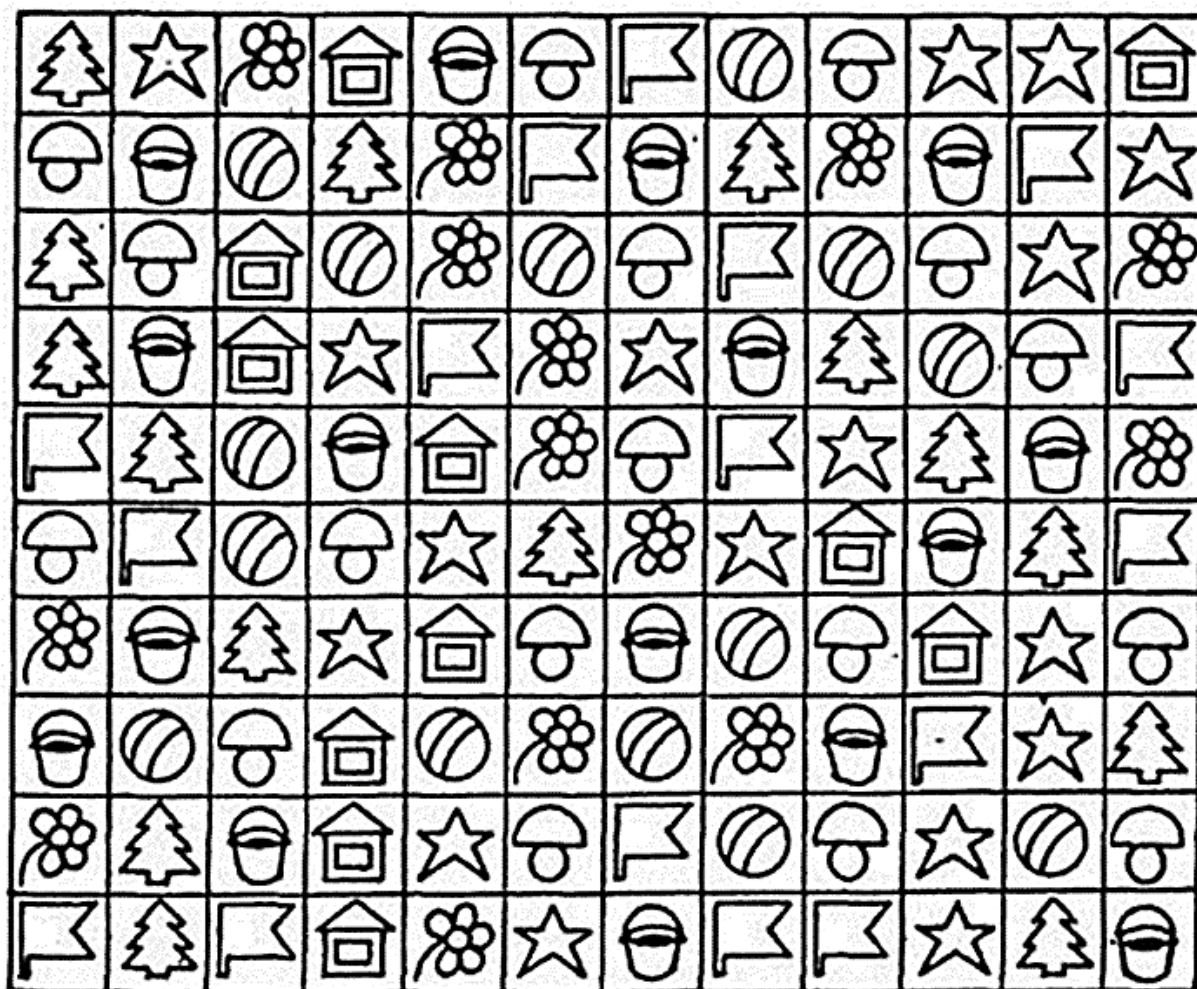


Рисунок 2. Форма для выделения предметов по указанию взрослого, предлагаемая к выполнению ребёнку по методике «Оценка уровня развития произвольного внимания» Б.Б. Бурдона (1985) в модификации Пьерона-Рузера (1986)

