

**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

**Ширякова Виктория Витальевна**

**ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА**

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

Направление 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование  
Профиль: «Специальная психология в медицинской и образовательной  
практике»

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:**

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

29.05.25 Е.А. Черенева  
(дата, подпись)

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

29.05.25 Н.Ю. Верхотурова  
(дата, подпись)

Обучающийся

Ширякова В.В.

(фамилия, инициалы)

В.В. 29.05.2025  
(дата, подпись)

Красноярск, 2025

## СОДЕРЖАНИЕ

|  |     |
|--|-----|
| Введение.....  | 4   |
| ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ВНИМАНИЯ<br>УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С<br>НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ .....                             | 10  |
| 1.1. Проблема внимания в психологии .....  | 10  |
| 1.2. Развитие внимания в младшем школьном возрасте .....   | 20  |
| 1.3. Современное состояние изучения проблемы внимания учащихся<br>младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального<br>развития.....                        | 30  |
| Выводы по первой главе .....   | 40  |
| ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ<br>ВНИМАНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С<br>НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ .....                   | 43  |
| 2.1. Организация, методы и методики исследования .....   | 43  |
| 2.2. Особенности внимания учащихся младшего школьного возраста с<br>нарушением интеллектуального развития .....  | 52  |
| Выводы по второй главе .....   | 64  |
| ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ВНИМАНИЯ<br>УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С<br>НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ .....                                 | 66  |
| 3.1. Научно–методологические подходы к коррекции внимания учащихся<br>с нарушением интеллектуального развития .....  | 66  |
| 3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции<br>внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением<br>интеллектуального развития ..... | 76  |
| 3.3. Контрольный эксперимент и его анализ .....  | 88  |
| Выводы по третьей главе.....   | 101 |
| ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....  | 104 |

|                                      |     |
|--------------------------------------|-----|
| СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ ..... | 108 |
| ПРИЛОЖЕНИЕ .....                     | 118 |

## ВВЕДЕНИЕ

**Актуальность исследования.** Внимание как фундаментальный когнитивный процесс играет ключевую роль в жизнедеятельности человека, определяя эффективность обучения, адаптации к окружающей среде и качество жизни в целом. В настоящее время проблема внимания приобретает особую актуальность, так как её характеристики напрямую влияют на качество жизни человека, его способность к корректному восприятию окружающей реальности, процессы запоминания и когнитивной переработки информации.

Проблему внимания освещали такие учёные, как Л.С. Выготский (1991), П.Я. Гальперин (1974), А.Г. Платонова (1997), И.В. Страхов (1958).

Также большое значение уделено исследованию внимания в младшем школьном возрасте, поскольку оно занимает важное место в процессе обучения, который является ключевой деятельностью учащихся младшего школьного возраста. Данную проблему в своих исследованиях освещали такие ученые как Л.С. Выготский (1991), П.Я. Гальперин (1974), Н.Ф. Добрынин (1973), А.В. Петровский (1986), С.Л. Рубинштейн (2000), Ю.Б. Эльконин (1915).

В настоящее время отмечается тенденция к увеличению числа детей, поступающих в образовательные учреждения, с различными физиологическими и психическими отклонениями. Чаще всего эти дети имеют нарушение интеллектуального развития. Учитывая рост числа детей с данной патологией, проблема исследования их внимания приобретает особую актуальность. Изучением внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития занимались такие учёные как И.Л. Баскакова (2005), С.Д. Забрамная (2000), С.Я. Рубинштейн (1986), И.М. Соловьев (1966) и другие.

Несмотря на то, что коррекция внимания является наиболее эффективной в младшем школьном возрасте, в настоящее время количество психологических программ коррекции внимания учащихся младшего

школьного возраста с нарушением интеллектуального развития остаётся ограниченным, что обуславливает актуальность изучения данной проблемы. Проблема коррекции внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития освещалась такими учёными, как И.Л. Баскакова (2005), С.Д. Забрамная (2000), М.С. Певзнер (1966) и другими.

Несмотря на значительный вклад в исследование внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, многие аспекты коррекции и изучения особенностей данного феномена остаются недостаточно изученными и требуют дальнейшей разработки. Учет этих особенностей необходим для создания оптимальных условий обучения, воспитания, коррекции и социализации данной категории детей.

**Проблема исследования:** заключается в изучении особенностей внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития; разработке и внедрении в практику психологической программы коррекции внимания у данного контингента школьников.

**Объект исследования.** Внимание учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

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

**Гипотезой исследования** послужило предложение о том, что внимание учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития характеризуется неустойчивостью, ограниченным и фрагментарным объемом, медленным переключением и распределением, а также низким уровнем концентрации и устойчивости. Эффективность работы по коррекции особенностей внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития может быть повышена при условии использования разработанной нами

психологической программы по коррекции свойств внимания у изучаемого контингента школьников.

**Цель исследования:** изучить особенности внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития; теоретически обосновать, разработать и экспериментально проверить эффективность психологической программы по коррекции внимания у изучаемого контингента школьников.

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

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

2. Выявить особенности внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития экспериментальным путём.

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

**Теоретической и методологической основой** исследования являются положения отечественной психологии:

— Концепция культурно-исторического происхождения высших психических функций человека Л.С. Выготского (1991);

— Теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина (1974);

— Классификация видов внимания М.В. Бехтерева (1909) и Н.Ф. Добрынина (1959);

— Теория о внимании как функции контроля за психической деятельностью П.Я. Гальперина (1974);

— Концепция о внимании как функции отражения С.Л. Рубинштейна (2000);

— Положение об особенностях психического развития детей с олигофренией (М.С. Певзнер, 1966; С.Я. Рубинштейн, 1986)

— Научно-методологические подходы и принципы разработки психокоррекционных программ для детей с нарушением интеллектуального развития (Л.С. Выготский, 1991; Г.Е. Сухарева, 1995).

**Методы исследования** были определены в соответствии с целью, гипотезой и задачами работы. В ходе исследования применялись как теоретические, так и эмпирические методы. К первым относится анализ общей, специальной психолого-педагогической и биолого-медицинской литературы по проблеме исследования, ко вторым — изучение психолого-педагогической документации на ребёнка, наблюдение и беседа как с учащимся, так и со специалистами учреждения; экспериментальные методы — констатирующий, формирующий и контрольный эксперимент. В процессе исследования были использованы количественный и качественный анализ данных.

В процессе экспериментального исследования нами были использованы следующие **психодиагностические методики**:

1. «Рисование треугольников» М.П. Кононовой (2007) [50, с. 23];
2. «Корректирующая проба» Б. Бурдона (2007) [86, с. 79];
3. «Пьерона–Рузера» А. Пьерона (2007) [86, с. 77].

**Организация исследования.** Базой для реализации исследования является КГБОУ «Красноярская школа №2». В эксперименте приняли участие учащиеся младшего школьного возраста двух вторых классов с клиническим диагнозом F70 – «Лёгкая степень умственной отсталости» в количестве 16 человек и учащиеся двух четвёртых с клиническим диагнозом F70 – «Лёгкая степень умственной отсталости» в количестве 16 человек. Возраст всех испытуемых от 8 до 11 лет.

**Этапы проведения исследования.** Исследования проводились в четыре этапа с сентября 2023 года по май 2025 года.

Первый этап (сентябрь – декабрь 2023 г.) – изучение и анализ общей, специальной, психолого-педагогической и медико-биологической литературы по проблеме исследования, определение современного ее состояния; формулирование проблемы и гипотезы, а также определение целей и задач.

Второй этап (январь – ноябрь 2024 г.) – выявление особенностей развития внимания учащихся младшего школьного с нарушением интеллектуального развития на основании отобранных диагностических методов и методик. Анализ результатов исследования.

Третий этап (декабрь 2024 – март 2025 г.) – разработка и реализация программы психологической коррекции особенностей внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Четвёртый этап (апрель – май 2025 г.) – реализация контрольного эксперимента, анализ полученных результатов экспериментального исследования и оценка эффективности психологической программы по коррекции произвольного внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. Обобщение и сравнение полученных результатов исследования, полученных нами на этапах констатирующего и контрольного этапов исследования.

**Теоретическая значимость исследования:** определяется тем, что полученные в выпускной квалификационной работе результаты позволяют расширить и углубить современные представления об особенностях внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития и их своевременной коррекции с использованием разработанной нами психологической программы.

**Практическая значимость исследования:** определяется тем, что представленные в выпускной квалификационной работе теоретические, диагностические и коррекционные материалы, раскрывающие особенности внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, могут быть использованы педагогами, психологами и другими специалистами, работающими с данной категорией

учащихся. Предлагаемые в программе упражнения и задания по коррекции свойств внимания могут быть использованы в работе психологов коррекционных школ, в условиях интегрированного обучения, а также в качестве дополнительных занятий.

**Структура выпускной квалификационной работы:** работа состоит из введения, трех глав, списка использованных источников (в количестве 104 источников). Включает 24 приложений. Работа проиллюстрирована 9 таблицами, 8 гистограммами.

# **ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ПРОБЛЕМЕ ВНИМАНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

## **1.1. Проблема внимания в психологии**

Внимание является одним из ключевых понятий в рамках общей психологии, обладая колоссальным влиянием на процессы, протекающие в психике человека. Данная функция психики позволяет нам сосредотачиваться на определенных элементах окружающего мира. Это важно для эффективного усвоения информации и формирования выводов. Изучение феномена внимания не теряло своей привлекательности для исследователей на всём пути развития психологической науки.

Проблему внимания в своих научных работах рассматривали такие психологи, как В. Вундт (2007), Л.С. Выготский (1991), П.Я. Гальперин (1974), У. Джемс (2007), Н.Ф. Добрынин (1973), С.Л. Рубинштейн (2000) и другие, каждый из которых внес свой вклад в понимание этого сложного психического процесса.

Внимание следует рассматривать как направленность сознания и психической активности на конкретный объект, который может обладать ситуативной или устойчивой значимостью для индивида. Это позволяет выделить внимание как ключевой процесс, способствующий более глубокому восприятию и обработке информации, что, в свою очередь, влияет на когнитивные и эмоциональные реакции человека [18, с. 152].

Внимание как психологический феномен – предмет изучения и различных научных изысканий. Р.С. Немов (2003) в своём труде настаивает на признании внимания как отдельного, самостоятельного психического процесса. Учёный делал акцент на значимости внимания в когнитивной деятельности, указывая, что именно оно способствует упорядочиванию и структуризации данных, поступающих в наше сознание. Таким образом,

внимание выступает не просто как некая функция, а как ключевой компонент, оказывающий влияние на все сферы человеческого существования.

Российский психолог Р.С. Немов (2005) выделяет внимание как уникальный внутренний процесс и особое психологическое состояние, которое нельзя сводить только к характеристике других когнитивных функций. Он подчеркивает, что внимание играет ключевую роль в организации и регулировании психической деятельности, позволяя человеку сосредотачиваться на важных аспектах окружающей среды и эффективно обрабатывать информацию. Р.С. Немов (2005) также указывает на то, что внимание может быть как произвольным, так и непроизвольным, что свидетельствует о его многофункциональности и адаптивности в различных жизненных ситуациях [72, с. 362].

Вместе с тем П.Я. Гальперин (1974) тоже склоняется к мнению, что внимание – это уникальный процесс, который нельзя полностью отделить от иных психических функций. Он считает, что внимание тесно взаимосвязано с процессами восприятия и памяти, и его исследование в отрыве от этих когнитивных функций представляется нецелесообразным.

Внимание как свойство личности рассматриваются такими учёными, как В. Вундт (2007) и В. Джеймс (2007). Учёные определяют внимание как интегральный компонент психического процесса, охватывающий все его аспекты. Оно играет ключевую роль в восприятии, обработке информации и принятии решений, позволяя человеку сосредотачиваться на важных задачах и игнорировать отвлекающие факторы.

В рамках исследования проблемы внимания среди различных ученых были сформированы различные подходы к определению данного феномена. Так, В. Вундт (2007) рассматривает внимание как процесс, в результате которого повышается ясность и отчетливость элементов сознания. Этот процесс, по его мнению, позволяет человеку осознанно выделять и фокусироваться на наиболее значимых аспектах окружающей

действительности, что способствует более глубокому пониманию и осмыслению информации [24, с. 12].

С.Я. Рубинштейн (2000) отмечает, что внимание играет ключевую роль в познавательных процессах, сосредотачивая сознание на объекте и улучшая восприятие информации. Это помогает формировать точные и осмысленные представления о мире [83, с. 285].

Н.Ф. Добрынин (1973) определяет внимание как сосредоточение психической деятельности на значимом объекте, что помогает человеку эффективно воспринимать и обрабатывать информацию и достигать целей [32, с. 124].

Л.С. Выготский (1991) в своих работах рассматривает внимание с двух сторон. Во-первых, внимание следует рассматривать как функцию, обусловленную природными механизмами, которая позволяет нам воспринимать и обрабатывать информацию из окружающего мира. Во-вторых, внимание как продукт культурного развития является высшей психической функцией, которая формируется и совершенствуется в процессе взаимодействия с окружающим миром. Ученый подчеркивал, что этот внутренний процесс подчиняется законам культурного развития, что означает его зависимость от социальных и культурных факторов. Таким образом, внимание не только отражает индивидуальные особенности человека, но и является результатом его интеграции в определенную социокультурную среду [18, с. 145].

Л.Д. Столяренко (2007), рассматривая внимание как сложный психический феномен, выделяет следующие её функции:

1. Выявление и выделение важной для личности информации. Информация может нести как ситуативную, так и постоянную значимость для человека. В этом случае внимание выступает фильтром информации, которая поступает из окружения, отсеивая важную от второстепенной.

2. Из первой функции вытекает вторая как игнорирование не важной на данный момент информации. Отвлекающие факторы препятствуют

мыслительному процессу и снижают концентрацию. Чтобы этого избежать внимание отсеивает лишние стимулы позволяя сосредоточиться на важных задачах и не терять концентрацию.

3. Внимание помогает сохранять ход детальности вплоть до достижения цели обеспечивая последовательность. Координирование и проверка процесса на каждом его этапе помогает выявить и устранить возможные ошибки [89, с. 262].

В наше время традиционная психология истоки которой лежат в трудах Л.С. Выготского (1991), даёт определение внимания как психического состояния, которое позволяет избирательно обрабатывать поступающую информацию. Как уже было сказано ранее, данный психический феномен помогает отсеять несущественные стимулы и концентрировать на более значимых. Данная способность психики облегчает восприятие полученной информации и её дальнейшую обработку на уровне сознания. Это позволяет быстрее и более продуктивно справляться с потоками информации, вследствие чего принимать обоснованные ситуацией решения.

По словам Л.С. Выготского (1991), внимание не только организует и интерпретирует полученной информации, но и формирует восприятие нами окружающего мира. Внимание позволяет нам не только выделять нужную информацию, но и связывает её с прошедшим опытом для дальнейшего глубокого осмысления понимаемой действительности. Тем к самым, внимание является главным инструментом, который влияет на то, как мы можем интерпретировать события.

Если внимание способно влиять на восприятие нами действительности, то также оно влияет на работу памяти. Современные исследования показывают, что внимание тесно взаимосвязано с рабочей памятью, которая позволяет временно удерживать и обрабатывать информацию, необходимую для выполнения поставленных задач. Внимание регулирует поток информации, который попадает в рабочую память, тем самым предотвращает

её перегрузку. Тем самым внимание играет важную роль в обеспечении эффективной работы мозга для решения поставленных задач.

Отечественные психологи внесли весомый вклад в психологию изучив и разработав классификации внимания.

По мнению В.М. Бехтерева (1909), внимание можно разделить на внешнее и внутреннее в зависимости от объекта, на который оно направлено. Если внимание обращено на объект или явление окружающего индивида мира, то такое внимание является внешним. Оно позволяет человеку адаптироваться в постоянно меняющемся внешнем мире. В свою очередь, если внимание направлено на процессы, происходящие внутри индивида, например, мысли или чувства, то такое внимание является внутренним. Оно играет главную роль в процессе самопознания и рефлексии, помогая личности лучше понимать и осознавать свои эмоции, мотивации и ценности. Только благодаря внутреннему виду внимания становится возможным такое явление, как личностный рост.

Отечественный психолог Н.Ф. Добрынин (1959) предложил альтернативный подход к классификации видов внимания, основанный на генетической перспективе. Этот подход изучает, как внимание развивается с раннего детства до зрелого возраста, проходя через различные стадии. На каждом этапе когнитивные функции становятся более сложными и интегрированными, что позволяет человеку лучше управлять своими ресурсами и эффективно реагировать на внешние стимулы. Таким образом, генетическая классификация внимания учитывает не только биологические изменения в мозге, но и влияние социального окружения, культурных факторов и индивидуальных особенностей личности.

Н.Ф. Добрынин (1959) в своей классификации выделяет три вида внимания: произвольное (активное), непроизвольное (пассивное) и послепроизвольное внимание. Данный подход к классификации позволит нам глубже понять механизмы, заложенные в основе управления вниманием. Н.Ф. Добрынин (1959) подчёркивает важность комплексного анализа

факторов, влияющих на развитие и функционирование внимания на протяжении всей жизни человека [31, с. 125].

Произвольное внимание — это вид внимания, требующих волевых усилий и который позволяет человеку поддерживать уровень концентрации тем самым контролировать свою деятельность. Данный вид внимания играет важную роль в обучении, работе и повседневной жизни. так как помогает сосредоточиться на важной информации, игнорируя отвлекающие факторы. Так, Р.В. Овчарова (1996) высказывается о произвольном внимании и выделяет, что основной его функцией является активное регулирование протекания всех психических процессов человека [74, с. 11].

Послепроизвольное внимание представляет собой высшую форму произвольного внимания, когда цель деятельности становится личностно значимой и интересной для человека. В таком состоянии внимание сохраняется на длительное время без значительных усилий, так как деятельность приносит удовлетворение и вызывает положительные эмоции.

А.Г. Платонова (1997) считает послепроизвольное внимание высшей формой произвольного. Оно появляется, когда цель сохраняется, но волевые усилия не требуются. Характеризуется длительной концентрацией, интенсивностью когнитивной активности и высокой продуктивностью труда. В отличие от непроизвольного внимания, которое возникает спонтанно под воздействием внешних стимулов, послепроизвольное внимание формируется на основе внутренней мотивации и интереса к деятельности. Оно позволяет человеку работать с высокой эффективностью, сохраняя при этом высокий уровень вовлеченности и удовлетворения от процесса [56, с. 196].

Послепроизвольное внимание представляет собой промежуточную фазу между произвольным и непроизвольным типом. Изначально для осуществления деятельности требуется задействовать произвольное внимание. Но по мере углубления в задачу, интерес к ней усиливается, а процесс удержания внимания становится менее обременительным, переходя в более естественную форму. Например, начало работы над решением трудной

математической задачи может потребовать значительных усилий воли, но, постепенно погружаясь в процесс, решение начинает захватывать, и удержание внимания осуществляется почти на автоматическом уровне.

Послепроизвольному вниманию свойственны высокая стабильность и продуктивность. Это оптимальное состояние внимания, к достижению которого целесообразно стремиться при выполнении любой объемной работы. Р.В. Овчарова (1996) утверждает, что переход к послепроизвольному вниманию не является гарантированным. Это определяется сложностью поставленной задачи, индивидуальными особенностями человека, а также наличием устойчивой мотивации. Разные виды внимания находятся в тесной взаимосвязи и взаимодействуют друг с другом в обыденной жизни [74, с. 11].

Непроизвольное, или пассивное, внимание проявляется самопроизвольно, без каких-либо волевых усилий. Оно возникает под воздействием характеристик самого объекта, который притягивает внимание. Эти характеристики могут варьироваться от насыщенности цвета, необычности, от внезапная смена раздражителя, неожиданность, силы воздействия и эмоциональная значимость (например, вопль, неожиданное движение, приятный запах), контрастности относительно фона, биологически важные сигналы (например, запах еды, плач ребенка).

Механизмы непроизвольного внимания берут своё начало в ориентировочном рефлексе — природной реакции организма на новые и значимые раздражители. Например, резкий звук вызовет у вас мгновенный поворот головы в сторону источника звука — это наглядный пример функционирования ориентировочного рефлекса и непроизвольного внимания. Такая реакция позволяет нам быстро реагировать на потенциально опасные или важные события, обеспечивая выживание и адаптацию к окружающей среде. Ориентировочный рефлекс также играет ключевую роль в обучении и восприятии нового опыта, помогая нам обращать внимание на изменения в окружающей обстановке.

Важно отметить, что интенсивность непроизвольного внимания напрямую связана с силой и новизной стимула, однако его продолжительность обычно ограничена, так как интерес со временем снижается. В поведенческом аспекте непроизвольное внимание проявляется в прерывании текущей деятельности, ориентации на неожиданный стимул и изменениях в мимике. Глубокие исследования подчеркивают связь непроизвольного внимания с деятельностью ретикулярной формации ствола головного мозга и определенными участками коры больших полушарий, ответственными за обработку сенсорной информации.

Ретикулярная формация регулирует уровень бодрствования и внимания, активируя соответствующие зоны коры, что позволяет человеку быстро реагировать на важные стимулы в окружающей среде. Таким образом, непроизвольное внимание представляет собой результат сложного взаимодействия подкорковых и корковых структур мозга, обеспечивая адаптацию к изменяющимся условиям.

Л.С. Выготский (1991) [18, с. 150] классифицировал внимание по его происхождению на два основных типа: природное (непроизвольное) и социально обусловленное (произвольное).

Природное внимание — это врожденная способность человека избирательно реагировать на новые, значимые или эмоционально окрашенные стимулы. Этот тип внимания играет ключевую роль в обеспечении выживания и адаптации, позволяя человеку быстро реагировать на изменения в окружающей среде. Основным механизмом природного внимания — ориентировочный рефлекс, который является автоматической реакцией организма на новые или неожиданные раздражители. Ориентировочный рефлекс активирует ретикулярную формацию головного мозга, которая регулирует уровень бодрствования и внимания.

Социально обусловленное внимание, напротив, формируется под влиянием социальных факторов и опыта. Оно требует волевых усилий со стороны человека и помогает сконцентрироваться на поставленной задаче,

которая в начале может быть непривлекательной, но важной для достижения долгосрочных целей.

Л.С. Выготский (1991) утверждает, что социально обусловленный вид внимания развивается в процессе обучения, воспитания и социализации человека по мере взросления. Это происходит из-за того, что, человек осознанно учится управлять своим вниманием, направляя его на важные объекты или действия. Также он тесно связан с механизмом волевой регуляции поведения. так как с его помощью мы сознательно выбираем и реагируем на внешние стимулы в соответствии с социальными нормами.

С.Л. Рубинштейн (2000) подчёркивает, что внимание тесно связано с осознанием и направленностью сознания на определённый объект. Это определение акцентирует внимание на динамической природе внимания, которое не является статичным состоянием, а активным процессом, меняющимся в зависимости от обстановки и потребностей.

Многие ученые, такие как А.Н. Леонтьев (1985), А.Г. Маклаков (2016), Р.С. Немов (2003), А.В. Петровский (1966), С.Л. Рубинштейн (2000) и другие, утверждают, что феномен внимания характеризуется разнообразными качественными аспектами, которые традиционно классифицируются как свойства внимания. К этим свойствам относятся: объем, устойчивость, концентрация, распределение и переключение.

Как отмечает А.Н. Леонтьев (1975) устойчивость внимания играет ключевую роль в успешном выполнении задач, требуя от человека способности сохранять концентрацию на объекте, несмотря на возможные отвлекающие факторы. Исследования показывают, что длительное сосредоточение способствует более глубокому пониманию и запоминанию информации, а также повышению качества выполнения действий. Таким образом, развитие устойчивости внимания является важным аспектом когнитивного развития и профессиональной эффективности [60, с. 241].

Концентрация внимания представляет собой процесс избирательной направленности психической активности на объект, обладающий

определенной значимостью, при одновременном игнорировании всех прочих раздражителей. С.Л. Рубинштейн (2000) в своей работе утверждает, что концентрация внимания – это «сосредоточенность, т.е. центральный факт, в котором выражается внимание» [84, с. 425].

Развитие концентрации внимания — это отдельное направление в когнитивных тренировках, включающее разнообразные методики. Среди них можно выделить медитативные практики, которые помогают улучшить осознанность и контроль над вниманием. Также применяются специальные упражнения, направленные на тренировку внимания, а современные технологии позволяют использовать компьютерные программы, разработанные для улучшения когнитивных функций. Регулярные занятия по развитию концентрации помогают не только в учебе и работе, но и в повседневной жизни, способствуя повышению общей продуктивности и улучшению качества жизни.

По мнению А.Н. Леонтьева (1975), распределение внимания можно охарактеризовать как способность индивида параллельно осуществлять обработку нескольких потоков информации или выполнять несколько видов деятельности сразу. Это выражается в способности удерживать в фокусе внимания значительное количество объектов, видов деятельности или действий, обеспечивая их одновременную обработку и выполнение.

А.Н. Леонтьев (1975) подчеркивает, что переключаемость внимания является важным аспектом когнитивной деятельности, позволяющим человеку эффективно адаптироваться к изменяющимся условиям. Это свойство внимания помогает не только быстро переключаться между различными задачами, но и гибко реагировать на новые требования и приоритеты, что особенно важно в динамичных и сложных ситуациях [60, с. 242].

Отвлечение часто приводит к снижению продуктивности и ухудшению качества работы. Оно может быть вызвано как внешними факторами, так и внутренними состояниями человека, например, усталостью или

эмоциональным напряжением. В отличие от переключения, которое может быть осознанным и целенаправленным, отвлечение происходит неосознанно и часто против воли человека.

Объём внимания — это количество объектов, которые человек может одновременно осознавать и удерживать в фокусе внимания в каждый конкретный момент времени. Это один из важных параметров, характеризующих внимание человека. Как правило, этот объем не превышает 7—9 элементов. Р.С. Немов (2003) отмечает, что средний объем внимания взрослого человека составляет от 3 до 7 единиц. Возрастные границы начальной школы остаются неизменными, аналогично возрастным рамкам для совершеннолетних лиц [73, с. 44].

Таким образом, в современной психологической науке отсутствует единое мнение относительно понимания феноменологической природы и сущности внимания как психического явления, процесса психики. Внимание рассматривается как самостоятельный психический процесс, а также как специфическое свойство личности. Существует множество определений понятия «внимание», общим элементом которых является его признание в качестве ключевого фактора в организации человеческой деятельности.

## **1.2. Развитие внимания в младшем школьном возрасте**

В научных трудах отечественных и зарубежных специалистов в области психологии и педагогики уделяется значительное внимание проблеме формирования когнитивных процессов, в частности, внимания у детей младшего школьного возраста. Данную проблему изучали такие учёные как Л.С. Выготский (1991), О.Ю. Ермолаев (1987), А.Н. Леонтьев (1975), Л.Д. Столяренко (2007), Д.Б. Эльконин (2007).

Младший школьный возраст является ключевым этапом в развитии внимания, рассматриваемого как комплексный когнитивный процесс. В этот период происходят значительные изменения в нейробиологии коры головного

мозга, особенно в лобных долях. Эти области мозга отвечают за исполнительные функции, включая планирование, регуляцию импульсов и произвольное внимание. Важно отметить, что развитие этих функций способствует улучшению способности детей к концентрации и контролю за своим поведением в различных ситуациях.

Младший школьный возраст, по Д.Б. Эльконину (2007), длится с шести до одиннадцати лет и охватывает период обучения в 1–4 классах школы. Учёный подчёркивал, что условия жизни и социальная среда играют ключевую роль в развитии внимания ребёнка. Учёный утверждал, что благоприятная обстановка и поддержка окружающих способствуют формированию устойчивых навыков концентрации [104, с. 46].

Произвольное внимание – высшая психическая функция, присущая исключительно человеку. Л.С. Выготский (1991) в рамках общего понимания развития высших психических функций выделял два взаимосвязанных блока, формирующих процесс развития высших форм поведения ребенка. Во-первых, это освоение языка, письма, счета, рисования, выступающих внешними инструментами культурного развития и мышления. Во-вторых, это развитие специализированных высших психических функций (произвольного внимания, логической памяти и т.д.) [18, с. 157].

Согласно мнению Л.С. Выготского (1991), культурное развитие внимания у ребенка последовательно разворачивается следующим образом: «Сначала взрослый, используя слова, направляет внимание ребенка на окружающие предметы, формируя из слов стимулы-указания; затем ребенок начинает активно включаться в этот процесс, сам применяет слова и звуки для указания, т.е. обращает внимание взрослых на интересующий его объект» [18, с. 158].

Экспериментальные исследования показывают, что дети овладевают вниманием с помощью речи и предметной деятельности в возрасте 2,5—3,5 лет. Сначала внимание у них непроизвольное, но к 5,5—6,5 годам оно становится произвольным, позволяя ребенку самостоятельно выполнять

задания взрослого, используя различные стратегии организации внимания. Данный этап является важным для развития всех когнитивных функций, которые в дальнейшем будут способствовать успешному процессу обучения адаптации.

При нормативном развитии в период младшей школы механизмы регуляции внимания достигают уровня взрослого, и на последующих этапах онтогенеза динамика развития данного когнитивного процесса практически не выражена. При этом в определённых условиях, например, таких как обучение и экстремальные ситуации, внимание способно демонстрировать новые формы и уровни развития. Данное явление способствует адаптации человека к постоянно меняющимся условиям среды и решению сложных задач.

Внимание в процессе взросления приобретает индивидуальные для каждого человека особенности, которые могут быть обусловлены генетической предрасположенностью, личным опытом, культурными и социальными условиями.

А.Н. Леонтьев (1975) в своих трудах использовал методику двойной стимуляции для исследования когнитивных процессов, связанных с вниманием. При использовании данной методики испытуемому предлагается два стимула или задачи, которые должны будут обрабатываться одновременно. Такими задачами являются, например, сведение за действием или действием и реагирование на определённые изменения. Такой подход к изучению внимания позволяет понять, каким образом внимание распределяется между объектами и задачами и как оно изменяется на разных этапах возрастного развития.

В своих исследованиях А.Н. Леонтьев (1975) анализирует результаты разных возрастных групп, что позволяет обозначить закономерности и тенденции в развитии внимания. По результатам его исследования можно утверждать, что в процессе взросления внимание становится более избирательным и целенаправленным. Качественно повышается способность к концентрации внимания и переключаемости между задачами. Также большую

значимость в формировании внимания приобретают индивидуальные качества, которые включают в себя образование, предрасположенности и личностные интересы.

У обучающихся начальной школы отмечается недостаточное развитие таких когнитивных функций внимания, как распределение и переключение. Они склонны к частым отвлечениям во время учебных занятий, а также испытывают затруднения при концентрации на материале, который не вызывает у них интереса или не представляется им значимым.

В своем научном труде, выдающийся психолог Н.Н. Ланге (2001) представил типологию внимания у детей младшего школьного возраста, основываясь на анализе развития их когнитивных способностей. В рамках данной классификации он выделил две основные категории детей: обладающих высоким уровнем внимания и детей с низким уровнем внимания. Однако важно отметить, что степень выраженности внимания у представителей этих групп может варьироваться в зависимости от индивидуальных особенностей каждого ребенка.

Н.Н. Ланге (2001) подчёркивает, что развитие внимания у младших школьников характеризуется неравномерностью и зависимостью от индивидуальных особенностей.

Некоторые учащиеся обладают способностью к длительной концентрации на одном виде деятельности, однако испытывают затруднения при переключении на другую задачу. Другие, напротив, демонстрируют лёгкость переключения между различными видами учебной деятельности, но также склонны к отвлечению на внешние раздражители. Третья категория учащихся отличается высокой степенью организованности и внимательности, однако их внимание характеризуется ограниченным объёмом.

Л.Д. Столяренко (2007) отмечает, что к семи годам дети начинают овладевать произвольным вниманием, однако, непроизвольное внимание все еще преобладает. Дети испытывают значительные трудности при поддержании концентрации внимания на монотонных и неинтересных для них

видах деятельности. Однако в процессе игры или при решении задач, имеющих высокую эмоциональную значимость, они способны сохранять высокий уровень сосредоточенности на протяжении продолжительного периода времени. При разработке оптимальных условий для эффективного образовательного процесса младших школьников необходимо учитывать индивидуальные особенности и потребности каждого ребенка, чтобы создать благоприятную атмосферу для их развития и обучения [83, стр. 407].

В.А. Крутецкий (1980) подчеркивает значительные индивидуальные различия в устойчивости внимания, указывая, что у спокойных и уравновешенных детей она значительно выше, чем у легко возбудимых. Хотя к младшему школьному возрасту устойчивость внимания улучшается, она все еще остается недостаточно развитой, что требует внимания педагогов и родителей для создания благоприятных условий для ее развития [53, с. 10].

В.А. Крутецкий (1980) пишет, что первоклассники и второклассники еще не способны долго концентрироваться на работе (могут удерживать внимание в течение 15–20 минут). В результате детям трудно выполнять задания в течение времени. У них меняется темп и ритм деятельности, снижается работоспособность, поэтому они могут пропускать буквы в словах и слова в предложениях [53, с. 33].

В своём труде советский психолог С.Л. Рубинштейн (1946) акцентирует внимание на необходимости учета ограниченной способности детей к концентрации внимания в образовательном процессе. Он подчеркивал, что следует избегать перегрузки учащихся избыточной информацией, чтобы не нарушать эффективность их когнитивной деятельности [84, с. 431].

Внимание младших школьников характеризуется менее устойчивой концентрацией по сравнению со взрослыми, что затрудняет способность детей к эффективному распределению внимания между различными задачами. Данный аспект требует особого внимания со стороны педагогов при планировании и реализации образовательного процесса.

Неумение распределять внимание особенно ярко проявляется в процессе написания диктантов, где необходимо одновременно воспринимать слуховую информацию, актуализировать знания орфографических и пунктуационных норм, применять их на практике и осуществлять процесс письма. Однако уже во втором классе наблюдается значительное улучшение данного когнитивного навыка при условии, что педагогическая деятельность учителя направлена на формирование у учащихся способности к самоконтролю и координации выполнения нескольких задач одновременно как в рамках учебного процесса, так и во внеурочной деятельности.

В своём исследовании, Р.С. Немов (2005) указывает на то, что у учащихся младших классов способность к переключению внимания находится на стадии формирования. В начале учебного процесса у них ещё не развиты необходимые учебные навыки, что осложняет переход от одного вида учебной деятельности к другому. Тем не менее, к концу второго класса, по мере совершенствования учебной деятельности, у детей начинают проявляться первые признаки формирования способности к переключению между этапами урока [73, с. 367].

Исследование Г.М. Угаровой (1994), посвященное изучению динамики свойств внимания у младших школьников, показало, что в период с 5 до 8 лет функция внимания претерпевает значительные изменения. На начальных этапах ключевым свойством является объем внимания, однако затем на первый план выходят устойчивость, распределение и переключение внимания [96, с. 95].

Ограниченный объем внимания является еще одной ключевой чертой когнитивного становления детей младшего школьного возраста. У большинства из них способность удерживать внимание не превышает одновременной обработки 3—4 объектов. Это подразумевает, что ребенок результативно работает лишь с небольшим количеством информационных потоков. Если педагог одновременно излагает новый материал, демонстрирует наглядные примеры и задает вопросы, ученик способен растеряться и ничего

не усвоить. Необходимо преподносить сведения поэтапно, по частям, предоставляя ребенку время для обдумывания каждого шага. Применение разнообразных методик обучения – аудиальной, визуальной, кинестетической – будет способствовать активации различных каналов восприятия и улучшению процесса запоминания.

Г.Н. Понарядова (2010) в своих изысканиях отмечает, что развитие внимания у детей, обучающихся в классах от первого до четвёртого, отличается в зависимости от успеваемости. У обучающихся, демонстрирующих средние и высокие академические результаты, наблюдается средний уровень развития когнитивной функции внимания. Учащиеся, которые получают исключительно высокие оценки, этот показатель превышает средний уровень или является высоким. В то же время, у учащихся, испытывающих трудности в образовательном процессе, уровень развития внимания изначально является недостаточным [79, с. 245].

О.Ю. Ермолаева (1987) в своих исследованиях подчеркивает, что мотивация играет важную роль в проявлении свойств внимания у младших школьников. В этом возрасте их способность к волевой регуляции внимания ограничена, и они обычно могут сосредоточиться на учебе только при наличии значимой и привлекательной мотивации, такой как желание получить отличную оценку или заслужить похвалу учителя [38, с. 147].

Внешние стимулы в младшем школьном возрасте играют ключевую роль в поддержании интереса и сотенно внимания к учебному процессу. Это обусловлено тем что дети в данном возрасте не обладают достаточной самодисциплиной и внутренней мотивацией.

Родителям и учителям создавать условия, в рамках которых ребёнок будет чувствовать себя более успешным и значимым, так как это способствует дальнейшему развитию и стремлению к званиям. Например, для ребёнка, поступающего в школу, важно иметь внешнюю мотивацию в виде красивой формы, привлекательных канцелярских принадлежностей и похвалы для появления внутренней мотивации посещать школу.

В процессе обучения у учащихся возникают различного рода мотивации к учёбе, например, такие как деловые, соревновательные и познавательные. Последние играют главную роль в развитии внимания учащихся.

В процессе обучения развивается не только способность к концентрации внимания, но и другие когнитивные функции. Как уже было обозначено ранее, внимание тесно взаимосвязано с оперативной памятью, мышлением и восприятием. Поэтому развитие оперативной памяти напрямую зависит от развития произвольного внимания, так как чем лучше ребенок умеет контролировать своё внимание, тем эффективнее он может работать с информацией, хранящейся в оперативной памяти. Помимо этого, успешное обучение требует формирования таких когнитивных навыков, как исполнительные функции (планирование, организация, саморегуляция), которые также неразрывно связаны с вниманием.

Педагогические методы, используемые в начальной школе, нацелены на постепенное формирование произвольного внимания. Игры, упражнения на концентрацию, структурирование учебного материала, разнообразие методов преподавания – всё это способствует поэтапному развитию этой важной когнитивной функции. Не стоит забывать и об индивидуальных особенностях ребёнка.

Скорость развития внимания может быть различной, и педагогам необходимо учитывать этот фактор при организации учебного процесса. Своевременное выявление и коррекция проблем с вниманием способны существенно улучшить успеваемость ученика и позитивно повлиять на его дальнейшее развитие. Кроме того, невозможно исключать роль факторов окружающей среды. Полноценный сон, сбалансированное питание, отсутствие хронического стресса, физическая активность — всё это оказывает влияние на функционирование нервной системы и благоприятствует эффективному развитию внимания.

Исследования советских психологов П.Я. Гальперина и С.Л. Кабыльницкой (1974) предоставляют методологию целенаправленного формирования навыков управления вниманием у учащихся младшего школьного возраста на развитых этапах когнитивной деятельности, таких как планирование, коррекция и контроль.

Исследования ученых показали, что внешние действия, такие как планирование, коррекция и контроль, могут быть эффективно интегрированы во внутренний план ученика. В процессе взаимодействия с психологом ученик постепенно переходит от совместного выполнения задачи к самостоятельной регуляции своих действий, что способствует развитию его самостоятельности [25, с. 45].

Понимание специфики формирования внимания учащихся младшего школьного возраста является важным для создания как учебного плана, так и программы коррекции. Важно учитывать влияние стресса, который может ослаблять концентрацию внимания учащихся и приводить к ухудшению учебной успеваемости. Чрезмерное напряжение, вызываемое проблемами дома или ситуацией в пределах школы, требует создания благоприятной обстановки для ребенка как со стороны школьных специалистов, так и родителей.

Кроме того, необходимо заботиться о физическом здоровье ребенка, так как недосып, неправильное питание, болезни и переутомления могут негативно сказываться на его способности сосредоточения. Забота о физическом и духовном благополучии учащихся является неотъемлемой частью процесса формирования внимательности у детей младшего школьного возраста.

Существует ряд факторов, влияющих на рассеянность внимания учащихся младшего школьного возраста:

1. Эмоциональное состояние. Младшие школьники обладают повышенной эмоциональностью. Это приводит к выраженной эмоциональной реакции на различные события, а также к повышенной отвлекаемости на яркие

или неожиданные раздражители. Этот факт негативно сказывается на их способности концентрироваться на учебном процессе. При разработке образовательных программ и организации коррекционной работы важно учитывать этот фактор. Следует создавать благоприятную атмосферу, оказывать психологическую поддержку и минимизировать стрессовых факторов для обеспечения эффективного обучения.

2. Недостаточно количество накопленного опыта. В младшем школьном возрасте у детей не хватает опыта, чтобы понимать значимость учебного процесса, вследствие чего снижается мотивация и желание концентрироваться на неинтересных вещах. Это приводит к рассеянности, частой отвлекаемости на такие факторы, как шум, яркие предметы или других учащихся. Поэтому важно создавать для них комфортные условия, где они смогут сосредоточиться на учебе, а также постепенно обучать их техникам самоконтроля и концентрации.

3. Потребность в физической активности. Младший школьный возраст характеризуется активным ростом и энергичностью учащегося. Детям в данном возрасте необходимы физически активные занятия. Долгое нахождение в одном положении может вызывать эмоциональный и физический дискомфорт, что, соответственно, приводит к утомляемости и отвлекаемости. Чтобы этого избежать, в процесс обучения нужно включать физически активные элементы для разгрузки учащихся. Это не только помогает детям выплеснуть энергию, но при должном подборе активности дети могут улучшать свои коммуникативные навыки и координацию.

Помимо этого, у учащихся начальных классов наблюдается недостаточно развитая способность к концентрации на учебном материале. Научные исследования подтверждают, что дети не способны удерживать внимание на одном объекте в течение длительного времени. Это объясняется активным развитием мозга, постоянным поиском новых стимулов. В связи с этим, уроки, требующие усиленного сосредоточения, могут вызывать у них сложности.

Внимание школьников младших классов — это поразительно сложное и быстро меняющееся проявление когнитивного развития, которое характеризуется рядом особенных черт, критически важных для учёта в процессе обучения и воспитания. Понимание этих черт — залог создания действенной и благоприятной образовательной среды, способствующей успешной учёбе и гармоничному росту ребёнка.

Таким образом, анализ общей и специальной литературы свидетельствует о том, что развитие внимания у младших школьников происходит в процессе учебной деятельности, где ключевую роль играет мотивация ученика. Интерес детей активизируется при мыслительной деятельности, что способствует концентрации внимания на учёбе. Стимулирование интеллектуальной активности и создание благоприятных условий для её реализации положительно влияют на развитие произвольного внимания.

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

Особенности внимания младших школьников с нарушением интеллектуального развития исследовали такие учёные, как И.Л. Баскакова (2005), Е.З. Безюркова (1974), Л.С. Выготский (1995), С.Я. Рубенштейн (1989) и И.М. Соловьев (1966). Они выявили, что у таких детей наблюдается сниженная способность к концентрации и переключению внимания, а также более низкая устойчивость внимания по сравнению с их сверстниками без нарушений. Эти исследования помогли разработать методы и подходы к коррекции и развитию внимания у младших школьников с интеллектуальными нарушениями, что значительно улучшило их учебную и социальную адаптацию.

И.Л. Баскакова (2005) указывает, что внимание детей с нарушением интеллектуального развития отличается от внимания детей с нормальным развитием. По мнению автора, произвольное внимание у таких детей нарушено в большей или меньшей степени: его трудно привлечь, оно нестабильно и легко рассеивается. Это приводит к трудностям в обучении и адаптации в социуме, поскольку дети с трудом сосредотачиваются на задачах и быстро отвлекаются. Для таких детей важно создавать специальные условия, которые помогут улучшить их внимание и сделать процесс обучения более эффективным [7, с. 23].

В своих трудах, такие учёные, как А.Р. Лурия (1960), М.С. Певзнер (1966) и другие, отмечают, что внимание учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития наблюдаются значимые нарушения в когнитивных процессах. У них снижена способность к абстрактному мышлению, планированию и преобладает непроизвольное внимание. Данные изменения проявляются в трудностях усвоения образовательного материала, социальной адаптации и коммуникации.

Первичным дефектом изучаемой нами категории детей является органические нарушения центральной нервной системы, что влияет на психическое развитие человека. Это проявляется в таких аспектах, как нарушение памяти, внимания, эмоционально-волевой сферы и развития личности. Учащиеся с нарушением интеллектуального развития испытывают трудности в понимании и, следовательно, в усвоении новой учебной информации, что ограничивает их познавательный интерес и возможности саморазвития.

А.Р. Лурия (1960) подмечает, что для детей с нарушением интеллектуального развития характерно доминирование непроизвольного внимания над произвольным. Это обусловлено специфическими особенностями нейропсихологических механизмов: низкой степенью внутреннего торможения и высокой степенью внешнего торможения. Внешнее торможение, несмотря на его строгое регулирование, может

приводить к различным отклонениям и нестабильности компенсаторных механизмов.