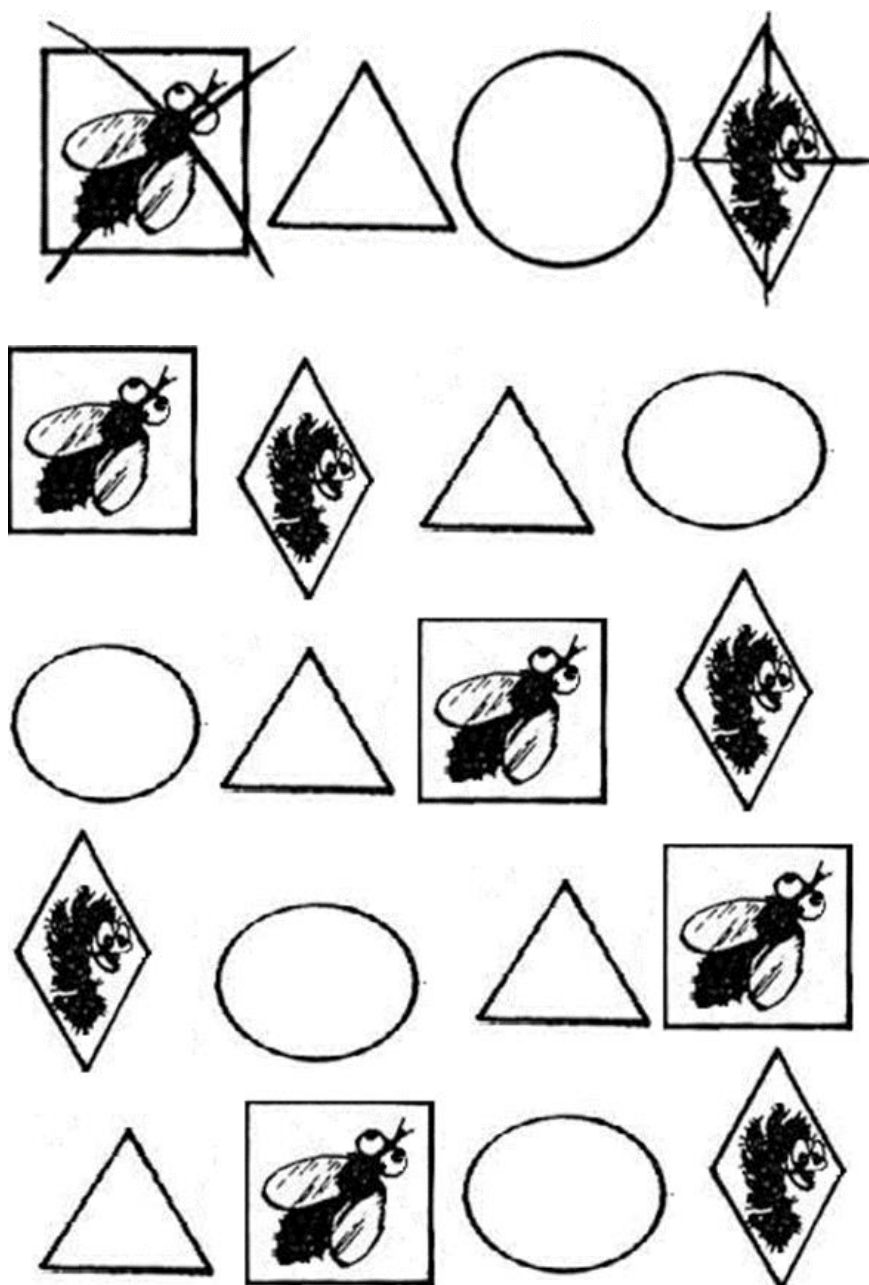


Рисунок 3. Образец и форма для зачеркивания насекомых в фигурах, предлагаемая к выполнению ребёнку по методике «Оценка уровня развития произвольного внимания» Б.Б. Бурдона (1985) в модификации Пьерона-Рузера (1986)