Как подмечает О.С. Фрейеров (1964), внимание при нарушении интеллектуального развития нарушено, поэтому некоторые дети часто не могут сосредоточиться, они быстро отвлекаются, чрезмерно беспокойны, реагируют на случайные звуки, каждое слово. Другие, напротив, лицом сосредоточены, выполняя простейшие действия, совершенно не реагируя на происходившее вокруг, но производительность труда остается крайне низкой, оттого что это внешнее проявление внимания, в то время как их психические процессы практически не концентрируются на главном. Таким образом у детей с нарушением интеллектуального развития группе больных преобладает непроизвольное внимание [101, с. 5].

У детей с нарушением интеллектуального развития ранняя декомпенсация функции концентрации внимания проявляется уже в дошкольном возрасте, что затрудняет их обучение и адаптацию в социуме. Такие дети часто отвлекаются, быстро устают и не могут удерживать внимание на одном виде деятельности более нескольких минут. Это связано с незрелостью нервной системы и дефицитом нейромедиаторов, ответственных за регуляцию внимания. В результате они испытывают трудности в усвоении нового материала и взаимодействии с окружающими, что требует комплексного подхода к их обучению и поддержке.

Отечественный психолог А.Н. Граборов (1923) в своих трудах отмечает, что у учащихся с нарушением интеллектуального развития наблюдается целенаправленный символический компонент внимания. Это обусловлено слабостью их произвольного внимания и проявляется в избегании решения поставленных задач. Недостаточная концентрация внимания может быть обусловлена постоянным стремлением к переключению своего внимания между объектов, переходу от общего к частному [28, с. 26].

А.Н. Граборов (1923) отмечает, что, хотя ребёнок выглядит задумчивым и сосредоточенным на задании, его внимание, по-видимому,

направлено не на суть проблемы, а на внешнее проявление своей мысли. Это проявляется в выразительности его позы и жестов, которые, кажется, играют более значимую роль в создании впечатления, чем содержание самого задания. Его движения и мимика словно рассказывают историю, привлекая внимание и вызывая эмоциональный отклик у окружающих. В результате, даже если суть задания может быть неясной или неинтересной, его подача становится запоминающейся.

Учащиеся с нарушениями интеллектуального развития испытывают трудности как в управлении произвольным, так и в контроле непроизвольного внимания. Л.С. Выготский (1995) считает, что недоразвитое свободное внимание у детей с интеллектуальными нарушениями связано с недостаточной дифференциацией их личности. Это означает, что такие дети испытывают трудности в выделении и сосредоточении на важных аспектах информации. Л.С. Выготский (1995) подчеркивает, что для успешного развития внимания у таких детей необходимо создавать условия, способствующие их личностному росту и интеллектуальному развитию [20, с. 56].

Г.Я Трошин (1915) указывает на динамическую природу внимания, подчёркивая её способность делать акцент на нужных объектах несмотря на асинхронность этого процесса.

Концентрация внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития характеризуется отсутствием должного фокуса на объектах. Внимание таких детей поверхностно, что обуславливает отсутствие глубокого анализа и восприятия. Данный факт приводит к поверхностному пониманию предоставляемой учебной информации и, соответственно, затруднению формирования устойчивой системы знаний. В результате ученик может испытывать трудности в обучении, адаптации к новым условиям и решении сложных задач, требующих комплексного подхода и глубокого анализа.

Такие авторы как А.Н. Граборов (1923), И.М. Соловьев (1966), и другие, замечают, что внимание ребенка не достигает таких высоких степеней сосредоточения, как у нормативных детей. Трудности, а в некоторых случаях и невозможность поддерживать концентрацию на протяжении длительного времени, оказывают значительное влияние на выполнение задач, требующих высокого уровня интеллектуального напряжения [28; 87].

Ряд научных исследований указывает на повышенную склонность к патологической рассеянности у учащихся с нарушением интеллектуального развития. Для данных детей характерны следующие черты: повышенная тревожность, интенсивная моторная активность, предрасположенность к компульсивным действиям и зачастую выраженная двигательная расторможенность, сопровождающаяся значительной неустойчивостью внимания. Это болезненное отвлечение приводит к неспособности сделать задачу, которая вам доступна и понятна.

С.В. Липень (1985) в рамках эксперимента установил, что у детей с повышенной возбудимостью показатели объема внимания не столь значительно отклоняются от нормативных значений, как у детей с замедленной реакцией. Это может свидетельствовать о том, что повышенная активность нервной системы не всегда негативно влияет на когнитивные функции. Однако у детей с замедленной реакцией, возможно, возникают сложности с концентрацией внимания из-за более медленного восприятия и обработки информации.

Г. М. Дульнев (1969) отмечает, что у детей ограничен объём внимания, что проявляется в особенностях запоминания. Ребёнок может запомнить только четыре слова из десяти и после многократного повторения — четыре других слова, но не может воспроизвести те, что были произнесены ранее. Это связано с недостаточной зрелостью когнитивных процессов и неспособностью эффективно удерживать информацию в кратковременной памяти. В результате дети часто испытывают трудности с запоминанием и

воспроизведением информации, что требует специальных педагогических подходов для улучшения их мнемических способностей [35, с. 67].

В своей научной работе С.Я. Рубинштейн (1986) отмечает, что нарушения внимания коррелируют с колебаниями психической активности, которые обусловлены изменчивыми и кратковременными состояниями в коре головного мозга. Эти колебания приводят к быстрому истощению психических процессов, что может происходить непосредственно после определённых психологических нагрузок.

Снижение и колебание тонуса умственной деятельности могут наблюдаться у детей с ослабленной нервной системой, включая тех, кто имеет нормативный уровень интеллекта. Это может проявляться в виде повышенной утомляемости, снижения концентрации внимания и затруднений в обучении. У учащихся с нарушением интеллектуального развития фиксируются колебания умственной активности, что может быть обусловлено физическими и эмоциональными перегрузками, а также их индивидуальными особенностями психофизиологического развития.

М.С. Певзнер (1966) в своих исследованиях, основываясь на клинических данных патологических наблюдений, выявляет что у учащихся с нарушением интеллектуального развития наблюдается патологическая инертность психических процессов. Также психолог подчёркивает, что данная категория детей может показывать повышенную возбудимость или наоборот заторможенность из-за дисбаланса между основными нервными процессами. Это влияет на общую модель поведения и также обуславливается первичным дефектом таким как обширное, органическое поражение центральной нервной системы. В результате у таких детей могут возникать трудности в обучении, общении и социальной интеграции, что требует специализированной психолого-педагогической помощи и коррекции [76, с. 105].

Также исследователь отметила, что такие состояния могут приводить к снижению успеваемости и ухудшению качества усвоения материала. Кроме того, дети могут испытывать трудности с концентрацией, что негативно

сказывается на их способности выполнять задания и участвовать в обсуждениях.

В своем исследовании А.Р. Лурия (1960) подчеркивает, что у большинства детей с нарушением интеллектуального развития наблюдаются серьезные нарушения внимания. Это проявляется в трудностях с концентрацией и выполнением заданий. Им часто сложно следовать устным инструкциям, и они не всегда могут довести дело до конца, не отвлекаясь. Даже незначительный шум может отвлечь детей, что усложняет их возвращение к работе [64, с. 58].

Эти проблемы с вниманием могут негативно сказываться на академической успеваемости и общем развитии ребенка. Важно учитывать эти особенности и создавать условия, способствующие концентрации и успешному выполнению задач.

Основные качества внимания детей были выявлены в экспериментальных исследованиях Ю.И. Шиф (1965) и И.Л. Баскаковой (2005). Учёные выявили, что стабильность внимания у детей с нарушением интеллектуального развития изучалась с помощью метода коррекционного тестирования. Эксперименты велись с каждым ребенком индивидуально и длились 15 минут. При характеристике стабильности внимания используется ряд показателей, среди которых: показатель результативности, определяемый количеством отображаемых символов за определенный период времени; коэффициент корректности, оцениваемый по количеству ошибок; обобщенный показатель свойства устойчивости внимания, учитывающий скорость нарастания ошибок и успеваемости.

Если пронаблюдать за производительностью труда учащихся с нарушением интеллектуального развития, можно заметить, что каждые 5 минут, их производительность снижается в 15 раз. Данный факт может быть обусловлен тем что учащиеся быстрее утомляются и для них требуется больше времени на отдых восстановление. В соответствии с этим стоит

организовывать работу с учётом периодичных перерывов для поддержания продуктивности.

У учащихся с нарушением интеллектуального развития также наблюдаются трудности в следовании многоступенчатых инструкций и самоорганизации себя в учебном процессе.

У детей с нарушением интеллектуального развития было обнаружено самое низкое качество внимания. У возбужденных ребят с нарушением интеллектуального развития была зафиксирована наиболее нестабильная концентрация. Это отражается в их высокой отвлекаемости. Характер ошибок также является уникальным: наблюдается значительное количество некорректно зачеркнутых символов, что является редкостью для нормативных. Также была найдена закономерность ошибок: одни и те же неправильно идентифицированные символы перечеркнуты. Группа испытуемых с нарушениями интеллектуального развития демонстрирует ограниченное количество отображаемых меток, что также проявляется в незначительном числе ошибок.

Распределение внимания является сложной задачей для детей, что было подтверждено экспериментом, предложенным Г.М. Дульневым (1969). В ходе эксперимента детей просили читать сигналы метронома вслух, одновременно выполняя задание, требующее корректирующих исследований. Результаты показали, что даже многие первоклассники испытывали трудности с распределением внимания, успешно справляясь только на первом этапе задания [35, с. 69].

В группе обучающихся 65% демонстрировали неосложненную форму нарушения интеллектуального развития, в то время как у 95% наблюдались дополнительные нейродинамические расстройства. Предоставленные данные могут свидетельствовать что распределение внимания учащихся с нарушением интеллектуального развития требует тщательного изучения. Также у детей, на которых нацелено наше исследование наблюдается

замедление скорости проведения корреляционного анализа, что может обуславливать повышенное количество ошибок.

Внимание учащихся первого класса коррекционной школы изначально ограничено, охватывая лишь 1—2 предмета. Однако по мере прохождения обучения этот объем постепенно расширяется, что к третьему классу позволяет им освоить уже 2—3 предмета. Важно учитывать индивидуальные особенности каждого ребенка и применять специальные методики для улучшения концентрации и усвоения материала.

По мнению Ж.И. Шиф (1965), среди детей с нарушением интеллектуального развития наибольшее внимание было уделено детям с неосложненной формой нарушениями интеллектуального развития. У детей с нарушением интеллектуального развития, сопровождающимся нейродинамическими дисфункциями, отмечается снижение объема внимания [103, с. 39].

Г.Я. Трошин (1915) считает, что основное различие между недоразвитостью и нормой заключается не в единых формальных признаках внимания (сила, стабильность), а в его объективных границах: «Когда мы желаем усилить внимание идиота и игнорируем объективные границы, мы можем использовать к идиоту средства, для которых он ничего не делает, но которые, по его суждению, являются нормой» [32, с. 89].

В данной ситуации использование иных методов не приведет к желаемому результату, кроме как вызвать разочарование. Однако, если мы сосредоточим внимание на области, доступной даже для лиц с ограниченными когнитивными способностями, мы сможем достичь идеального состояния. Этот успех будет результатом наших усилий

Внимание является ключевым компонентом психики человека, оказывая влияние на все психические процессы. Оно играет важную роль в психическом развитии детей и формировании высших психических функций, таких как мышление, память и речь. У детей с интеллектуальными

нарушениями наблюдаются ярко выраженные дефекты внимания, что может существенно затруднять их обучение и социальную адаптацию.

Внимание у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллектуального развития характеризуется задержкой как в количественном, так и в качественном плане. Непроизвольное внимание, как правило, у них относительно сохранно, тогда как произвольное внимание значительно страдает. Развитие произвольного и целенаправленного внимания у таких детей является ключевым аспектом их обучения и социализации, поскольку это напрямую влияет на их способность усваивать новый материал, взаимодействовать с окружающими и адаптироваться к школьной среде.

Изучение особенностей внимания у детей с интеллектуальными нарушениями позволяет оптимистично прогнозировать результаты коррекционно-развивающей работы в данной области. Знание этих особенностей способствует разработке эффективных методов коррекции и поиска адекватных средств формирования и развития внимания у указанной категории детей.

Таким образом, анализ литературы показывает, что внимание младших школьников с нарушением интеллектуального развития снижено по объему, концентрации, распределению и переключению. У таких детей наблюдаются трудности в сосредоточении, повышенная отвлекаемость и быстрая истощаемость. Для их развития необходима целенаправленная коррекционно-развивающая работа с учетом индивидуальных особенностей. Важно создавать условия, такие как наглядные материалы и игровые приемы, для активизации внимания. Результаты исследования могут быть использованы для разработки программ обучения и воспитания, а комплексный подход специалистов обеспечит более эффективное развитие внимания у этих детей.

## **Выводы по первой главе:**

1. В современной психологии как науке отсутствует единое понимание внимания как феномена. Часть исследователей рассматривает внимание в качестве самостоятельного психического процесса, в то время как другие ученые интерпретируют его как неотъемлемый компонент психической деятельности.

2. Внимание представляет собой процесс концентрации психики (сознания) на объектах, которые могут иметь первостепенное значение для индивида в текущий момент или на постоянной основе. Этот процесс требует активного вовлечения интеллектуальных способностей, сенсорных систем и моторной активности.

3. Внимание обладает рядом характеристик: объём — способность охватывать большое количество информации; распределение — возможность одновременно удерживать в поле внимания несколько объектов; переключение — способность быстро переходить от одного объекта к другому; устойчивость — способность сохранять концентрацию на одном объекте в течение длительного времени; концентрация — способность сосредотачиваться на одном объекте, игнорируя отвлекающие факторы.

4. Внимание выполняет ряд функций: избирательность — способность выбирать объекты для концентрации; целенаправленность — способность направлять внимание на объекты, которые имеют значение для достижения цели; активность — способность поддерживать концентрацию на объекте.

5. В ходе онтогенеза человека наблюдается совершенствование когнитивных функций, в частности, внимания. Данный процесс характеризуется постепенным усложнением и повышением уровня осознанности на протяжении всей жизни индивида, начиная с раннего возраста.

6. Произвольное внимание не является врожденным свойством, а формируется в результате взаимодействия ребенка с взрослым. Речь, деятельность и зона ближайшего развития оказывают существенное влияние на развитие и улучшение характеристик и свойств внимания.

7. У детей младшего школьного возраста уровень интеллекта которых находится в пределах нормы развитие внимания активно повышается в период окончания младшего школьного возраста, то есть в период 6—11 лет.

8. Важной задачей организации обучения в младшей школе является формирование произвольности внимания для дальнейшего эффективного процесса всего обучения.

9. У учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития наблюдается выраженный дефицит внимания. В то время как непроизвольное внимание у данной категории детей, как правило, находится в пределах нормы, но произвольный аспект подвержен значительным нарушениям.

10. В процессе анализа специальной литературы нам удалось выяснить, что внимание учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития отличается неустойчивостью ограниченным объёмом. В процессе обучения они медленно переключаются на новые задачи и имеют тенденцию «соскальзывать» на наиболее знакомые методы решения задач. Также у данной категории детей затруднено восприятие и обработка информации, что обусловлено низким уровнем концентрации и устойчивости. Данные особенности внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития усугубляют трудности в обучении и взаимодействии с окружающим миром.

11. В ходе анализа специальной литературы мы обнаружили, что внимание младших школьников с нарушениями интеллектуального развития характеризуется низкой концентрацией. Это проявляется в их неспособности долго удерживать внимание на одном объекте или задаче и частой

отвлекаемости от первоначальной задачи, снижение способности к длительному сосредоточению.

12. В ходе анализа специальной литературы мы обнаружили, что внимание младших школьников с нарушениями интеллектуального развития характеризуется трудностью в переключении внимания. Это может проявляться в инертном выполнении инструкций, предшествующих нынешним и соскальзывании на уже знакомые способы решения задач.

13. В ходе анализа специальной литературы мы обнаружили, что внимание младших школьников с нарушениями интеллектуального развития характеризуется низкой устойчивостью внимания. Это приводит к отвлекаемости и трудностям сосредоточения на поставленной задаче на долгое время.

## **ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВНИМАНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

### **2.1. Организация, методы и методики исследования**

Цель исследования — изучение особенностей внимания младших школьников с нарушением интеллектуального развития. Эксперимент проходил на базе КГБОУ «Красноярская школа №2».

Данное образовательное учреждение подходит поставленной нами цели, и его выбор был обусловлен следующими мотивами:

1. Учебное заведение ориентировано на предоставление образовательных услуг детям с нарушениями интеллектуального развития разных возрастных категорий.

2. В звене начальной школы достаточное количество обучающихся для проведения экспериментального исследования.

3. Комплектование классов проводится на основании заключения психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), что способствует исключению грубых ошибок при направлении детей в коррекционное учреждение и постановке клинического диагноза F70 — «Лёгкая степень умственной отсталости».

Тестирование проводилось индивидуально, утром, по 15—20 минут на участника. В исследовании участвовали 32 ученика: 16 в возрасте от 8 до 9 лет (2 класс) и 16 от 10 до 11 лет (4 класс) с диагнозом F70 — «Лёгкая степень умственной отсталости». (Приложение 1, таблица 1—2 класс; Приложение 2, таблица 2—4 класс).

Комплектование экспериментальной выборки для проведения исследования проводилось на основании следующих критериев:

1. Учащиеся находились в одном возрастном диапазоне, соответствующем параметрам методик, выбранных для проведения экспериментального исследования (дети в возрасте от 8 до 11 лет).

2. Учащиеся по результатам ПМПК имеют схожесть в нарушении в развитии (диагноз F70 — «Лёгкая степень умственной отсталости»).

3. Учащиеся обучались в параллельных классах (учащиеся 2 и 4 класса).

Изучение особенностей внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития проходило через ряд последовательно сменяемых этапов:

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

На подготовительном этапе мы изучили: анамнез учащихся, их личные дела, заключения психолога и документы ПМПК для уточнения диагноза F70 – «Лёгкая степень умственной отсталости».

В рамках исследования особенностей внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, первостепенное значение приобретает применение комплексных методологических подходов, включающих наблюдение и беседу. Эти методологические инструменты позволили получить разносторонние данные о когнитивных возможностях детей, их поведенческих реакциях и моделях взаимодействия с окружающей средой.

Наблюдение является фундаментальным методом исследования специфических особенностей психических процессов учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. В рамках нашего исследования осуществлялся систематический мониторинг поведения детей в различных контекстах: во время диагностических процедур, в процессе свободной игры, на учебных занятиях и в ходе взаимодействия со сверстниками.

Во время наблюдения фиксировались такие показатели, как понимание и выполнение инструкций, устойчивость внимания, отвлекаемость, наличие импульсивных действий, особенности эмоциональных реакций и

истощаемость в процессе выполнения заданий. Использование данного метода позволило нам оценить насколько ребёнок усидчивый, способен контролировать своё поведение и игнорировать внешние раздражители.

Метод беседы с ребёнком позволил установить доверительный контакт для дальнейшего благоприятного исследования. Выявить обобщённости их восприятия учебного материала, отношения к школе, учителям и одноклассникам.

Также беседа проводилась не только с испытуемым, но и с другими участниками образовательного процесса как педагоги, психологи и другие специалисты, для выявления особенностей учащегося. Это позволило получить целостное представление о развитии учащегося.

Психодиагностические методы в исследовании реализовывались посредством использования следующих методик:

1. «Рисование треугольников» М.П. Кононовой (1963) [50, с. 23];
2. «Корректирующая проба» Б. Бурдона (2007) [86, с. 79];
3. «Пьерона–Рузера» А. Пьерона (2007) [86, с. 77].

### **Методика № 1 «Рисование треугольников» М.П. Кононовой (1963) [50, с. 23]**

Методика «Рисование треугольников», предложенная М.П. Кононовой (1963) [50, с. 23] является действенным способом изучения индивидуальных характеристик внимания, в частности, возможности его переключаемости.

Легкость реализации и понятность делают данную методику подходящей для разнообразных исследований: от анализа развития внимания у детей дошкольного и младшего школьного возраста до выявления когнитивных расстройств у взрослого населения. В основе данной техники лежит выполнение несложной графической задачи, которая, невзирая на видимую элементарность, дает возможность обнаружить незначительные особенности переключения внимания и сопротивляемости к посторонним воздействиям.

Важно подчеркнуть, что перед началом эксперимента необходимо обеспечить комфортные условия: хорошее освещение, удобное рабочее место и отсутствие внешних раздражителей, способных отвлечь внимание испытуемого. Уровень шума также должен быть минимальным.

Инструкция для обследуемого предельно ясна, лаконична и звучит так: «Будьте максимально внимательны. Вам предстоит выполнить два задания, рисуя треугольники. Сначала я покажу вам образец, а вы будете его копировать».

На первом этапе обследуемому предъявляется чистый лист бумаги формата А4. Затем демонстрируется образец первого задания: четыре равносторонних треугольника, расположенных в одну строку и направленных вершиной вверх. Образец демонстрируется на отдельном листке, который убирается после того, как испытуемый ознакомится с ним. Важно отметить, что время демонстрации образца не должно быть ограничено; испытуемый должен иметь возможность тщательно его рассмотреть.

После демонстрации образца обследуемому предлагается нарисовать две строки таких же треугольников, строго следуя образцу. Точность воспроизведения формы и размера треугольников, соблюдение равномерности расстояния между ними фиксируется экспериментатором.

Особое внимание уделяется не только количеству ошибок (пропущенные или неправильно нарисованные треугольники), но и характеру этих ошибок: систематические пропуски, искажения формы, неравномерность расстояний между фигурами могут свидетельствовать о различных типах проблем с вниманием.

Следующий этап подразумевает переключение внимания. После завершения первого задания, через две пустые строчки, обследуемому предлагается продолжить рисование треугольников, но уже направленных вершиной вниз. Образец, аналогичный первому, демонстрируется и убирается по той же схеме.

Данный переход служит ключевым моментом для оценки способности к переключению. Анализ результатов включает сравнение количества ошибок, скорости выполнения задания и качества рисунка в обеих частях теста. Более того, важно обратить внимание на наличие задержек при переключении на новую задачу – время, потраченное на осмысление и начало выполнения второй части. Заметное увеличение времени может указывать на трудности с переключением внимания.

Дополнительная информация, которая может быть включена в анализ: учёт индивидуальных особенностей испытуемого (возраст, наличие каких-либо нейропсихологических нарушений, уровень тревожности и т.д.); использование дополнительных методов оценки внимания для подтверждения результатов; возможность проведения повторных тестирований для оценки динамики внимания.

В дальнейшем после проведения диагностики проводится оценка полученных результатов следующим способом. Проводится анализ процесса выполнения ребёнком поставленной задачи и полученные результаты на листе бумаги. В соответствии с характером выполнения задачи и полученными результатами дается количественная оценка в виде баллов которая в дальнейшем интерпретируется в качественную оценку в диапазоне от «очень низкий» что равняется 1 баллу, до «очень высокая» что равняется 5 баллам.

При отказе от выполнения второй части задания или продолжении рисования треугольников по инструкции из первой части ставится 1 балл.

Если первые 3 треугольника второй части выполнены правильно, а затем допущены ошибки, присваивается 2 балла.

Если учащийся допускает ошибки, но сразу их исправляет, ставится 3 балла.

Если в первых трёх фигурах второй части допущены ошибки, но затем задание выполнено без ошибок, присваивается 4 балла.

При правильном выполнении всей второй части задания ставится 5 баллов.

Более подробно с системой оценки данной диагностики можно ознакомиться в Приложении 3 (таблица 2).

Полученные в результате диагностики данные могут быть использованы для разработки индивидуальных коррекционных программ, направленных на улучшение концентрации и переключаемости внимания. Важно понимать, что методика «Рисование треугольников» М.П. Кононовой (1963) [50, с. 23] является лишь одним из инструментов, и для полной и объективной оценки внимания необходимо использовать комплексный подход, включающий в себя и другие методики и тесты.

### **Методика № 2 «Корректирующая проба» Б. Бурдона (2007) [86, с. 79]**

В исследовании мы использовали корректирующую пробу для оценки устойчивости и объёма внимания у учащихся с нарушением интеллектуального развития. Выбор данной методики был обоснован её высокой надёжностью и валидностью подтверждённой многочисленными исследованиями.

Данная методика имеет множество различных видов бланков. В нашем исследовании использовался буквенный вариант (Приложение 6).

Задачей испытуемых является зрительно, проходя по каждому ряду букв находить буквы «К» и «Н». Учащиеся должны зачеркнуть букву «Н» и обвести букву «К». В промежутке каждые 30 секунд экспертом даётся команда «Черта», после которой учащиеся должны поставить вертикальную черту на бланке, отмечая тем самым пройденный объём работы.

Данный подход позволяет оценить не только общую эффективность выполнения задания, а также проанализировать динамику колебания внимания во времени, выявить возможные изменения концентрации и снижение устойчивости. Важно отметить, что случайное расположение букв исключает эффект запоминания последовательности букв тем самым способствует более объективной оценке.

Обработка полученных в процессе проведения диагностики данных производилась по двум основным параметрам.

Объём внимания оценивается по количеству пройденных знаков за все время проведения данной диагностики который составляет 5 минут.

Уровень объёма внимания качественно оценивается по данным критериям:

1. При количестве просмотренных знаков от 700 и выше — уровень очень высокий.
2. При количестве просмотренных знаков от 699 до 600 — уровень высокий.
3. При количестве просмотренных знаков от 599 до 500 — уровень средний.
4. При количестве просмотренных знаков от 499 до 400 — уровень низкий.
5. При количестве просмотренных знаков от 399 и ниже — уровень очень низкий.

Более подробно с системой оценки данной диагностики можно ознакомиться в Приложении 7 (таблица 6).

Оценка устойчивости внимания проводится по формуле  $A = S/t*10$ , где  $A$  – темп внимания в условных единицах,  $S$  – общее количество букв, просмотренных за определённый интервал времени, а  $t$  – время интервала, в нашем случае это 30 секунд. Данный показатель отражает устойчивость внимания во время выполнения задания.

В дальнейшем после проведения диагностики проводится оценка полученных результатов следующим способом. Проводится анализ процесса выполнения ребёнком поставленной задачи и полученные результаты на бланке выполнения. В соответствии с характером выполнения задачи и полученными результатами даётся количественная оценка в виде баллов, которая в дальнейшем интерпретируется в качественную оценку в диапазоне

от «очень низкий» что равняется 0 баллу, до «очень высокая», что равняется 10 баллам.

Более подробно с системой оценки данной диагностики можно ознакомиться в Приложении 10 (таблица 9).

Полученные в результате диагностики данные, могут быть использованы для разработки индивидуальных коррекционных программ, направленных на улучшение концентрации и переключаемости внимания. Важно понимать, что методика «Корректирующая проба» Б. Бурдона (2007) [86, с. 79] является лишь одним из инструментов, и для полной и объективной оценки внимания необходимо использовать комплексный подход, включающий в себя и другие методики и тесты.

### **Методика № 3 «Пьерона–Рузера» А. Пьерона (2007) [86, с. 77]**

Данная методика в нашем исследовании использовалась для оценки такого параметра как концентрация внимания.

Для проведения методики «Пьерона–Рузера» А. Пьерона (2007) [86, с. 77] потребуется специальный бланк с хаотично расположенными четырьмя геометрическими фигурами (круг, ромб, квадрат и треугольник) (Приложение 13).

Методика основывается на простом, но информативном тесте копирования геометрических фигур.

Перед учащимся кладут бланк с серией геометрических фигур. Учащемуся показывается пример заполнения бланка в отдельной строке: в квадрате изображается символ «плюс», в треугольнике ставится точка, круг должен остаться чистым, в ромбе изображается символ «горизонтальная черта».

После этого психолог даёт устные инструкции, повторяя демонстрацию: «Смотри, я нарисовала «плюсик» в квадрате, в треугольнике точку, кружочек должен остаться пустым, а в ромбике нужно поставить

чёрточку». Важно во время оглашения инструкции использовать спокойный и дружелюбный тон, для того чтобы не вызывать у ребёнка тревогу и напряжение.

Для выполнения методики время не ограничено, чтобы ребёнок мог сосредоточиться на задании без спешки и стресса. После начала выполнения задания запускается таймер, и по истечении каждой минуты ребёнок по указанию педагога ставит вертикальную черту между символами, что позволяет отслеживать его прогресс и корректировать нагрузку.

Обработка и анализ полученных данных в результате диагностики, проводится по количеству обработанных учащимся фигур за 60 секунд.

При оценке учитываются ошибки, допущенные при заполнении бланка. За каждую ошибку снижается ранг:

1. 1-2 ошибки — снижение на 1 ранг;
2. 3-4 ошибки — снижение на 2 ранга;
3. более 4 ошибок — снижение на 3 ранга.

Более подробно с системой оценки данной диагностики можно ознакомиться в Приложении 14 (таблица 12).

Полученные в результате диагностики данные могут быть использованы для разработки коррекционных программ, направленных на улучшение концентрации и переключаемости внимания. Важно понимать, что методика «Пьерона-Рузера» А. Пьерона (2007) [86, с. 77] является лишь одним из инструментов, и для полной и объективной оценки внимания необходимо использовать комплексный подход, включающий в себя и другие методики и тесты.

Таким образом, в рамках исследования были использованы разнообразные методологические подходы, включая беседу, наблюдение и экспериментальную методику, для достижения поставленных целей и решения исследовательских задач. Для исследования особенностей внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития с применением специализированных диагностических инструментов

и техник, таких как «Рисование треугольников» М.П. Кононовой (1963) [50, с. 23]; «Корректирующая проба» Б. Бурдона (2007) [86, с. 79]; «Пьерона–Рузера» А. Пьерона (2007) [86, с. 77].

## **2.2. Особенности внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития**

Как мы уже выяснили раньше, проблемы с вниманием являются важным индикатором нарушения интеллектуального развития, затрудняя усвоение учебного материала и социальную адаптацию детей. Проблемы с концентрацией, переключаемостью, устойчивостью и объёмом внимания приводят к трудностям в сосредоточении, снижению успеваемости и негативному отношению к учёбе. Поэтому изучение особенностей внимания у младших школьников с интеллектуальными нарушениями имеет высокую практическую значимость для разработки системы психолого-педагогической поддержки.

В ходе эксперимента систематически велось наблюдение за поведением и уровнем активности учащихся на учебных занятиях, перерывах, а также на дополнительных мероприятиях. Особое внимание было уделено изменениям в активности учащихся в течение всего учебного дня для выявления скорости утомляемости.

Перед началом проведения диагностики было осуществлено установление первичного контакта с учащимися. С этой целью была проведена краткая, но ознакомительная беседа, в ходе которой установлено имя и возраст учащегося. Данная процедура являлась необходимой для корректного сопоставления личности, учащегося и результатов, которые он даст результате диагностики исследования и оценки его способности воспринимать и выполнять базовые вербальные инструкции.

Подробнее о результатах, полученных в процессе проведения диагностики по методике «Рисование треугольников» М.П. Кононовой

(1963). Целью проведения данной диагностической методики стало исследование *переключаемости* внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

В Приложении 4 (таблица 4—2 класс) и Приложении 5 (таблица 5—4 класс) содержатся результаты изучения переключаемости внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике «Рисование треугольников» М.П. Кононовой (1963).

В таблице 1 представлены обработанные данные полученные в результате изучения переключаемости внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

**Таблица 1. Результаты изучения переключаемости внимания учащихся младшего школьного возраста с НИР по методике «Рисование треугольников» М.П. Кононовой (1963)**

| Возрастная группа<br>Уровень | 2 класс<br>(n=16) |      | 4 класс<br>(n=16) |       |
|------------------------------|-------------------|------|-------------------|-------|
|                              | Абс. Знач.        | %    | Абс. Знач.        | %     |
| <b>Очень высокий</b>         | 0                 | 0    | 0                 | 0     |
| <b>Высокий</b>               | 0                 | 0    | 0                 | 0     |
| <b>Средний</b>               | 2                 | 12,5 | 5                 | 31,25 |
| <b>Низкий</b>                | 4                 | 25   | 9                 | 56,25 |
| <b>Очень низкий</b>          | 10                | 62,5 | 2                 | 12,5  |

Анализируя данные, полученные в таблице 1, можно судить, что большая часть учащихся испытывает трудности при выполнении задания на переключение внимания. Они допустили ошибки во время выполнения второй части задания. Учащиеся эксперимента не смогли быстро переключиться на следование инструкциям второго задания. Они возвращались к уже знакомому способу выполнения задания.

Это указывает на необходимость дополнительной коррекции переключаемости внимания учащихся.

По результатам диагностики переключаемости внимания у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития ни у одного учащегося ни в одном классе не был выявлен высокий или очень высокий уровень переключаемости внимания.

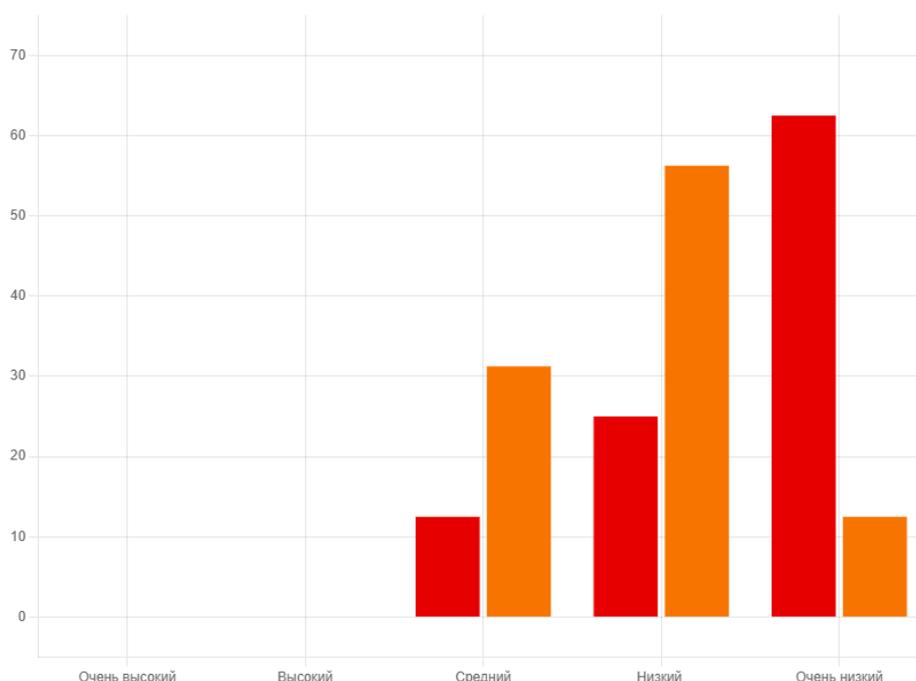
У 12,5% учащихся во 2 классе и у 31,25% учащихся в 4 классе выявлен средний уровень переключаемости внимания. В ходе выполнения задания они столкнулись с рядом трудностей, но благодаря внимательному подходу смогли оперативно устранить допущенные ошибки и улучшить качество результата.

Низкий уровень переключаемости был выявлен у 4 (25%) учащихся во 2 классе и у 9 (56,25%) учащихся в 4 классе. Эти дети испытывали сложности с быстрой адаптацией к новым условиям при выполнении задания и демонстрировали пассивное поведение.

У 10 (62,5%) учеников 2 класса и у 2 (12,5%) учащихся 4 класса выявлен очень низкий уровень переключаемости внимания. Они испытывали сложности с переключением на следящее задание, допускали много ошибок и не могли полностью сосредоточиться на задании.

Результаты диагностики показали, что у второклассников наблюдаются средний, низкий и очень низкий уровни переключаемости внимания. Это может быть связано с недостаточной сформированностью навыков управления вниманием на данном этапе обучения. В то же время у четвероклассников преобладает средний уровень переключаемости, что свидетельствует о более высоком уровне развития когнитивных функций и способности переключаться между задачами.

На гистограмме 1 наглядно показаны результаты изучения переключаемости внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития (рис. 1).



**Рисунок 1. Гистограмма 1. Результаты изучения переключаемости внимания учащихся младшего школьного возраста с НИР по методике «Рисование треугольников» М.П. Кононовой (1963)**

Гистограмма 1 показывает, что большинство испытуемых из обеих групп показали низкие и очень низкие результаты в задании на переключение внимания. Представленные данные подтверждают теоретические положения и эмпирические данные, изложенные в трудах таких авторитетных психологов, как И.Л. Баскакова (2005), Л.С. Выготский (1995) и С.В. Лиепинь (1985).

Согласно исследованиям учёных, учащиеся с нарушением интеллектуального развития, как правило, демонстрируют увеличенное время, необходимое для перехода от одного задания к другому. Более того, они часто прибегают к ранее освоенным методам решения задач или, напротив, испытывают затруднения в их смене, что свидетельствует о недостаточной гибкости когнитивных процессов.

С выполнением задания, лучше справились 5 (31,25%) учащихся в 4 классе и 2 (18,75%) учащихся во 2 классе. Их уровень переключаемости внимания средний и высокий.

Большие различия прослеживаются на низком уровне выполнения задания. Так, 10 (62,5%) учащихся во 2 классе имеют очень низкий уровень переключаемости в то время как всего 2 (12,5%) учащихся в 4 классе имеют тот же уровень переключаемости внимания.

Таким образом можно судить о том, что дети во 2 классе имеют большие проблемы с переключаемостью внимания, чем в 4 классе.

В ходе изучения особенностей переключаемости внимания у младших школьников с нарушением интеллектуального развития было выявлено, что у учащихся возникают сложности с переключением внимания. Эти учащиеся испытывают затруднения при переходе к новым заданиям, затрачивая на это больше времени, чем их сверстники без подобных проблем. В их когнитивной активности часто наблюдается «застревание» на уже освоенных методах выполнения задач или «соскальзывание» к ним.

Исследование когнитивных способностей учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, проведенное с использованием специфической методики, выявило несколько характерных особенностей. Одной из основных проблем стало значительное снижение способности поддерживать устойчивое внимание на протяжении всего времени выполнения задания. Это проявлялось в существенно замедленном темпе поиска и вычеркивания требуемых символов, а также в увеличении количества ошибок, что свидетельствует о недостаточной концентрации и контроле за выполнением задачи.

Перейдем к результатам, полученным в процессе проведения диагностики по методике **«Корректирующая проба» Б. Бурдона (2007)**. При помощи данной методики мы изучили уровень объема и устойчивости внимания у детей младшего школьного возраста с нарушениями интеллектуального развития.

В Приложении 8 (таблица 7—2 класс) и Приложении 9 (таблица 8—4 класс) содержат результаты изучения объёма внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

В таблице 2 представлены обработанные данные полученные в результате изучения объёма внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

**Таблица 2. Результаты изучения объёма внимания учащихся младшего школьного возраста с НИР по методике «Корректирующая проба» Б. Бурдона (2007)**

| <b>Возрастная группа<br/>Уровень</b> | <b>2 класс<br/>(n=16)</b> |          | <b>4 класс<br/>(n=16)</b> |          |
|--------------------------------------|---------------------------|----------|---------------------------|----------|
|                                      | <b>Абс. Знач.</b>         | <b>%</b> | <b>Абс. Знач.</b>         | <b>%</b> |
| <b>Очень высокий</b>                 | 0                         | 0        | 0                         | 0        |
| <b>Высокий</b>                       | 0                         | 0        | 0                         | 0        |
| <b>Средний</b>                       | 0                         | 0        | 3                         | 18,75    |
| <b>Низкий</b>                        | 10                        | 62,5     | 5                         | 31,25    |
| <b>Очень низкий</b>                  | 6                         | 37,5     | 7                         | 43,75    |

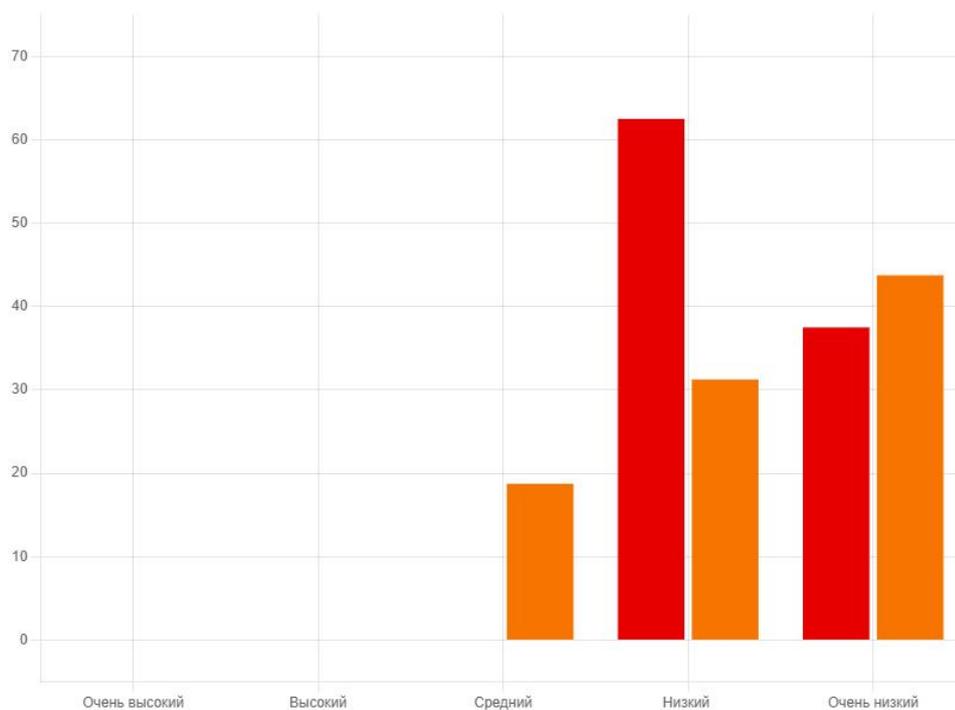
Согласно таблице 2, учащиеся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития не достигли очень высокого или высокого уровня объёма внимания. Это указывает на отсутствие у детей способности эффективно воспринимать и обрабатывать визуальную информацию активно.

Средний уровень объёма внимания зафиксирован у 3 учащихся (18,75%) в 4 классе. Этот показатель указывает на то, что учащиеся не могут эффективно и быстро воспринимать информацию в целом. Это может быть связано с недостаточным развитием навыков анализа и синтеза данных.

По результатам проведенного исследования было установлено, что у 100% учащихся во 2 классе и у 75% учащихся в 4 классе наблюдается низкий

или очень низкий уровень объёма внимания. Участники эксперимента не смогли набрать более 499 символов за пять минут.

Гистограмма 2 показывает результаты изучения объёма внимания учащихся младших классов с нарушением интеллектуального развития во 2 классе и 4 классе (рис. 2).



**Рисунок 2. Гистограмма 2. Результаты изучения объёма внимания учащихся младшего школьного возраста с НИР по методике «Корректирующая проба» Б. Бурдона (2007)**

Гистограмма 2 показывает, что у всех учеников во 2 классе низкий или очень низкий объем внимания, что может проявляться в небрежном письме, слиянии слов и трудностях с задачами. Аналогичный уровень внимания у 75% в 4 классе, что требует дополнительной поддержки для развития этих навыков в обеих группах.

В результате исследования объема внимания установлено, что младшие школьники с нарушениями интеллектуального развития обладают значительно сниженным объёмом внимания. Это указывает на необходимость

разработки и внедрения специальных коррекционных программ для улучшения их когнитивных функций.

Дополнительно было отмечено, что возраст учащихся играет важную роль в их способности к устойчивому вниманию. Ученики второго класса чаще отвлекались и демонстрировали более низкую устойчивость внимания по сравнению с их сверстниками из четвёртого класса. Это может быть связано с различиями в уровне когнитивного развития и опытом выполнения подобных заданий. Результаты исследования подчёркивают необходимость разработки специализированных методик и подходов для улучшения концентрации и внимания у детей с нарушениями интеллектуального развития, что может существенно повысить их академическую успеваемость и качество жизни.

Данный результат может быть интерпретирован как следствие продолжительного воздействия педагогического коллектива и психолога образовательной организации на формирование и развитие когнитивных функций учащихся, в частности, внимания. Различия в уровне сформированности свойств внимания между учащимися второго и четвертого классов могут быть объяснены возрастными психофизиологическими изменениями, характерными для данного возрастного периода.

Подробнее о результатах, полученных в процессе проведения диагностики концентрации внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития по методике **«Корректирующая проба» Б. Бурдона (2007)**.