**Планирование занятий по психологической коррекции внимания детей
старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта**

| № занятия | Структура занятия | Цель | Время проведения (мин.) |
|------------------|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|--------------------------------|
| 1 | Ритуал приветствия. | Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности. | 2 |
| | Игра «Здравствуй, друг». | Развить коммуникативные навыки, способствовать сплочению. | 6 |
| | Упражнение «Давай поговорим». | Развитие переключения внимания. | 10 |
| | Упражнение «Внимательное письмо». | Развитие произвольного внимания. | 7 |
| | Ритуал прощания. | Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке. | 5 |
| | | | |

Продолжение таблицы

| | | | |
|---|-----------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 2 | Ритуал приветствия. | Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности. | 2 |
| | Игра «Канон». | Развитие произвольного внимания. | 5 |
| | Игра «Нос, пол, потолок». | Развитие переключения внимания. | 5 |
| | Сказка «Принц и принцесса». | Научиться чувствовать друг друга, найти адекватное телесное выражение различным эмоциям, чувствам, состояниям. | 9 |
| | Игра «У меня всё ОК». | Внутреннее расслабление, снятие напряжения, развитие умения работать в группе. | 5 |
| | Всего: 30 мин | | |
| 3 | Ритуал приветствия. | Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности. | 2 |
| | «Не пропусти хлопок». | Развитие активного внимания. | 5 |
| | Игра «Срисовывание по клеточкам». | Развитие концентрации и объема внимания, формирование умения следовать образцу, развитие мелкой моторики руки. | 13 |

Продолжение таблицы

| | | | |
|---|-------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| | Игра «Спасибо за приятное занятие». | Научиться выражать дружеские чувства и благодарность друг другу. | 5 |
| | Ритуал прощания. | Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке. | 5 |
| | Всего: 30 мин | | |
| 4 | Ритуал приветствия. | Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности. | 2 |
| | Упражнение «Корректор». | Формирование устойчивости, распределения внимания. | 3 |
| | Игра «Брыкание». | Развитие выдержки, способности к торможению и переключению. | 10 |
| | Упражнение «Водопад». | Развитие концентрации и переключения внимания. | 10 |
| | Ритуал прощания. | Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке. | 5 |
| | Всего: 30 мин | | |
| 5 | Ритуал приветствия. | Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности. | 2 |

Продолжение таблицы

| | | | |
|---|----------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| | Игра «Фантазии». | Развитие произвольного внимания. | 5 |
| | Упражнение «Найди ошибку». | Развитие произвольного внимания, сосредоточенности и концентрации на задании. | 18 |
| | Ритуал прощания. | Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке. | 5 |
| | Всего: 30 мин | | |
| 6 | Ритуал приветствия. | Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности. | 3 |
| | Упражнение «Интеллектуальные таблицы». | Развитие переключения, объема и концентрации внимания. | 7 |
| | Игра «Гусеница». | Развитие произвольного внимания. | 10 |
| | Упражнение «Небылицы». | Расслабление, снятие напряжения, развитие чувства доверия среди детей. | 5 |
| | Ритуал прощания. | Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке. | 5 |
| | Всего: 30 мин | | |
| 7 | Ритуал приветствия. | Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности. | 2 |

Продолжение таблицы

| | | | |
|---|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| | Игра «Цветок» . | Развитие переключения внимания. | 5 |
| | Игра «Пишущая машинка. | Развитие устойчивости внимания. | 5 |
| | Игра «Передай по кругу» | Сплоченности детского коллектива, снятие эмоционального напряжения. | 8 |
| | Ритуал прощания. | Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке. | 5 |
| | Всего: 30 мин | | |
| 8 | Ритуал приветствия. | Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности. | 2 |
| | Игра «Заметь все». | Развитие распределения внимания. | 5 |
| | Упражнение «Графический диктант». | Развитие устойчивости внимания. | 8 |
| | Игра «Паровозик». | Повышение уверенности в себе, сплочение группы, произвольный контроль. | 10 |
| | Ритуал прощания. | Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке. | 5 |
| | Всего: 30 мин | | |