В Приложении 11 (таблица 10—2 класс) и Приложении 12 (таблица 10—4 класс) содержатся результаты изучения устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

В таблице 3 представлены результаты изучения устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

**Таблица 3. Результаты изучения устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста с НИР по методике «Корректирующая проба» Б. Бурдона (2007)**

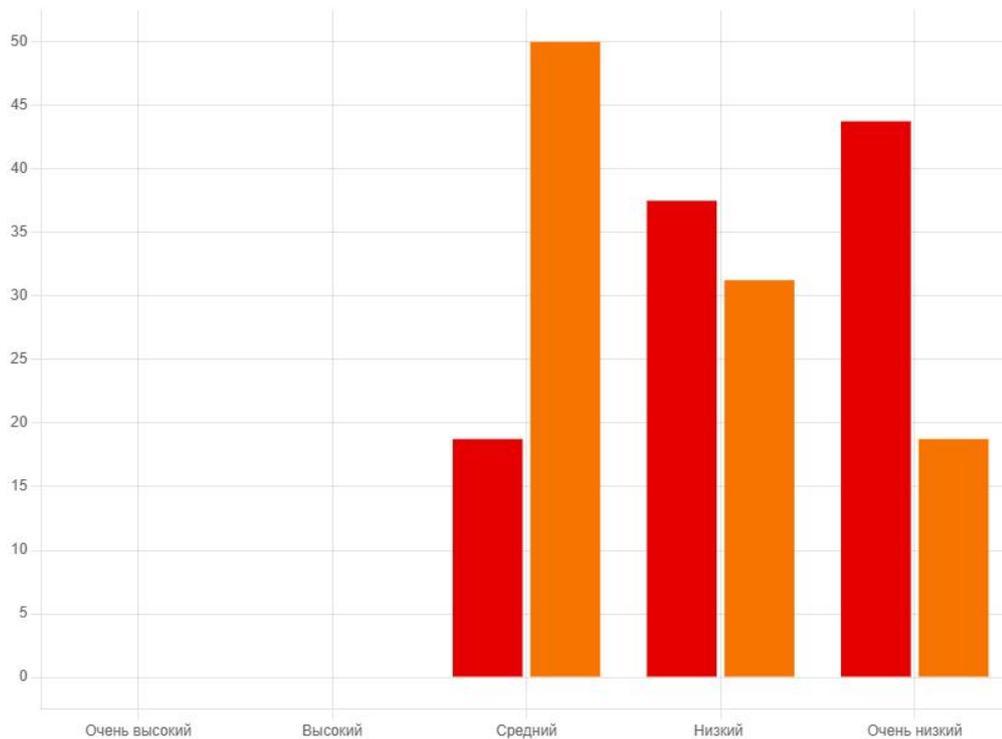
| Возрастная группа \ Уровень | 2 класс (n=16) |       | 4 класс (n=16) |       |
|-----------------------------|----------------|-------|----------------|-------|
|                             | Абс. Знач.     | %     | Абс. Знач.     | %     |
| <b>Очень высокий</b>        | 0              | 0     | 0              | 0     |
| <b>Высокий</b>              | 0              | 0     | 0              | 0     |
| <b>Средний</b>              | 3              | 18,75 | 8              | 50    |
| <b>Низкий</b>               | 6              | 37,5  | 5              | 31,25 |
| <b>Очень низкий</b>         | 7              | 43,75 | 3              | 18,75 |

Анализ таблицы 3 показывает, что у учащихся не выявлен высоким и очень высоким уровнем устойчивости внимания. Это свидетельствует о недостаточной развитости у детей способности к долгосрочной и целенаправленной психической активности, что может быть связано с недостаточным вниманием к развитию когнитивных навыков в учебном процессе.

В ходе проведенного исследования было установлено, что в группе учащихся во 2 классе 7 человек (43,75%) продемонстрировали очень низкий уровень устойчивости внимания. Учащихся в 4 классе низкий уровень устойчивости показали 3 человека (18,75%).

У 8 (50%) учащихся в 4 классе и у 3 (18,75%) учащихся во 2 классе был зафиксирован средний уровень устойчивости внимания.

Гистограмма 3 показывает результаты изучения устойчивости внимания учащихся младших классов с нарушением интеллектуального развития во 2 классе и в 4 классе (рис. 3).



**Рисунок 3. Гистограмма 3. Результаты изучения устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста с НИР по методике «Корректирующая проба» Б. Бурдона (2007)**

Гистограмма 3 показывает, что у во 2 классе и в 4 классе преобладает низкий и очень низкий уровень устойчивости внимания.

Это свидетельствует о том, что учащиеся ещё не способны удерживать внимание на одном предмете в течение продолжительного времени. Это совпадает с выводами психологов, таких как И.Л. Баскакова (2005), Л.С. Выготский (1995) и С.В. Лиепинь (1985). Учёные утверждают, что младший школьный возраст характеризуется тем, что учащиеся с нарушениями интеллектуального развития способны относительно интенсивно выполнять несложную и однообразную работу, однако отмечается большое число ошибок.

Подробнее о результатах, полученных в процессе проведения диагностики по методике «Пьерона– Рузера» А. Пьерона (2007). Целью проведения данной диагностической методики стало исследование

концентрации внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

В Приложении 14 (таблица 12—2 класс) и Приложении 15 (таблица 13—4 класс) содержатся результаты изучения концентрации внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

В таблице 4 представлены обработанные данные полученные в результате изучения концентрации внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

**Таблица 4. Результаты изучения концентрации внимания учащихся младшего школьного возраста с НИР по методике «Пьерона-Рузера»**

**А. Пьерона (2007)**

| Возрастная группа<br>Уровень | 2 класс<br>(n=16) |       | 4 класс<br>(n=16) |       |
|------------------------------|-------------------|-------|-------------------|-------|
|                              | Абс. Знач.        | %     | Абс. Знач.        | %     |
| <b>Очень высокий</b>         | 0                 | 0     | 0                 | 0     |
| <b>Высокий</b>               | 0                 | 0     | 0                 | 0     |
| <b>Средний</b>               | 0                 | 0     | 0                 | 0     |
| <b>Низкий</b>                | 3                 | 18,75 | 7                 | 43,75 |
| <b>Очень низкий</b>          | 13                | 81,25 | 9                 | 56,25 |

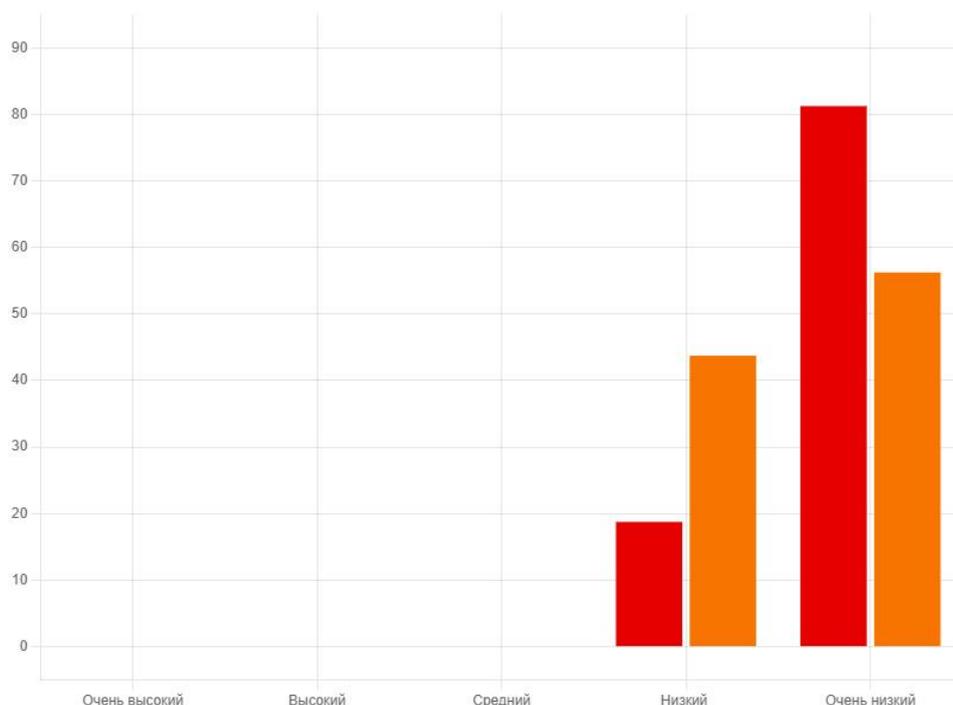
По данным, представленным в таблице 4, можно увидеть, что очень высокий, высокий и средний уровень концентрации не был продемонстрирован ни одним учащимся из двух классов.

Для 3 (18,75%) учащихся во 2 классе характерен низкий уровень концентрации внимания. В 4 классе данный показатель наблюдается у 7 (43,75%) учащихся.

Наибольшее количество детей демонстрируют очень низкий уровень концентрации внимания: во 2 классе – у 13 (81,25%) учащихся, в 4 классе – у

9 (56,25%) учащихся. Такие дети могут отвлекаться на шум, различные мысли, в результате чего он перестаёт выполнять задачу.

Гистограмма 4 показывает результаты изучения концентрации внимания учащихся младших классов с нарушением интеллектуального развития. (рис. 4)



**Рисунок 4. Гистограмма 4. Результаты изучения концентрации внимания учащихся младшего школьного возраста с НИР по методике «Пьерона–Рузера» А. Пьерона (2007)**

Из этой гистограммы 4 видно, что у большинства младших школьников с нарушениями интеллектуального развития отмечается очень низкий уровень концентрации внимания. Для 3 учащихся (18,75%) второго класса характерен низкий уровень концентрации внимания. Для 7 учащихся (43,75%) четвертого класса также характерен низкий уровень концентрации внимания.

У детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития концентрация внимания снижена по сравнению с их сверстниками, что проявляется в трудностях с удержанием внимания на задаче и выполнении заданий, требующих длительной сосредоточенности.

Таким образом, внимание младших школьников с нарушениями интеллектуального развития отличается сниженным объёмом, низкой устойчивостью, концентрацией и переключаемостью. Им сложно переключать внимание с одного объекта на другой, и они часто отвлекаются на внешние раздражители. Это связано с тем, что их когнитивные способности и волевые механизмы развиты недостаточно. Такие особенности внимания требуют особого подхода в обучении, который должен учитывать индивидуальные потребности и особенности каждого ребёнка. Важно создавать условия, способствующие более эффективному сосредоточению и уменьшению отвлекающих факторов.

### **Выводы по второй главе:**

1. Для исследования внимания у младших школьников с нарушением интеллектуального развития проведен констатирующий эксперимент на базе КГБОУ «Красноярская школа №2». Участвовали 32 ученика (по 16 из 2 и 4 классов) с диагнозом F70 (лёгкая умственная отсталость), возраст 8–11 лет.

2. Исследование внимания младших школьников с нарушениями интеллекта проходило в три этапа. Подготовительный включал анализ медицинских данных для понимания особенностей каждого ребенка. Экспериментальный этап — наблюдение, беседа и эксперимент. Заключительный этап — анализ данных, выявление закономерностей и тенденций.

3. В ходе эксперимента были применены следующие психологические методики: «Рисование треугольников» М.П. Кононовой (1963); «Корректирующая проба» Б. Бурдона (2007); «Пьерона-Рузера» А. Пьерона (2007).

4. По методике «Рисование треугольников» М.П. Кононовой (1963) было выявлено что у 25 (78,13%) учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития имеют уровень переключаемости

внимания низкий и очень низкий. И только 8 (25%) учащихся имеют уровень переключения внимания средний.

5. По методике «Корректирующая проба» Б. Бурдона (2007) было выявлено что у 30 (93,75%) учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития имеют низкий или очень низкий уровень объема внимания. И только у 3 (9,38%) имеют средний уровень объема внимания.

6. По методике «Корректирующая проба» Б. Бурдона (2007) было выявлено что у 21 (65,63%) учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития имеется уровень устойчивости внимания ниже среднего. И у 9 (28,13%) учащихся уровень устойчивости внимания на среднем уровне.

7. По методике «Пьерона–Рузера» А. Пьерона (2007) было выявлено что 32 (100%) учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития имеют низкий или очень низкий уровень концентрации внимания.

8. Результаты исследования показывают, что внимание младших школьников с нарушениями интеллекта нестабильно, флуктуирует, продуктивно неравномерно, рассеянно, психически истощаемо, имеет ограниченный объем и фрагментарно. Что свидетельствует о необходимости коррекционных мер.

### **ГЛАВА 3. ПСИХОЛОГИЧЕСКАЯ КОРРЕКЦИЯ ВНИМАНИЯ УЧАЩИХСЯ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ**

#### **3.1. Научно–методологические подходы к коррекции внимания учащихся с нарушением интеллектуального развития**

Согласно мнению Г.С. Абрамовой (2001), психологическая коррекция представляет собой целенаправленную деятельность психолога, ориентированную на работу с отдельными аспектами личностной структуры и внутреннего мира индивида. В рамках данного процесса специалист осуществляет анализ и воздействие на конкретные проявления мотивационной сферы, эмоционального состояния, когнитивных процессов и поведенческих паттернов личности [1, с. 63].

Термин «коррекция психического развития» можно рассматривать как совокупность педагогических воздействий, направленных на исправление недостатков в развитии ребёнка.

В практической психологии, перед осуществлением психологической коррекции и определении пути её осуществления, должны быть определены представления о содержании данной коррекционной работы. Из чего можно судить, что перед планированием психологической коррекции необходимо выстроить маршрут коррекционных мероприятий. Для построения корректного плана коррекционных мероприятий необходимо опираться на психодиагностическую информацию.

Полученные в результате диагностической работы данные необходимо сравнить с теоретическими данными о закономерности возрастного развития. На основе выявленных расхождений следует разработать программу коррекционной работы, учитывая индивидуальные особенности и потребности каждого ребенка.

Основные разработки психологической коррекции в отношении детей с нарушением интеллектуального развития представлены в работах

Л.С. Выготского (1995), М.С. Певзнер (1959) и Г.Е. Сухаревой (1965). Ученые выделяют групповую и индивидуальную форму коррекционной работы с детьми.

Цели и направленность коррекции внимания у учащихся младшего школьного возраста с нарушениями интеллектуального развития базируются на принципах, разработанных выдающимися психологами. Л.С. Выготский (1991) подчеркивал важность учета зоны ближайшего развития ребенка, предполагая активное участие педагога в процессе обучения. А.Н. Леонтьев (1975) акцентировал внимание на деятельностном подходе, который не только способствует развитию внимания, но и формированию глубоких когнитивных навыков.

Д.Б. Эльконин (2007) подчеркивал значимость игровой деятельности, утверждая, что она способствует естественному и эффективному развитию внимания у детей. А.А. Осипова (2004) обобщает эти принципы, акцентируя их важность для успешной коррекции внимания у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Деятельностный принцип коррекции лежит в основе методологии коррекционного процесса, направленной на активное включение ребенка в различные виды деятельности. Это позволяет не только стимулировать его психофизиологическое развитие, но и формировать у него новые навыки и умения, соответствующие его индивидуальным особенностям и потребностям.

Принцип единства коррекции и диагностики требует проведения комплексного психологического обследования перед началом коррекционно-развивающей работы. Это позволяет выявить индивидуальные особенности и потребности ребенка, что способствует разработке более эффективного плана мероприятий. Такой подход обеспечивает максимальную персонализацию и адаптивность коррекционно-развивающих программ, что повышает их результативность.

Принцип учёта возрастно-психологических и индивидуальных особенностей развития. Данный принцип играет ключевую роль в коррекционной работе, так как он позволяет учитывать уникальные характеристики каждого ребёнка, его возраст и уровень психоэмоционального развития. Это способствует созданию более эффективных и целенаправленных программ, которые учитывают как общие закономерности развития, так и специфические потребности конкретного ребёнка. В результате, дети получают помощь, максимально соответствующую их индивидуальным возможностям и темпу развития, что повышает их шансы на успешную адаптацию и достижение поставленных целей. Такой подход также помогает избежать ошибок, связанных с недооценкой или переоценкой возрастных и психологических особенностей детей.

Принцип учета зоны ближайшего развития. В процессе онтогенеза ключевую роль играют взаимоотношения ребёнка с окружающей средой, которые определяют зону его ближайшего развития. Характер взаимодействия с другими людьми, особенности коммуникативного поведения и предпочтения в совместных видах деятельности формируют социальную ситуацию развития. Ребёнок не изолирован от окружающего мира, а является неотъемлемой частью целостной системы социальных взаимодействий, что влияет на его личностную структуру и развитие.

Принцип парциального усложнения материала. В рамках коррекционной работы мы предоставляем ребенку задания и упражнения, которые характеризуются постепенным нарастанием уровня сложности. Данный принцип способствует поддержанию устойчивого интереса к учебным процессам и обеспечивает возможность получения удовлетворения от успешного преодоления возникающих трудностей.

Принцип опоры на разные уровни организации психических процессов – принцип коррекции «снизу-вверх». В раннем возрасте у детей наблюдается недостаточная сформированность механизмов контроля над психическими процессами. Тем не менее, произвольная активность может выступать в

качестве базиса для последующего формирования произвольной регуляции в различных её аспектах.

Принцип коррекции «сверху-вниз». В данном подходе принимается во внимание зона ближайшего развития. Коррекционная работа фокусируется на тренировке уже существующих психологических особенностей. Также, согласно принципу, коррекция должна быть нацелена на закрепление поведенческих паттернов, которые считаются желательными.

Принцип учёта эмоциональной сложности материала. Данный подход основывается на предположении, что все игровые ситуации, учебные задачи и используемые материалы должны способствовать созданию благоприятной эмоциональной атмосферы между учащимися и специалистом, осуществляющим коррекционную деятельность, а также вызывать исключительно позитивные эмоциональные реакции.

Принцип учитывания объёма и степени разнообразия материалов. В основе данного подхода лежит следующий принцип: при реализации коррекционной деятельности целесообразно переходить к освоению нового объёма информации только после того, как будут полностью усвоены необходимые компетенции и знания. Кроме того, увеличение объёма материала и/или его усложнение должно осуществляться последовательно и поэтапно.

Основными принципами коррекционной работы с детьми с нарушением интеллектуального развития выступают:

1. Обучение, ориентированное на воспитание и развитие. Главная цель коррекционной работы — не только компенсация недостатков, но и всестороннее развитие личности ребенка. Воспитание включает формирование социально значимых качеств, таких как ответственность, самостоятельность, умение работать в коллективе. Развитие направлено на улучшение когнитивных функций, эмоциональной сферы и физического здоровья.

2. Научный подход и доступность изложения материала. Работа строится на основе современных научных исследований в области дефектологии, психологии и педагогики. Материал адаптируется в соответствии с возрастными и индивидуальными особенностями ребенка. Используются простые и понятные объяснения, избегаются сложные термины и абстрактные понятия.

3. Структурированность и последовательность учебного процесса. Учебный процесс разбивается на логически последовательные этапы, каждый из которых направлен на достижение конкретной цели. Задания и упражнения выполняются в определенной последовательности, от простого к сложному. Это помогает детям лучше усваивать материал и избегать перегрузки информацией.

4. Установление связи обучения с реальной жизнью. Обучение должно быть практико-ориентированным, чтобы дети могли применять полученные знания и навыки в повседневной жизни. Включаются элементы реальной жизни в учебные задания: бытовые ситуации, социальные роли, профессиональные навыки. Данный принцип помогает лучшему закреплению материала и его практической значимости.

5. Применение принципов коррекции в процессе обучения, что способствует закреплению полученных в результате коррекционных мероприятий результатов.

6. Принцип наглядности позволяет учащимся лучше воспринимать и усваивать информацию. Используются такие наглядные материалы, как иллюстрации, схемы, макеты, видеоматериал. Также это очень важно для учащихся с нарушением интеллектуального развития, так как у них проявляются нарушения абстрактного мышления.

7. Принцип формирования сознательного отношения к обучению и активности. Для улучшения внутренней мотивации учащимся важно осознавать значимость обучения и проявления интереса и активности. Включение игровых и творческих элементов в учебный процесс для

повышения мотивации. Поощрение самостоятельности и инициативы, предоставление возможностей для выбора и принятия решений.

8. Индивидуальный и дифференцированный подход. Каждый ребенок уникален, поэтому необходим индивидуальный подход к обучению. Учитываются особенности развития, интересы, сильные и слабые стороны каждого ребенка. Дифференцированный подход предполагает разделение детей на группы по уровню развития и потребностям, что позволяет более эффективно организовать учебный процесс.

Существует схема построения программы коррекционной работы авторства Г.С. Абрамовой (2001):

### **1. Что есть?**

— Целью данного этапа является получение представления о том, на каком этапе развития функция, коррекция которой будет производиться. Это нужно для составления корректного плана действия в дальнейшем.

— На этом этапе проводится анализ текущей ситуации. Важно понять, какие проблемы существуют, какие факторы их вызывают и как они проявляются.

— Этот анализ включает сбор информации о состоянии клиента, его поведении, эмоциях, когнитивных процессах и других аспектах, которые могут быть связаны с проблемой.

### **2. Что должно быть?**

— Целью данного этапа является сопоставление представлений о том «что есть» сейчас с возрастными нормами развития.

— Важно определить, к какому результату необходимо стремиться. Это может быть улучшение определённых навыков, изменение поведения, достижение эмоционального благополучия и т.д.

— После того как были выявлены несоответствия возрастной норме выставляются цели и задачи коррекции.

### **3. Что надо сделать?**

— На данном этапе в соответствии с поставленными целями разрабатывается план коррекции.

— План может включать различные методы и техники, которые будут использоваться в процессе коррекционной работы., арт-терапия, когнитивно-поведенческая терапия и т. д.

— План должен быть реалистичным и учитывать ресурсы, которые доступны для его реализации.

Согласно первому принципу построения коррекционных программ работы, коррекция должна быть основана на возрастные и индивидуальные особенности.

Детям с нарушением интеллектуального развития детям свойственно малая эмоциональность, пассивность и инертность в действиях. При данных особенностях необходим такой методических приём, который сможет заинтересовать ребёнка и повысить его продуктивность в выполнении заданий.

Также из-за особенностей темпа развития, ведущим видом деятельности для детей младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, является игра. Именно поэтому чаще всего дефектологи для коррекционной работы с данной категорией детей с ОВЗ используют «игровые технологии».

С момента введения обязательного обучения с шестилетнего возраста в образовательный процесс активно внедряются дидактические игры. Это позволяет расширить методический арсенал педагогов и повысить эффективность коммуникации с детьми младшего школьного возраста. Дидактические игры также применяются в дошкольном образовании, способствуя всестороннему развитию детей и подготовке их к школьному обучению.

В младшем школьном возрасте у детей с нарушениями интеллектуального развития игра остаётся ведущей деятельностью, поскольку она является естественным способом познания мира, развития социальных

навыков и формирования когнитивных функций. В этот период дети особенно восприимчивы к игровым методам обучения, так как они позволяют усваивать информацию в непринуждённой и увлекательной форме. Применение игровых технологий позволяет учитывать индивидуальные особенности каждого ребёнка, игры могут соответствовать его интересам и уровню развития, что увеличивает вовлечённость ребенка в коррекционный и образовательный процесс, тем самым увеличивая продуктивность.

Игровые технологии могут включать различные игры, учитывая специфические потребности учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, помогая им развить внимание, память, мышление, речь и коммуникативные навыки. Также игры помогают налаживанию взаимоотношений между детьми в классе и формированию позитивного отношения к учёбе.

Игровые технологии в коррекционном процессе учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития являются важным и действенным подходом, который помогает успешно адаптироваться в школьной среде, развитию когнитивных функций и достижению образовательных целей.

Игровые технологии — это комплекс методов и приёмов, применяющих игровые средства для организации образовательного и воспитательного процесса. Педагогические игровые технологии отличаются от простой игры чётко поставленной целью обучить.

Игровые технологии реализуют в себе одновременно познавательную и игровую. При нарушениях интеллекта игровые технологии облегчают усвоение дидактического материала и повышают уровень вовлеченности ребёнка в процесс коррекции.

При подборе коррекционных игр было учтено, что внимание задействовано в любой психической деятельности. Задачами, поставленными перед приведённым далее комплексом упражнений, является развитие устойчивости внимания и концентрации; развитие объёма внимания.

Также при проведении коррекционной работы важна и профессиональная подготовленность психолога что, согласно А.А. Осиповой (2004), включает три основополагающих элемента:

1. Теоретический компонент — это знание теоретических положений, лежащих в основе коррекционной деятельности, а также осведомлённость о способах и методах работы. Этот компонент важен по причине того, что в случае отсутствия у специалиста определённых компетенций и знаний, может не только не принести результата при коррекции, но и усугубить реальное положение клиента.

2. Практический компонент — включает в себя умение применять конкретные техники и методики коррекционного воздействия, основанные на теоретических знаниях. Это позволяет специалисту эффективно решать задачи, направленные на улучшение состояния клиента, учитывая его индивидуальные особенности и потребности.

3. Личностный компонент — предполагает наличие у специалиста достаточной психологической проработки собственных проблем в тех сферах, которые он планирует в дальнейшем корректировать у клиентов. Данный компонент важен так как неправильная коррекция и другие способы психологического воздействия могут лишь усугубить положение клиента.

Д.Б. Эльконин (2007) выделял два вида коррекции. Его разделение было основано на характере диагностики и направленности коррекционных мероприятий. [104, с. 17]

1. Симптоматическая коррекция направлена на устранение проявлений отклонений в развитии. Она включает в себя конкретные меры, направленные на снижение или нейтрализацию симптомов. Этот вид коррекции часто используется в ситуациях, когда необходимо быстро улучшить состояние ребенка, но он не всегда решает основную проблему, так как не затрагивает её причины.

2. Коррекционная работа, направленная на выявление и устранение причин и источников отклонений, предполагает более глубокий и системный

подход. Она включает в себя тщательную диагностику, которая позволяет выявить факторы, способствующие развитию отклонений. Это могут быть как внешние (социальные, семейные), так и внутренние (психологические, физиологические) причины. После выявления этих факторов разрабатываются и внедряются меры, направленные на их устранение или минимизацию. Такой подход позволяет не только улучшить текущее состояние ребенка, но и предотвратить повторное возникновение проблем в будущем.

Составляя программу коррекции внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития, стоит решить следующие ключевые задачи:

1. Развитие когнитивных функций. Внимание играет ключевую роль в когнитивном развитии учащихся, поскольку оно связано с получением, анализом и синтезом, и обработкой информации. Коррекционные мероприятия должны развивать такие свойства внимания, как объём, устойчивость, концентрация и переключаемость, что способствует улучшению мыслительного процесса и процесса запоминания.

2. Формирование произвольности внимания. Произвольное внимание является способностью человека сознательно направлять и удерживать внимание на определённых объектах и задачах. Сюда входит умение концентрироваться на важной информации, переключать своё внимание между различными объектами и распределять внимание в зависимости от поставленной цели. Коррекционная работа должна быть направлена на развитие этих свойств внимания, которые в дальнейшем помогут ему лучше усваивать получаемую информацию.

3. Обучение управлению вниманием. Важно научить ребёнка самостоятельно управлять своим вниманием, чтобы он мог эффективно использовать его в различных ситуациях. Это включает в себя развитие навыков саморегуляции, умение планировать свою деятельность, расставлять приоритеты и контролировать выполнение задач. Эффективное управление

вниманием способствует повышению продуктивности и успешности в обучении и других сферах жизни.

Эффективное расширение спектра задач возможно исключительно при условии постоянного и систематического воздействия со стороны педагогического состава, родителей, психологов и других специалистов. Трудность, тем не менее, состоит в том, что различные характеристики поддаются развитию по-разному. Наименьшее воздействие наблюдается в отношении объёма внимания, который определяется лишь индивидуальными особенностями обучающегося, в то время как остальные характеристики, такие как: переключаемость, концентрация и устойчивость, в большей степени поддаются коррекции и развитию.

Таким образом нам удалось выяснить, что для более результативной коррекции внимания учащегося младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития следует знать основные принципы коррекции. Также в практической части следует использовать задания и упражнения в форме игры для успешного и быстрого интегрирования учащихся в коррекционный процесс.

### **3.2. Основные направления, формы, методы психологической коррекции внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития**

Проведённое нами исследование показало, что у младших школьников с нарушением интеллектуального развития снижено произвольное внимание: они плохо концентрируются, с трудом переключаются и имеют меньший объём внимания. Это затрудняет обучение и социальную адаптацию.

В рамках формирующего эксперимента мы создали и внедрили программу для коррекции внимания у младших школьников с нарушением

интеллектуального развития. Эта программа, основанная на результатах предварительного исследования, направлена на улучшение когнитивных функций детей. Мы стремились создать условия, способствующие более эффективному восприятию и обработке информации, что является ключевым аспектом успешного обучения и социальной адаптации.

Работа по коррекции внимания необходимо осуществлять по направлениям:

1. Развитие объёма внимания.
2. Развитие устойчивости внимания.
3. Развитие концентрации внимания.
4. Развитие переключения внимания.

Основой программы являются следующие положения:

1. Образовательный уровень – начальный.
2. Ориентация содержания – практическая.
3. Характер освоения – коррекционный.
4. Возраст обучающихся – 8—11 лет
5. Форма проведения – групповая.
6. Периодичность – 2 занятия в неделю.
7. Продолжительность одного занятия – 40 минут.
8. Программа рассчитана на 15 занятий.

Программа рассчитана на 15 занятий, то есть 10 часам. Она предназначена для реализации в формате групповой работы с учебной группой, состоящей из 8 учащихся.

Коррекционные занятия были разработаны с целью комплексного осуществления всех необходимых направлений деятельности. Для решения поставленных задач применялись методы моделирования, коммуникативные, подвижные и дидактические игры, а также поэтапное формирование когнитивных процессов и релаксационные техники. Эти подходы способствуют улучшению навыков, развитию социальных умений и повышению эмоционального благополучия детей.

Метод моделирования играет ключевую роль в коррекционной работе, позволяя структурировать процесс достижения целей и учитывать возможные препятствия на пути. Он помогает определить, как промежуточные этапы, так и конечную цель программы, что делает работу более целенаправленной и эффективной.

Метод дидактических игр является эффективным инструментом для стимулирования когнитивного развития. Он помогает детям и взрослым развивать внимание, память, аналитическое мышление и навыки самоконтроля. Игры в этом контексте делают процесс обучения увлекательным и мотивирующим, способствуя более глубокому усвоению информации.

Метод коммуникативных игр, основанный на работе в парах или группах, эффективно способствовал развитию навыков общения и взаимодействия в коллективе. Это помогало участникам лучше понимать друг друга, находить компромиссы и эффективно решать возникающие проблемы. В результате создавалась благоприятная среда для саморегуляции и укрепления уверенности в своих силах, что значительно повышало уровень социальной адаптации.

Метод подвижных игр стимулировал развитие межполушарного взаимодействия, улучшая координацию и синхронизацию работы мозга. Регулярные двигательные упражнения способствовали образованию новых нервных связей и активизации существующих между полушариями, что положительно влияло на когнитивные функции. В коррекционной работе применялись разнообразные игры, направленные на развитие внимания, памяти и моторики.

Метод психогимнастики включает упражнения для развития внимания, релаксации, снятия напряжения и уменьшения эмоциональной дистанции между участниками. Она может включать как физические активности, так и групповые задания, улучшающие взаимодействие и взаимопонимание. Этот

метод помогает участникам лучше осознавать свои эмоции и справляться с психологическим дискомфортом.

Метод поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина (1974) фокусируется на контроле. Внимание рассматривается как автоматизированный механизм, улучшающий управление мыслительными процессами. Этот подход оптимизирует обучение, разделяя его на этапы: от внешних действий к внутренним, автоматизированным.

Релаксационный метод также способствует снижению уровня стресса и тревожности у детей, что положительно сказывается на их общем самочувствии и настроении. Он помогает улучшить координацию и баланс, что особенно важно для гармоничного физического развития. Регулярные занятия релаксацией могут стать отличным инструментом для профилактики различных психосоматических заболеваний и укрепления нервной системы ребенка.

Таким образом, данные методы позволяют нам в процессе коррекционной работы проследить:

- формирование произвольной регуляции деятельности;
- динамику формирования свойств произвольного внимания;
- динамику эмоционального состояния детей младшего школьного

возраста с нарушением интеллектуального развития.

Для успешной коррекционной работы необходимо учитывать индивидуальные особенности внимания. Важно применять как внешние стимулы, так и внутренние мотивационные механизмы для достижения целей.

- Организация занятия. Занятия должны иметь четко оформленное начало и конец. Каждое занятие должно соответствовать определённой структуре и иметь этап рефлексии, где учащимся будет даваться оценка для повышения мотивации;

- Темп ведения занятия. Занятие не должно иметь слишком высокий темп, чтобы учащиеся не переутомились к его окончанию, а также не должен

сохраняться низкий темп, для того чтобы учащиеся не заскучали не потеряли мотивацию к работе;

— Последовательность и систематичность требований взрослого. В случае если инструкции специалиста будут непоследовательны, нелогичны или скомканы, учащиеся могут запутаться, что уменьшит мотивацию к деятельности и увеличит количество ошибок;

— 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.

Занятия развивают внимание (концентрацию, устойчивость, объем, переключаемость) и другие психические процессы. Особое внимание уделяется эмоциональной устойчивости, произвольности поведения, коммуникативным навыкам и саморегуляции.

**Цель программы: коррекция свойств внимания** учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

В соответствии с поставленной целью нами были выделены следующие **задачи коррекционной программы:**

1. Коррекция основных свойств внимания учащихся (объема, устойчивости, концентрации, переключения);

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

3. Коррекция произвольности за счет развития и укрепления волевых качеств личности.

Занятия проходят дважды в неделю по 8 человек после уроков в кабинете педагога-психолога. Кабинет специально оборудован для комфортного пребывания детей, где они могут свободно сидеть, наслаждаться уютной атмосферой и активно играть, развивая свои эмоции и физическую форму.

**Таблица 5. Планирование занятий по психологической коррекции  
внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением  
интеллектуального развития**

| <b>№ занятия</b>      | <b>Структура занятия</b>                     | <b>Цель</b>   | <b>Время проведения (мин.)</b> |
|-----------------------|--|---|--------------------------------|
| <b>1</b>              | <b>Игра «Что вокруг?»</b>                    | Создание благоприятного климата для работы, концентрация внимания на последующую деятельность | 5                              |
|                       | <b>Игра «Охота на буквы»</b>                 | Развитие объема и переключения внимания   | 5                              |
|                       | <b>Игра «Что изменилось?»</b>                | Развитие объема и концентрации внимания   | 5                              |
|                       | <b>Игра «Найди отличие»</b>                  | Развитие объема и концентрации внимания   | 10                             |
|                       | <b>Игра «Запомни звуки»</b>                  | Развитие концентрации внимания, успокоение нервной системы                                    | 5                              |
| <b>ВСЕГО: 40 Мин.</b> |  |   |                                |
| <b>2</b>              | <b>Игра «Что вокруг?»</b>                    | Создание благоприятного климата для работы, концентрация внимания на последующую деятельность | 5                              |
|                       | <b>Упражнение «Найди спрятанный предмет»</b> | Развитие концентрации и устойчивости внимания   | 5                              |
|                       | <b>Игра «Что изменилось?»</b>                | Развитие объема и концентрации внимания   | 5                              |
|                       | <b>Игра «Найди отличие»</b>                  | Развитие объема и концентрации внимания   | 10                             |
|                       | <b>Игра «Запомни звуки»</b>                  | Развитие концентрации внимания, успокоение нервной системы                                    | 5                              |
| <b>ВСЕГО: 40 Мин.</b> |  |   |                                |

|                       |  |   |    |
|-----------------------|--|---|----|
| <b>3</b>              | <b>Игра «Что вокруг ?»</b>               | Создание благоприятного климата для работы, концентрация внимания на последующую деятельность | 5  |
|                       | <b>Игра «Съедобное – несъедобное»</b>    | Развитие переключаемости  | 5  |
|                       | <b>Игра «Что изменилось?»</b>            | Развитие объёма и концентрации внимания   | 5  |
|                       | <b>Упражнение «Корректирующая проба»</b> | Развитие концентрации, объёма, устойчивости и переключаемости                                 | 10 |
|                       | <b>Игра «Запомни звуки»</b>              | Развитие концентрации внимания, успокоение нервной системы                                    | 5  |
| <b>ВСЕГО: 40 Мин.</b> |  |   |    |
| <b>4</b>              | <b>Игра «Что вокруг ?»</b>               | Создание благоприятного климата для работы, концентрация внимания на последующую деятельность | 5  |
|                       | <b>Игра «Съедобное – несъедобное»</b>    | Развитие переключаемости  | 5  |
|                       | <b>Игра «Ищу безостановочно»</b>         | Развитие переключаемости и концентрации   | 5  |
|                       | <b>Игра «Найди отличие»</b>              | Развитие объёма и концентрации внимания   | 10 |
|                       | <b>Игра «Запомни звуки»</b>              | Развитие концентрации внимания, успокоение нервной системы                                    | 5  |
| <b>ВСЕГО: 40 Мин.</b> |  |   |    |
| <b>5</b>              | <b>Игра «Ищу безостановочно»</b>         | Развитие переключаемости и концентрации   | 5  |
|                       | <b>Игра «Съедобное – несъедобное»</b>    | Развитие переключаемости  | 5  |

|                      |   |   |    |
|----------------------|---|---|----|
|                      | <b>Упражнение «Что перепутал художник?»</b> | Развитие распределения внимания                               | 5  |
|                      | <b>Упражнение «Корректирующая проба»</b>    | Развитие концентрации, объёма, устойчивости и переключаемости | 10 |
|                      | <b>Игра «Запомни звуки»</b>                 | Развитие концентрации внимания, успокоение нервной системы    | 5  |
| <b>ВСЕГО: 40 Мин</b> |   |   |    |
| <b>6</b>             | <b>Игра «Ищу безостановочно»</b>            | Развитие переключаемости и концентрации                       | 5  |
|                      | <b>Игра «Съедобное – несъедобное»</b>       | Развитие переключаемости                                      | 5  |
|                      | <b>Упражнение «Что перепутал художник?»</b> | Развитие распределения внимания                               | 5  |
|                      | <b>Игра «Найди отличие»</b>                 | Развитие объёма и концентрации внимания                       | 10 |
|                      | <b>Игра «Запомни звуки»</b>                 | Развитие концентрации внимания, успокоение нервной системы    | 5  |
| <b>ВСЕГО: 40 Мин</b> |   |   |    |
| <b>7</b>             | <b>Игра «Ищу безостановочно»</b>            | Развитие переключаемости и концентрации                       | 5  |
|                      | <b>Игра «нос, пол, потолок»</b>             | Развитие переключаемости                                      | 3  |
|                      | <b>Игра «Что изменилось?»</b>               | Развитие объёма и концентрации внимания                       | 2  |
|                      | <b>Упражнение «графический диктант»</b>     | Развитие устойчивости и переключаемости внимания              | 15 |
|                      | <b>Игра «Запомни звуки»</b>                 | Развитие концентрации внимания, успокоение нервной системы    | 5  |
| <b>ВСЕГО: 40 Мин</b> |   |   |    |

|                      |  |   |    |
|----------------------|--|---|----|
| <b>8</b>             | <b>Игра «нос, пол, потолок»</b>          | Развитие переключаемости                                      | 5  |
|                      | <b>Игра «Охота на буквы»</b>             | развитие объема и переключения внимания                       | 5  |
|                      | <b>Игра «Что изменилось?»</b>            | Развитие объёма и концентрации внимания                       | 5  |
|                      | <b>Упражнение «Корректирующая проба»</b> | Развитие концентрации, объёма, устойчивости и переключаемости | 10 |
|                      | <b>Игра «Запомни звуки»</b>              | Развитие концентрации внимания, успокоение нервной системы    | 5  |
| <b>ВСЕГО: 40 Мин</b> |  |   |    |
| <b>9</b>             | <b>Игра «нос, пол, потолок»</b>          | Развитие переключаемости                                      | 2  |
|                      | <b>Игра «Охота на буквы»</b>             | развитие объема и переключения внимания                       | 5  |
|                      | <b>Игра «Что изменилось?»</b>            | Развитие объёма и концентрации внимания                       | 3  |
|                      | <b>Упражнение «графический диктант»</b>  | Развитие устойчивости и переключаемости внимания              | 15 |
|                      | <b>Игра «Запомни звуки»</b>              | Развитие концентрации внимания, успокоение нервной системы    | 5  |
| <b>ВСЕГО: 40 Мин</b> |  |   |    |
| <b>10</b>            | <b>Игра «нос, пол, потолок»</b>          | Развитие переключаемости                                      | 5  |
|                      | <b>Игра «Охота на буквы»</b>             | развитие объема и переключения внимания                       | 5  |
|                      | <b>Игра «Что изменилось?»</b>            | Развитие объёма и концентрации внимания                       | 5  |
|                      | <b>Упражнение «Корректирующая проба»</b> | Развитие концентрации, объёма, устойчивости и переключаемости | 10 |
|                      | <b>Игра «Запомни звуки»</b>              | Развитие концентрации внимания, успокоение нервной системы    | 5  |

| <b>ВСЕГО: 40 Мин</b> |  |   |    |
|----------------------|--|---|----|
| <b>11</b>            | <b>Игра «нос, пол, потолок»</b>          | Развитие переключаемости                                      | 5  |
|                      | <b>Игра «Охота на буквы»</b>             | развитие объема и переключения внимания                       | 3  |
|                      | <b>Игра «Что изменилось?»</b>            | Развитие объёма и концентрации внимания                       | 2  |
|                      | <b>Упражнение «графический диктант»</b>  | Развитие устойчивости и переключаемости внимания              | 15 |
|                      | <b>Игра «Запомни звуки»</b>              | Развитие концентрации внимания, успокоение нервной системы    | 5  |
| <b>ВСЕГО: 40 Мин</b> |  |   |    |
| <b>12</b>            | <b>Игра «нос, пол, потолок»</b>          | Развитие переключаемости                                      | 5  |
|                      | <b>Игра «Найди спрятаны предмет»</b>     | Развитие концентрации внимания                                | 5  |
|                      | <b>Игра «Что изменилось?»</b>            | Развитие объёма и концентрации внимания                       | 5  |
|                      | <b>Упражнение «Корректирующая проба»</b> | Развитие концентрации, объёма, устойчивости и переключаемости | 10 |
|                      | <b>Игра «Запомни звуки»</b>              | Развитие концентрации внимания, успокоение нервной системы    | 5  |
| <b>ВСЕГО: 40 Мин</b> |  |   |    |
| <b>13</b>            | <b>Игра «нос, пол, потолок»</b>          | Развитие переключаемости                                      | 2  |
|                      | <b>Игра «Найди спрятаны предмет»</b>     | Развитие концентрации внимания                                | 5  |
|                      | <b>Игра «Съедобное – несъедобное»</b>    | Развитие переключаемости                                      | 3  |

|                      |   |  |    |
|----------------------|---|--|----|
|                      | <b>Упражнение «графический диктант»</b> | Развитие устойчивости и переключаемости внимания           | 15 |
|                      | <b>Игра «Запомни звуки»</b>             | Развитие концентрации внимания, успокоение нервной системы | 5  |
| <b>ВСЕГО: 40 Мин</b> |   |  |    |
| <b>14</b>            | <b>Игра «нос, пол, потолок»</b>         | Развитие переключаемости                                   | 2  |
|                      | <b>Игра «Найди спрятаны предмет»</b>    | Развитие концентрации внимания                             | 5  |
|                      | <b>Игра «Съедобное – несъедобное»</b>   | Развитие переключаемости                                   | 3  |
|                      | <b>Упражнение «графический диктант»</b> | Развитие устойчивости и переключаемости внимания           | 15 |
|                      | <b>Игра «Запомни звуки»</b>             | Развитие концентрации внимания, успокоение нервной системы | 5  |
| <b>ВСЕГО: 40 Мин</b> |   |  |    |
| <b>15</b>            | <b>Игра «нос, пол, потолок»</b>         | Развитие переключаемости                                   | 2  |
|                      | <b>Игра «Найди спрятаны предмет»</b>    | Развитие концентрации внимания                             | 8  |
|                      | <b>Игра «Съедобное – несъедобное»</b>   | Развитие переключаемости                                   | 3  |
|                      | <b>Упражнение «графический диктант»</b> | Развитие устойчивости и переключаемости внимания           | 15 |
|                      | <b>Игра «Запомни звуки»</b>             | Развитие концентрации внимания, успокоение нервной системы | 5  |
| <b>ВСЕГО: 40 Мин</b> |   |  |    |

Каждое занятие коррекционной программы включало три основные части, направленные на всестороннее развитие участников.

1. Вводная часть включает в себя ритуал приветствия, например, такие как психогимнастика. Этот этап направлен на снятие эмоционального и мышечного напряжения между учащимися, способствуя сплочению группы. Он также помогает создать эмоционально благоприятную обстановку и подать сигнал о начале урока.

2. Основная часть включает в себя упражнения и игры на развитие внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. В рамках этой части используются средства для развития концентрации, устойчивости, объёма и переключаемости внимания. Особое внимание уделяется индивидуальным особенностям каждого ребёнка, чтобы обеспечить максимальную эффективность коррекционных мероприятий.

3. Заключительная часть занятия включает в себя ритуал прощания, который помогает снять эмоциональное напряжение и дать сигнал об окончании урока это время для общей релаксации и снятия мышечного напряжения, что способствует восстановлению сил и улучшению эмоционального состояния участников. Завершение занятия на позитивной ноте помогает создать благоприятную атмосферу для дальнейшего обучения и развития. Также перед ритуалом прощания проводится рефлексия, в рамках которой учащимся даётся словесная оценка для повышения мотивации для дальнейших.