Продолжение таблицы

| | | | |
|----|----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| 9 | Ритуал приветствия. | Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности. | 2 |
| | Игра «Атом». | Развитие произвольного внимания. | 10 |
| | Игра «Распространи предложения». | Развитие объема внимания, саморегуляции. | 10 |
| | Игра «Аплодисменты». | Развитие активности внимания, переключаемости внимания. | 3 |
| | Ритуал прощания. | Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке. | 5 |
| | Всего: 30 мин | | |
| 10 | Ритуал приветствия. | Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности. | 2 |
| | Упражнение «Ищем буквы». | Развитие концентрации и объема внимания. | 5 |
| | Игра «Распространи предложения». | Развитие объема внимания, саморегуляции. | 8 |
| | Игра «Релаксация». | Снятие напряжения, релаксация. | 10 |
| | Ритуал прощания. | Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке. | 5 |
| | Всего: 30 мин | | |

Продолжение таблицы

| | | | |
|----|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| 11 | Ритуал приветствия. | Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности. | 2 |
| | Игра «Путаница». | Развитие произвольного внимания, сосредоточенность, саморегуляции. | 7 |
| | Упражнение «Внимательное письмо». | Развитие распределения внимания и мыслительной деятельности. | 8 |
| | Игра «Ежики». | Развитие объема, концентрации внимания. | 8 |
| | Ритуал прощания. | Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке. | 5 |
| | | | Всего: 30 мин |
| 12 | Ритуал приветствия. | Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности. | 2 |
| | Игра «Четыре стихии». | Развитие переключаемости и объема внимания, координации слухового и двигательного анализаторов. | 20 |
| | Упражнение «Внутренний смех». | Снять напряжение и научиться «активно слушать», научиться различать разнообразные звуки в окружающей обстановке и в собственном теле. | 3 |

Продолжение таблицы

| | | | |
|----|-------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| | Ритуал прощания. | Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке. | 5 |
| | Всего: 30 мин | | |
| 13 | Ритуал приветствия. | Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности. | 2 |
| | Игра «Подари эмоцию». | Развитие распределения внимания и мыслительной деятельности. | 8 |
| | Упражнение «Списываем предложения». | Развитие концентрации и устойчивости внимания. | 10 |
| | Игра «Зеркало». | Развитие концентрации внимания. | 5 |
| | Ритуал прощания. | Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке. | 5 |
| | Всего: 30 мин | | |
| 14 | Ритуал приветствия. | Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности. | 2 |
| | Игра «Незнайка». | Развитие произвольного внимания, концентрации, сосредоточения. | 10 |
| | Игра «Волшебная палочка». | Развитие переключения внимания. | 10 |
| | Игра «Замри–отомри». | Развитие произвольного внимания, регуляции, контроля. | 3 |

Продолжение таблицы

| | | | |
|----|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| | Ритуал прощания. | Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке. | 5 |
| | Всего: 30 мин | | |
| 15 | Ритуал приветствия. | Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности. | 2 |
| | Игра «Неоконченные предложения». | Развитие переключения внимания. | 5 |
| | Игра «Ассоциации». | Снятие напряжения, развитие наблюдательности, доверия. | 17 |
| | Ритуал прощания. | Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке. | 5 |
| | Всего: 30 мин | | |
| 16 | Ритуал приветствия. | Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности. | 2 |
| | Упражнение «Одна буква». | Развитие произвольного внимания, концентрации, сосредоточения. | 5 |
| | Игра «Кошка и собака». | Развитие двигательного внимания. | 9 |
| | Упражнение «Внимательное письмо». | Развитие произвольного внимания. | 9 |