На занятиях применялась структурированная методика с чередованием когнитивных и физических упражнений. Когнитивные задачи повышенной сложности выполнялись в период максимальной концентрации детей 8—11 лет (5—15 минут). Физическая активность помогала быстро восстановить психоэмоциональный баланс, улучшая учебный процесс.

Таким образом, нами была разработана и реализована программа по психологической коррекции внимания учащихся младшего школьного

возраста с нарушением интеллектуального развития, направленная на улучшение их когнитивных способностей и социальной адаптации. Программа включала комплекс упражнений, направленных на развитие концентрации, устойчивости, переключаемости и объёма внимания, что способствовало более успешной учебной деятельности и взаимодействию со сверстниками.

### **3.3. Контрольный эксперимент и его анализ**

По завершении программы по психологической коррекции внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития было проведено итоговое исследование для оценки эффективности программы. В ходе исследования использовались различные методы диагностики, включая наблюдение, тестирование и интервью с педагогами и родителями.

Для оценки результативности внедренной программы, учащиеся младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями были разделены на две группы: экспериментальную группу (ЭГ), где применялась исследуемая программа, и контрольную группу (КГ), обучающуюся по стандартной образовательной программе. С целью определения эффективности психологической программы было выполнено сравнение информации, полученной в контрольной и экспериментальной группах, до начала и после окончания формирующего этапа. Исследование включало анализ различий между группами, а также анализ общих изменений во всей выборке участников исследования.

В экспериментальную группу включили 16 учеников (по 8 из 2 класса и 4 класса) с худшими результатами предварительного исследования.

Контрольный этап эксперимента осуществлялся с применением той же батареи методик, что и на констатирующем этапе исследования, в частности:

1. Методика «Рисование треугольников» М.П. Кононовой (1963);

2. Методика «Корректурная проба» Б. Бурдона (2007);
3. Методика «Пьерона–Рузера» А. Пьерона (2007).

По завершению процесса оценки полученных данных на контрольном этапе был проведён анализ, учитывая, как качественный, так и количественный аспект. Это позволило не только выявить основные изменения, но и понять их влияние на ключевые показатели. Сравнение полученных результатов контрольного и констатирующего этапов исследования позволило оценить динамику развития внимания и установить эффективность разработанной нами программы по коррекции внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

Повторная психологическая оценка группы учащихся проводилась в специально оборудованном кабинете психолога. В помещении с мягким светом и в уютной обстановке для предотвращения скованности ученика и минимизации отвлекающих факторов.

Подробнее о результатах, полученных в процессе проведения диагностики по методике **«Рисование треугольников» М. П. Кононовой (1963)**. Данная методика позволила оценить переключаемость внимания у младших школьников с нарушением интеллектуального развития.

В Приложении 17 (таблица 15—2 класс) и Приложении 18 (таблица 16—4 класс) представлены результаты исследования переключаемости внимания по методике «Рисование треугольников» М. П. Кононовой (1963). Эти результаты позволяют оценить, как дети разных возрастных групп справляются с задачей переключения внимания между различными видами деятельности.

Таблица 6 показывает сравнение переключаемости внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития во 2 классе и в 4 классе до и после формирующего эксперимента.

**Таблица 6. Сравнительные результаты изучения переключаемости внимания младшего школьного возраста с НИР по методике «Рисование треугольников» М.П. Кононовой (1963) до и после формирующего эксперимента (%)**

| Возрастная группа<br><br>Уровень | 2 класс         |             |                    |             | 4 класс         |             |                    |             |
|----------------------------------|-----------------|-------------|--------------------|-------------|-----------------|-------------|--------------------|-------------|
|                                  | до эксперимента |             | после эксперимента |             | до эксперимента |             | после эксперимента |             |
|                                  | ЭГ<br>(n=8)     | КГ<br>(n=8) | ЭГ<br>(n=8)        | КГ<br>(n=8) | ЭГ<br>(n=8)     | КГ<br>(n=8) | ЭГ<br>(n=8)        | КГ<br>(n=8) |
| <b>Очень высокий</b>             | 0               | 0           | 0                  | 0           | 0               | 0           | 0                  | 0           |
| <b>Высокий</b>                   | 0               | 0           | 0                  | 0           | 0               | 0           | 0                  | 0           |
| <b>Средний</b>                   | 0               | 37,5        | 50                 | 37,5        | 0               | 62,5        | 37,5               | 75          |
| <b>Низкий</b>                    | 12,5            | 37,5        | 12,5               | 37,5        | 75              | 37,5        | 50                 | 25          |
| <b>Очень низкий</b>              | 75              | 25          | 37,5               | 25          | 25              | 0           | 12,5               | 0           |

На основании данных, представленных в таблице 6, можно констатировать, что среди испытуемых нет учащихся, которые бы демонстрировали высокую и очень высокую скорость переключения внимания.

По завершении коррекционной программы заметно улучшились показатели, ранее находившиеся на низком и очень низком уровнях.

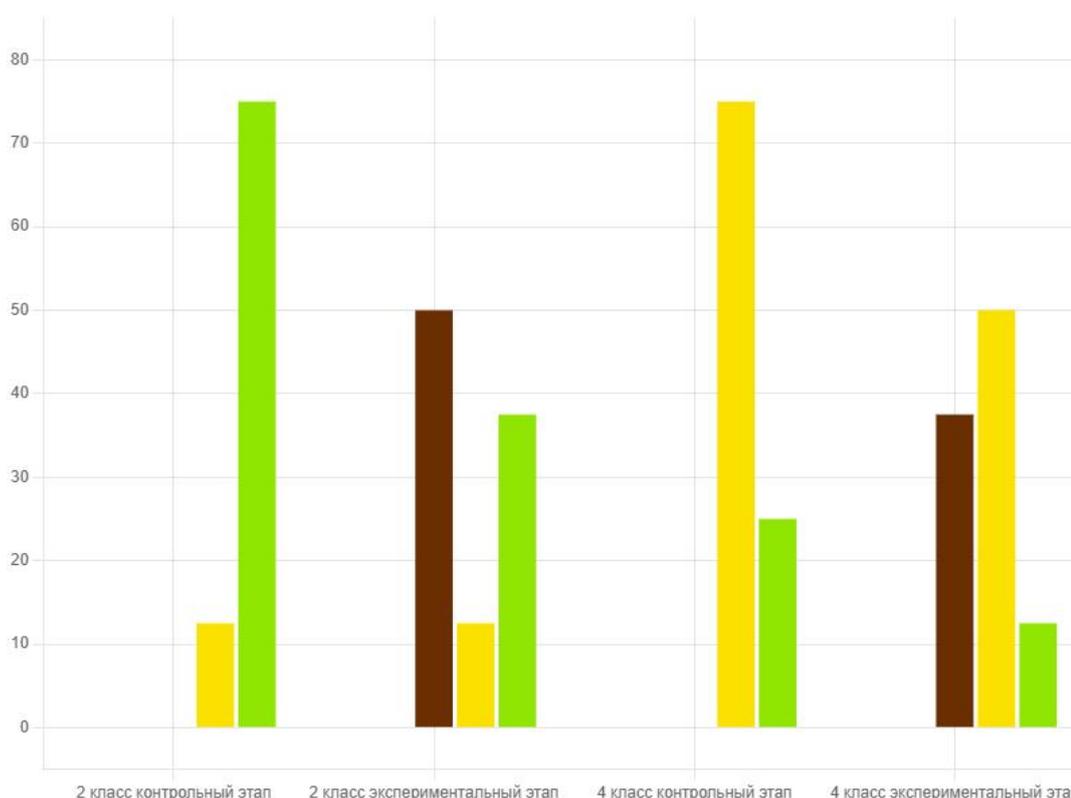
Во 2 классе экспериментальной группы на 37,5% (3 человека) снизилось число детей с очень низким уровнем переключаемости внимания. При этом на 12,5% (1 человек) увеличилось количество учащихся с низкой скоростью переключаемости. В экспериментальной группе на 50% стало больше детей со средним уровнем скорости. В контрольной группе изменений не произошло.

В ходе исследования в 4 классе у учащихся не было выявлено очень низкого уровня переключаемости внимания в контрольной группе. В

экспериментальной группе наблюдалась положительная динамика данного параметра: 1 ученик (12,5%) продемонстрировал улучшение.

После проведения эксперимента в ЭГ 4 ученика (50%) продолжали демонстрировать низкий уровень переключаемости внимания, что на 2 ученика меньше по сравнению с исходным состоянием до эксперимента. Также произошли изменения в категории среднего уровня развития переключаемости: 3 ученика (37,5%) улучшили свои показатели и достигли среднего уровня.

Гистограмма 5 показывает результаты исследования переключаемости внимания у младших школьников с нарушением интеллектуального развития в экспериментальной группе до и после эксперимента (рис. 5).



**Рисунок 5. Гистограмма 5. Сравнительные результаты изучения переключаемости внимания учащихся младшего школьного возраста с НИР по методике «Рисование треугольников» М.П. Кононовой (1963) (экспериментальная группа)**

Гистограмма на рисунке 5 показывает, что до психологической программы во 2 классе у 6 учащихся (75%) был очень низкий уровень переключаемости внимания, у 2 учащихся (25%) — низкий уровень. Средний уровень не зафиксирован ни у кого.

После эксперимента у 3 (37,5%) учащихся улучшилась переключаемость внимания, у 1 (12,5%) остался низкий уровень, а у 4 (50%) — средний.

После психологической программы в 4 классе на 37,5% выросло число учеников со средним уровнем переключаемости внимания, на 12,5% снизилось количество детей с очень низким уровнем, а доля учеников с низким уровнем внимания уменьшилась с 75% до 50%.

В экспериментальной группе наблюдалось улучшение способности младших школьников с нарушением интеллекта переключаться между различными задачами и объектами. Они стали быстрее переходить от одного задания к другому, что указывает на положительное влияние разработанной методики на их когнитивные функции. Это также свидетельствует о том, что специально адаптированные образовательные подходы могут значительно повысить эффективность обучения и развития таких детей.

Подробнее о результатах, полученных в процессе проведения диагностики по методике «**Корректирующая проба**» Б. Бурдона (2007). Данная методика позволила оценить объём и устойчивость внимания у младших школьников с нарушением интеллектуального развития.

В Приложении 19 (таблица 17—2 класс) и Приложении 20 (таблица 20—4 класс) даны результаты исследования объема, которые демонстрируют значимые различия между экспериментальной и контрольной группами после проведения формирующего эксперимента. Эти данные подтверждают эффективность внедренных методик и позволяют сделать выводы о положительных изменениях в исследуемых параметрах.

Таблица 7 показывает результаты изучения объёма внимания младших школьников с нарушением интеллектуального развития во 2 классе и в 4 классе до и после эксперимента.

**Таблица 7. Сравнительные результаты изучения объёма внимания учащихся младшего школьного возраста с НИР по методике «Корректирующая проба» Б. Бурдона (2007) (%)**

| Возрастная группа<br><br>Уровень | 2 класс         |             |                    |             | 4 класс         |             |                    |             |
|----------------------------------|-----------------|-------------|--------------------|-------------|-----------------|-------------|--------------------|-------------|
|                                  | до эксперимента |             | после эксперимента |             | до эксперимента |             | после эксперимента |             |
|                                  | ЭГ<br>(n=8)     | КГ<br>(n=8) | ЭГ<br>(n=8)        | КГ<br>(n=8) | ЭГ<br>(n=8)     | КГ<br>(n=8) | ЭГ<br>(n=8)        | КГ<br>(n=8) |
| <b>Очень высокий</b>             | 0               | 0           | 0                  | 0           | 0               | 0           | 0                  | 0           |
| <b>Высокий</b>                   | 0               | 0           | 0                  | 0           | 0               | 0           | 0                  | 0           |
| <b>Средний</b>                   | 0               | 0           | 0                  | 0           | 0               | 37,5        | 0                  | 50          |
| <b>Низкий</b>                    | 0               | 75          | 50                 | 87,5        | 25              | 50          | 62,5               | 37,5        |
| <b>Очень низкий</b>              | 100             | 25          | 50                 | 12,5        | 75              | 12,5        | 37,5               | 12,5        |

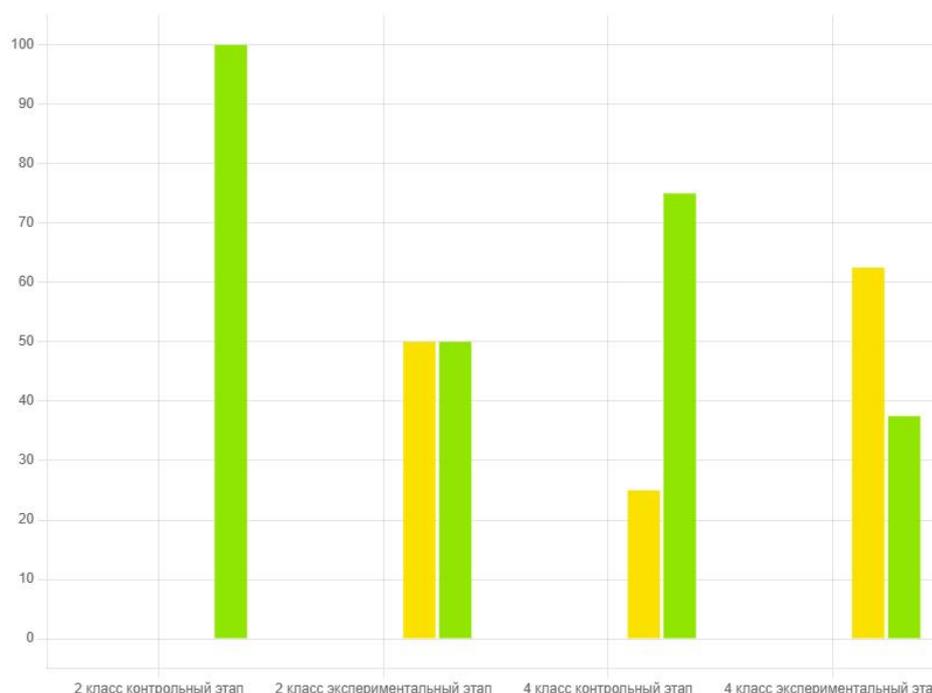
Как мы можем наблюдать по таблице 7, во 2 классе, после проведения нами психологической программы по коррекции, очень низкий уровень объёма внимания выявлен у 4 учащихся, что на 50% меньше чем до эксперимента. К сожалению, ни один из учащихся не достиг среднего уровня объёма внимания, но 50% экспериментальной группы улучшили свои результаты с констатирующего эксперимента что тоже может свидетельствовать о положительной динамике.

В 4 классе наблюдается та же картина, 3 (37,5%) учащихся улучшили свой прошлый результат, но всё ещё держатся на отметке ниже среднего.

В констатирующих группах второго и четвертого классов были выявлены определенные изменения, обусловленные независимыми от нашего исследования факторами. В частности, во 2 классе один учащийся (12,5%)

улучшил свои показатели до среднего уровня. В 4 классе также был зафиксирован единичный случай (12,5%), когда учащийся улучшил результаты до среднего уровня объёма внимания.

Гистограмма 6 показывает динамику объёма внимания у младших школьников с интеллектуальными нарушениями из 2 и 4 классов до и после внедрения коррекционно-развивающих программ (рис. 6).



**Рисунок 6. Гистограмма 6. Результаты изучения объёма внимания учащихся младшего школьного возраста с НИР по методике «Корректирующая проба» Б. Бурдона (2007) (экспериментальная группа)**

Гистограмма 6 показывает, что до программы коррекции у всех учеников 2 класса был очень низкий уровень внимания. После эксперимента у 50% детей показатели улучшились, что подтверждает эффективность программы и важность ранней психологической поддержки для когнитивного развития младших школьников.

В 4 классе у учащихся не был выявлен средний уровень объёма внимания, а 37,5% улучшили результаты с очень низкого до низкого.

Внедрение программы коррекции внимания, продемонстрировало значительное повышение уровня объёма внимания у младших школьников с нарушением интеллектуального развития.

В Приложении 21 (таблица 19—2 класс) и Приложении 22 (таблица 20—4 класс) представлены результаты устойчивости внимания младших школьников с нарушениями интеллекта после эксперимента.

Таблица 8 показывает результаты изучения устойчивости внимания младших школьников с нарушением интеллектуального развития до и после эксперимента.

**Таблица 8. Сравнительные результаты изучения устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста с НИР по методике «Корректирующая проба» Б. Бурдона (2007) до и после формирующего эксперимента (%)**

| Возрастная группа    | 2 класс         |          |                    |          | 4 класс         |          |                    |          |
|----------------------|-----------------|----------|--------------------|----------|-----------------|----------|--------------------|----------|
|                      | до эксперимента |          | после эксперимента |          | до эксперимента |          | после эксперимента |          |
|                      | ЭГ (n=8)        | КГ (n=8) | ЭГ (n=8)           | КГ (n=8) | ЭГ (n=8)        | КГ (n=8) | ЭГ (n=8)           | КГ (n=8) |
| <b>Очень высокий</b> | 0               | 0        | 0                  | 0        | 0               | 0        | 0                  | 0        |
| <b>Высокий</b>       | 0               | 0        | 0                  | 0        | 0               | 0        | 0                  | 0        |
| <b>Средний</b>       | 0               | 25       | 12,5               | 25       | 0               | 37,5     | 25                 | 37,5     |
| <b>Низкий</b>        | 25              | 62,5     | 50                 | 62,5     | 62,5            | 62,5     | 50                 | 62,5     |
| <b>Очень низкий</b>  | 75              | 12,5     | 37,5               | 12,5     | 37,5            | 0        | 25                 | 0        |

Согласно таблице 8, у всех испытуемых уровень устойчивости оказался низким или средним. Это может свидетельствовать о необходимости разработки дополнительных мер для повышения устойчивости в данной группе.

Во 2 классе экспериментальной группы наблюдается положительная динамика в процентном распределении по уровням: очень низкий, низкий и средний. По результатам коррекционной работы у 3 учащихся (37,5%) зафиксированы улучшения показателей, что свидетельствует о повышении уровня устойчивости их внимания. Один ученик (12,5%) достиг среднего уровня устойчивости внимания после коррекции, хотя ранее в экспериментальной группе такой показатель не наблюдался.

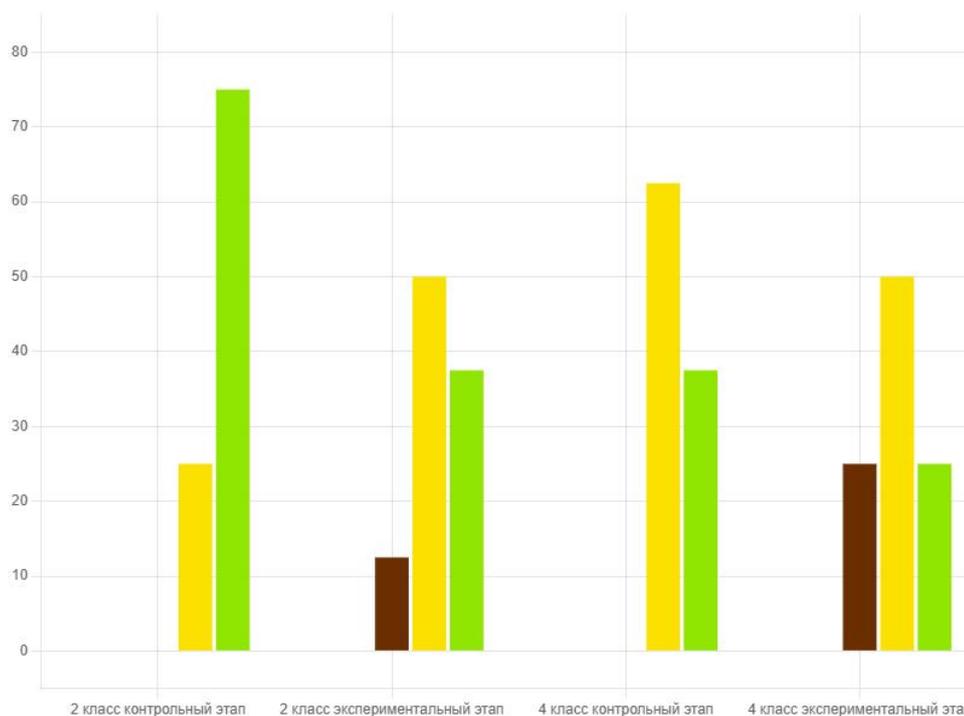
Количество учащихся, показатели которых находятся на низком уровне, увеличилось. Процентное соотношение таких учащихся в экспериментальной группе составляет 50%, что на 25% выше по сравнению с предыдущими показателями. В контрольной группе изменений не произошло.

В 4 классе наблюдается позитивная динамика в процентном распределении учащихся по уровню устойчивости внимания. Это включает улучшение показателей на очень низком, низком и среднем уровнях. Такие изменения свидетельствуют о прогрессе в развитии концентрации и внимательности у детей.

В результате проведенного эксперимента показатели улучшились: 25% учащихся достигли среднего уровня, тогда как до эксперимента этот уровень не был зафиксирован ни у одного из участников. Кроме того, наблюдается снижение количества учащихся с очень низким уровнем устойчивости внимания: с 37,5% до 25%.

Наше исследование устойчивости внимания продемонстрировало, что в контрольных группах не наблюдалось значимого улучшения показателей. Это указывает на необходимость пересмотра используемых методик и подходов. Для достижения положительных результатов требуются более эффективные стратегии и дополнительные ресурсы.

Гистограмма 7 показывает результаты исследования устойчивости внимания младших школьников с нарушением интеллектуального развития во 2 классе и в 4 классе до и после эксперимента.



**Рисунок 7. Гистограмма 7. Результаты изучения устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста с НИР по методике «Корректурная проба» Б. Бурдона (2007) (экспериментальная группа)**

Гистограмма 7 показывает значительное улучшение устойчивости внимания у младших школьников с интеллектуальными нарушениями, подтверждая эффективность коррекционных методик для развития внимания.

Во 2 классе доля учащихся со средним уровнем устойчивости внимания выросла с 0% до 12,5%, а в 4 классе — с 0% до 25% (2 ученика).

Во 2 классе 25% учащихся демонстрируют низкий уровень устойчивости внимания. В 4 классе 25% учащихся улучшили свои результаты до среднего уровня по сравнению с констатирующим этапом. Также в данном классе 12,5% учащихся, ранее демонстрировавших очень низкий уровень развития устойчивости внимания, достигли низкого уровня.

Это может свидетельствовать о том, что коррекция устойчивости как свойства внимания была успешной. Теперь учащиеся дольше могут удерживать своё внимание на одном предмете, у них повысилась

продуктивность работы, что отображается на результатах и скорости выполнения задач.