Продолжение таблицы

| | | | |
|----|--------------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|----|
| | Ритуал прощания. | Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке. | 5 |
| | Всего: 30 мин | | |
| 17 | Ритуал приветствия. | Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности. | 2 |
| | Игра «На что похоже мое настроение». | Развитие объема внимания. | 10 |
| | Упражнение «Что перепутал художник». | Развитие распределения внимания. | 13 |
| | Ритуал прощания. | Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке. | 5 |
| | Всего: 30 мин | | |
| 18 | Ритуал приветствия. | Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности. | 2 |
| | Упражнение «Диктант». | Развитие концентрации внимания, сосредоточенности. | 10 |
| | Игра «Подушка». | Развитие распределения внимания. | 13 |
| | Ритуал прощания. | Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке. | 5 |
| | Всего: 30 мин | | |

Продолжение таблицы

| | | | |
|----|----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------|---------------|
| 19 | Ритуал приветствия. | Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности. | 2 |
| | Игра «Путешествие на облаке». | Развитие распределения внимания. | 10 |
| | Игра «Заметь все». | Развитие объёма внимания. | 10 |
| | Игра «Скульпторы». | Развитие распределения, переключения внимания. | 3 |
| | Ритуал прощания. | Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке. | 5 |
| | | | Всего: 30 мин |
| 20 | Ритуал приветствия. | Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности. | 2 |
| | Игра «Здравствуй, друг». | Развитие распределения внимания. | 3 |
| | Игра «Дракон кусает свой хвост». | Развитие объёма внимания. | 10 |
| | Игра «Личико». | Снятие напряженности, развитие умения взаимодействовать друг с другом. | 10 |
| | Ритуал прощания. | Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке. | 5 |
| | | | Всего: 30 мин |

Продолжение таблицы

| | | | |
|----|----------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 21 | Ритуал приветствия. | Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности. | 2 |
| | Игра «Где Я». | Развитие концентрации и сосредоточенности внимания, развитие чувства пространства. | 10 |
| | Игра «Незнайка». | Развитие переключения, объема и концентрации внимания. | 13 |
| | Ритуал прощания. | Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке. | 5 |
| | Всего: 30 мин | | |
| 22 | Ритуал приветствия. | Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности. | 2 |
| | Упражнение «Интеллектуальные таблицы». | Развитие переключения, объема и концентрации внимания. | 10 |
| | Игра «Возьму себя в руки». | Развитие сосредоточенности и концентрации внимания. | 10 |
| | Игра «Гусеница». | Расслабление, снятие напряжения, развитие чувства доверия среди детей. | 3 |
| | Ритуал прощания. | Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке. | 5 |
| | Всего: 30 мин | | |

| | | | |
|---------------|-----------------------------------|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| 23 | Приветствие, ритуал. | Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности. | 2 |
| | Упражнение «Повтори быстрее». | Развитие концентрации, сосредоточенности внимания. | 10 |
| | Упражнение «Внимательное письмо». | Развитие произвольного внимания. | 8 |
| | Игра «Паровозик». | Повышение уверенности в себе, сплочение группы, произвольный контроль. | 5 |
| | Ритуал прощания. | Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке. | 5 |
| | Всего: 30 мин | | |
| 24 | Ритуал приветствия. | Сплочение группы, разогревание интереса и внимания для дальнейшей деятельности. | 2 |
| | Игра «Запомни много команд». | Развитие переключения внимания. | 8 |
| | Игра «У кого больше любимок». | Развитие переключения внимания. | 10 |
| | Игра «Чудо-дерево». | Завершение занятия, релаксация, развитие доверия в группе. | 3 |
| | Ритуал прощания. | Подведение итогов, создание атмосферы дружелюбия и заботы о каждом ребенке. Создание мотивации для дальнейшей работы над собой. | 7 |
| Всего: 30 мин | | | |