Подробнее о результатах, полученных в процессе проведения диагностики по методике «Пьерона-Рузера» А. Пьерона (2007). Данная диагностика позволила оценить концентрацию внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития. После коррекционной программы у большинства участников значительно улучшилась концентрация внимания.

В Приложении 23 (таблица 21—2 класс) и Приложении 24 (таблица 22—4 класс) представлены результаты исследования концентрации внимания показали различия между экспериментальной и контрольной группами после формирующего эксперимента.

Таблица 9 показывает результаты изучения концентрации внимания младших школьников с нарушением интеллектуального развития до и после эксперимента.

**Таблица 9. Сравнительные результаты изучения концентрации внимания учащихся младшего школьного возраста с НИР по методике «Пьерона-Рузера» А. Пьерона (2007) (%)**

| Возрастная группа    | 2 класс         |          |                    |          | 4 класс         |          |                    |          |
|----------------------|-----------------|----------|--------------------|----------|-----------------|----------|--------------------|----------|
|                      | до эксперимента |          | после эксперимента |          | до эксперимента |          | после эксперимента |          |
|                      | ЭГ (n=8)        | КГ (n=8) | ЭГ (n=8)           | КГ (n=8) | ЭГ (n=8)        | КГ (n=8) | ЭГ (n=8)           | КГ (n=8) |
| <b>Уровень</b>       |                 |          |                    |          |                 |          |                    |          |
| <b>Очень высокий</b> | 0               | 0        | 0                  | 0        | 0               | 0        | 0                  | 0        |
| <b>Высокий</b>       | 0               | 0        | 0                  | 0        | 0               | 0        | 0                  | 0        |
| <b>Средний</b>       | 0               | 0        | 0                  | 0        | 0               | 0        | 12,5               | 0        |
| <b>Низкий</b>        | 0               | 37,5     | 50                 | 37,5     | 25              | 62,5     | 50                 | 75       |
| <b>Очень низкий</b>  | 100             | 62,5     | 50                 | 62,5     | 75              | 37,5     | 37,5               | 25       |

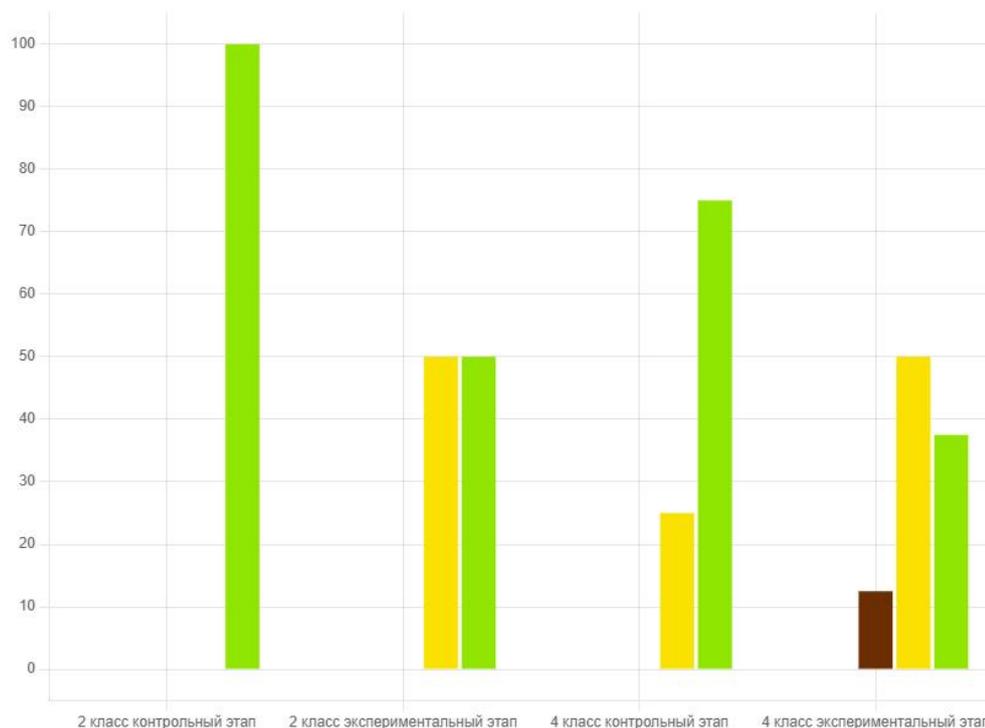
Из таблицы 9 следует, что после проведения эксперимента у учащихся младшего школьного возраста, имеющих нарушения интеллектуального развития, отмечается значительное улучшение способности к концентрации внимания. Это проявляется в увеличении времени, которое они могут удерживать внимание на задании, а также в снижении количества ошибок, связанных с невнимательностью.

До внедрения программы все учащиеся экспериментальной группы во 2 классе (100%) имели очень низкий уровень концентрации. После завершения программы этот показатель сохранился у 75% детей. Важно отметить, что учащиеся с уровнем концентрации выше среднего не были зафиксированы как до, так и после эксперимента.

В 4 классе до реализации программы у учащихся не было выявлено среднего уровня развития концентрации внимания. После эксперимента 1 (12,5%) учащихся улучшил свои показатели до среднего уровня. Также 2 (25%) учащихся перешли на низкий уровень развитости концентрации внимания.

В контрольной группе повторное исследование показало незначительные изменения в 4 классе. Один учащийся (12,5%) улучшил свои результаты до низкого уровня, что свидетельствует о прогрессе, пусть и небольшом. Это может быть объяснено непрерывному педагогическому воздействию, которое оказывалось на обучающихся в период между контрольным и констатирующим экспериментом.

Гистограмма 8 показывает результаты исследования концентрации внимания у младших школьников с нарушением интеллектуального развития во 2 классе и в 4 классе до и после эксперимента.



**Рисунок 8. Гистограмма 8. Результаты изучения концентрации внимания учащихся младшего школьного возраста с НИР по методике «Пьерона-Рузера» А. Пьерона (2007) (экспериментальная группа)**

Данные на рисунке 8 демонстрируют положительную динамику после коррекционной работы. На графике видно, что после вмешательства произошли значительные улучшения в способности детей переключать внимание с одного объекта на другой. Это свидетельствует о положительном влиянии разработанных методик и подходов на когнитивные функции данной категории учащихся.

В двух классах снизилось число детей с очень низкими показателями концентрации внимания: во 2 классе — на 50 % (4 ученика), в 4 классе — на 37,5% (3 ученика). Также зафиксирован рост среднего показателя на 1,5 % (1 ученик).

У младших школьников с нарушением интеллектуального развития низкая концентрация внимания. Это обусловлено физиологическими особенностями их головного мозга, которые отличаются от мозга детей с

нормальным уровнем интеллекта. В результате таким школьникам требуется больше времени для усвоения и обработки информации, что затрудняет формирование когнитивных навыков. Это также влияет на необходимость более длительной и интенсивной коррекции уровня концентрации внимания по сравнению с их сверстниками с нормативным развитием.

Анализ проведённых наблюдений выявил значительные трудности у учащихся второго класса в сфере когнитивного контроля, а именно в области концентрации внимания. Были отмечены следующие феномены: склонность к отвлечениям, частая смена видов деятельности, неспособность к длительному удержанию фокуса на предложенных задачах, а также повышенная утомляемость. Эти результаты указывают на потенциальные дефициты в развитии исполнительных функций, что может свидетельствовать о необходимости дальнейшего исследования и разработки коррекционных программ для данной возрастной группы.

Таким образом, анализ результатов контрольного этапа исследования внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития показал улучшение таких показателей, как объём, переключаемость, концентрация и устойчивость. Это подтверждает эффективность разработанной нами программы, нацеленной на коррекцию когнитивных функций внимания. Однако для сохранения полученных результатов и дальнейшего развития внимания необходимо продолжать коррекционные мероприятия. Важно отметить, что систематический подход к коррекции является ключевым фактором для достижения устойчивости в развитии внимания у учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития.

### **Выводы по третьей главе:**

1. На основе данных констатирующего этапа разработана и внедрена программа коррекции внимания у детей начальной школы с нарушением

интеллектуального развития. Программа состоит из специально подобранных упражнений, которые учитывают индивидуальные особенности и возрастные потребности каждого ребенка. Это позволяет создать наиболее эффективные условия для улучшения внимания и развития когнитивных способностей у данной категории учащихся.

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

- Методика «Рисование треугольников» М.П. Кононовой (1963);
- Методика «Корректирующая проба» Б. Бурдона (2007);
- Методика «Пьерона–Рузера» А. Пьерона (2007).

3. По методике «Рисование треугольников» М.П. Кононовой у младших школьников выявлена положительная динамика. До коррекции у 50% был очень низкий уровень переключаемости внимания, после — у 25%. Число учащихся со средним уровнем выросло с 0% до 43,75%.

4. По методике «Корректирующая проба» Б. Бурдона (2007) отмечается положительная динамика в двух экспериментальных группах. До проведения коррекционной работы, у 87,5% учащихся был выявлен очень низкий уровень объёма внимания. После проведения формирующего эксперимента количество учащихся с очень низким уровнем объёмом внимания сократилось до 43,75%.

5. По методике «Корректирующая проба» Б. Бурдона (2007) отмечается положительная динамика в двух экспериментальных группах по показателю устойчивости внимания. До проведения коррекционной работы, у 62,5% учащихся младшего школьного возраста был выявлен очень низкий уровень устойчивости внимания. После проведения формирующего эксперимента значительно снизилось число учащихся с очень низким уровнем устойчивости внимания, до 31,25%, так же увеличилось число учащихся со средним уровнем устойчивости внимания с 0% до 25%.

6. По методике «Пьерона-Рузера» А. Пьерона (2007) отмечается положительная динамика в двух экспериментальных группах по показателю концентрации внимания. До проведения коррекционной работы, у 87,5% младших школьников было выявлено очень низкий уровень концентрации внимания. После проведения эксперимента число учащихся с очень низким уровнем внимания снизилось до 43,75%, также увеличилось число учащихся со средним уровнем концентрации внимания до 6,25%.

7. В результате исследования было выявлено отсутствие статистически значимого улучшения показателей в контрольной группе. Данный факт указывает на необходимость разработки и внедрения специализированной программы, направленной на повышение уровня произвольного внимания у детей с нарушением интеллектуального развития.

8. Внедрение программы коррекции значительно улучшило внимание у младших школьников с интеллектуальными нарушениями. Дети стали быстрее и точнее воспринимать информацию, что повысило их общую успеваемость. Также улучшился самоконтроль, что положительно сказалось на их способности выполнять задания самостоятельно и аккуратно. Это свидетельствует о положительном влиянии программы на когнитивные и поведенческие навыки детей.

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Цель исследования — изучить особенности внимания младших школьников с интеллектуальными нарушениями и разработать программу психологической коррекции. После реализации программы был проведен контрольный эксперимент для оценки её эффективности.

В ходе исследования мы выяснили, что внимание представляет собой избирательное направление когнитивных ресурсов на определенный объект с последующей их концентрацией и углубленным погружением в процесс познания данного объекта. Непроизвольное внимание является основным видом данного феномена и возникает без предварительного намерения или волевых усилий субъекта. К ключевым характеристикам внимания относятся: объем, переключаемость, распределение, концентрация и устойчивость.

Развитием внимания у младших школьников и изучением проблем, связанных с вниманием, занимались многие психологи, включая И.Л. Баскакову (2005), Л.С. Выготского (1991), Н.Ф. Добрынина (1973), И.В. Страхова (1958), и других. Исследования ученых подчеркивают необходимость организации коррекционной работы для детей с нарушениями интеллектуального развития, учитывая специфику этих нарушений и дифференцируя их от проявлений других отклонений в развитии.

Исследование показало, что внимание младших школьников с интеллектуальными нарушениями неустойчиво, ограничено, медленно переключается и распределяется, а также характеризуется низкой концентрацией. Мы разработали программу для коррекции этих свойств, которая может повысить эффективность работы с этой группой детей.

Для проверки гипотезы провели исследование среди младших школьников с интеллектуальными нарушениями, чтобы определить особенности их внимания. В ходе работы использовали различные методы диагностики.

1. Методика «Рисование треугольников» М.П. Кононовой (1963);

2. Методика «Корректирующая проба» Б. Бурдона (2007);
3. Методика «Пьерона–Рузера» А. Пьерона (2007).

Методы исследования определялись целями и задачами работы. Были использованы теоретические (анализ литературы по психологии, педагогике, биологии) и эмпирические подходы (изучение документации, наблюдение, беседы с ребенком и специалистами, констатирующий, формирующий и контрольный эксперименты). Данные анализировались качественно и количественно.

В основу комплектования экспериментальной выборки испытуемых нами были определены следующие критерии:

- схожесть показателей возраста (возраст испытуемых 8—11 лет);
- схожесть клинической картины нарушения (диагноз F70 – «Лёгкая степень умственная отсталость») по заключению ПМПК;

В ходе эксперимента выявлены особенности внимания младших школьников с интеллектуальными нарушениями: снижение устойчивости и концентрации, трудности с переключением и распределением когнитивных ресурсов, а также низкий объем внимания и замедленная обработка информации. Это затрудняет усвоение учебного материала.

После констатирующего эксперимента мы разработали программу формирующего эксперимента для младших школьников с нарушением интеллектуального развития, направленную на коррекцию внимания. Учащиеся второго и четвертого классов были разделены на экспериментальную (ЭГ) и контрольную (КГ) группы. В ЭГ вошли 16 учеников с самыми низкими показателями когнитивных функций, по 8 из каждого класса.

В процессе реализации программы, мы обозначили следующие направления коррекционной 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;
- вырабатывать устойчивое внимание;
- развивать умение удерживать внимание на определенном предмете или явлении;
- развивать умение выполнять задания быстро, не отвлекаясь на посторонние раздражители.

Результаты анализа эффективности внедрения и реализации коррекционных программ, направленных на развитие когнитивных функций, в частности, свойств внимания у младших школьников с нарушениями интеллектуального развития, демонстрируют положительную динамику.

По результатам применения методики «Рисование треугольников» М.П. Кононовой (1963), была зафиксирована положительная динамика в двух экспериментальных группах. До проведения коррекционного воздействия у 50% младших школьников был выявлен очень низкий уровень переключаемости внимания. После завершения формирующего эксперимента количество учащихся с очень низким уровнем переключаемости внимания сократилось до 25%, при этом число учащихся со средним уровнем переключаемости внимания возросло с 0% до 43,75%.

По результатам применения методики «Корректирующая проба» Б. Бурдоном (2007), также была зафиксирована положительная динамика в двух экспериментальных группах. До проведения коррекционного воздействия у 87,5% младших школьников был выявлен крайне низкий уровень объема внимания. После завершения формирующего эксперимента количество учащихся с крайне низким уровнем объема внимания сократилось до 43,75%.

По результатам применения методики «Корректирующая проба» Б. Бурдоном (2007), была зафиксирована положительная динамика в двух экспериментальных группах по показателю устойчивости внимания. До

проведения коррекционного воздействия у 62,5% младших школьников был выявлен крайне низкий уровень устойчивости внимания. После завершения формирующего эксперимента доля учащихся с крайне низким уровнем устойчивости внимания снизилась до 31,25%, при этом число учащихся со средним уровнем устойчивости внимания возросло с 0% до 25%.

По результатам применения методики «Пьерона-Рузера» А. Пьероном (2007), была зафиксирована положительная динамика в двух экспериментальных группах по показателю концентрации внимания. До проведения коррекционного воздействия у 87,5% младших школьников был выявлен крайне низкий уровень концентрации внимания. После завершения эксперимента доля учащихся с крайне низким уровнем концентрации внимания снизилась до 43,75%, при этом число учащихся со средним уровнем концентрации внимания возросло до 6,25%.

Результаты реализации программы «Психологическая коррекция внимания учащихся младшего школьного возраста с нарушением интеллектуального развития» демонстрируют положительную динамику в развитии ключевых характеристик внимания.

Исследование внимания младших школьников с интеллектуальными нарушениями показало, что в контрольных группах наблюдаются незначительные изменения в объёме, концентрации и переключаемости внимания. Это может объясняться индивидуальными особенностями детей и педагогическим воздействием между контрольными и констатирующими экспериментами.

Наше исследование подтвердило гипотезу о том, что использование специально разработанной психологической программы для коррекции свойств внимания у младших школьников с интеллектуальными нарушениями значительно повышает эффективность этой коррекции.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология: учебное пособие для студентов вузов / Г. С. Абрамова. — М.: Издательский центр «Академия», 1998. — с. 661.
2. Айзенберг, Б. И. Психокоррекционная работа с детьми, имеющими нарушения психического развития / Б. И. Айзенберг, Л. В. Кузнецова // Психотерапия в дефектологии: книга для учителя / сост. Н. П. Вайзман. — Москва: Просвещение, 1992. — с. 245.
3. Акимова, Л. Н. Значение игры для психического развития детей / Л. Н. Акимова // Науки и образования. – 2019. – с. 45–53.
4. Акимова М.К. Психологическая диагностика: Учебное пособие / М.К. Акимова. - СПб.: Питер 2005 — с. 304.
5. Апресян Р.Г. Игровой элемент в социальной коммуникации / Р.Г. Апресян // Вестник КРСУ. – 2018. — с. 32–36.
6. Ахметова З.А. Внимание как проблемное поле психологии / З.А. Ахметова // Вестник КРСУ. – 2018. — с. 169 – 173.
7. Баскакова, И. И. Внимание дошкольника, методы изучения и развития / под ред. И. И. Баскаковой. — М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 2005. — с. 164.
8. Белопольская Н.Л. Детская патопсихология / Н.Л. Белопольская. - М.: «Когито - Центр» 2004 — с. 351.
9. Белых В.А. Полный курс развития дошкольника. Внимание, память, мышление / под ред. В.А. Белых. М.: ЭКСМО, 2015 — с. 187.
10. Бехтерев В. Задачи и метод объективной психологии. — СПб.: Психоневрологический институт, 1909 — с. 12.
11. Болотова, А. К., Молчанова, О. Н. Психология развития и возрастная психология [текст]: учеб. пособие / Нац. исслед. ун-т «Высшая школа экономики». — М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2012. — с. 526.

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

13. Буторин, Г. Г. Основы психологии детей с нарушением интеллекта: учебно-методическое пособие к курсу лекций по специальной психологии / Г. Г. Буторин. — Челябинск: Изд-во АТОКСО, 2004. — с. 112.

14. Буторин Г.Г. Рекомендации по проведению экспериментально психологического обследования и составлению заключений: Методическое пособие к курсу клинической психологии / Г.Г. Буторин, Л.А. Бенько - Челябинск: Изд-во АТОКСО, 2006. - 64с.

15. Верозуб А.С. Инновационный подход к разработке технологии обследования детей с тяжелыми множественными нарушениями развития // Специальное образование. – 2022. – № 1 (65). — с. 54-62.

16. Виноградова А.Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов. – М.: Просвещение, 1985. – 144 с.

17. Власова Т. А., Певзнер М. С. О детях с отклонениями в развитии. – М.: Просвещение, 1973. — с. 176.

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

19. Выготский Л.С. Педагогическая психология / В.В. Давыдов, Л.С. Выготский. - М.: Педагогика 1991. — с. 480.

20. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии / Л.С. Выготский. - М.: Просвещение 1995. — с. 527.

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

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

23. Габдулина Л.И. Подходы к исследованию внимания в отечественной и зарубежной психологии: Учебное пособие. Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2007. — с. 50.

24. Гальперин П.Я. Кабыльницкая С. Л. Экспериментальное формирование внимания. М., 1974 — с. 102.

25. Гиппенрейтер Ю.Б. Деятельность и внимание // А.Н. Леонтьев и современная психология / Под ред.А.В. Запорожца и др. М.: Издво МГУ, 1983. — с. 211.

26. Гиппенрейтер Ю.Б. Психология внимания / Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова - М.: ЧеРо, при участии издательства «Омега-Л», 2005. — с. 858.

27. Глюзман Ж.М. Нейропсихология детского возраста: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2009. – 272 с.

28. Граборов, Алексей Николаевич (1885-1949). Вспомогательная школа (школа для умственно-отсталых детей) [Текст] / проф. А. Н. Граборов. — Москва ;, Петроград : Государственное издательство, 1923. — с. 328.

29. Давыдов В.В. Психическое развитие в младшем школьном возрасте / В.В. Давыдов – М.: Педагогика, 2018. — с. 234.

30. Данилова Е.Е. Практикум по возрастной и педагогической психологии 2-е издание / Е.Е. Данилова. М.: Академия, 2009. — с. 173.

31. Добрынин Н.Ф. Основные вопросы психологии внимания. Психологическая наука в СССР. / Н.Ф. Добрынин. - М.: 1959. —с. 236.

32. Добрынин Н.Ф. О новых исследованиях внимания // Вопросы психологии, 1973. — с. 125.

33. Добрынин Н.Ф. Внимание и его воспитание [Текст]: Стенограмма публичной лекции.../проф. Н.Ф. Добрынин; Всесоюз. о-во по распространению полит. и науч. знаний. - Москва: [Правда], 1951. — с. 31.

34. Долгова В.И. Учителю коррекционного образовательного учреждения: серия «Библиотека специального психолога» / В.И. Долгова, Е.Г. Капитанец, О.А. Шумакова - Челябинск: ЧГПУ, 2007. — с. 64.

35. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе [Текст] : Психол.-пед. исследование / Акад. пед. наук СССР. Науч.-исслед. ин-т дефектологии. - Москва : Педагогика, 1969. — с. 215.

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

37. Еникеева Д.Д. Пограничные состояния у детей и подростков: основы психиатрических знаний: Пособие для студ.сред. и высш. пед. Учеб. заведений / Д.Д. Еникеева. - М.: Издательский центр «Академия» 1998. — с. 304.

38. Ермолаева О.Ю. Марютина Т.М., Внимание школьника / О.Ю. Ермолаева, Т.М, Марютина. М.: Просвещение, 1987. — с. 488.

39. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. - М.: Просвещение, Владос, 2005. — с. 5-18.

40. Забрамная С. Д. Боровик О.В. Развитие ребенка – в ваших руках: Книга полезных советов для родителей, воспитателей, учителей, психологов, дефектологов. Серия «Школа для всех» С.Д. Забрамная, О.В. Боровик. М.: Новая школа, 2000. — с. 160.

41. Завьялова Т.П. Сборник игровых занятий по развитию памяти, внимания, мышления и воображения у младших школьников [Текст]/Т.П. Завьялова, И.В. Стародубцева. М.: АРКТИ, 2010. — с. 56.

42. Зейгарник Б.В. Патопсихология. - М.: Академия, 1999. - 190 с.

43. Зимина Н.А. Психологический практикум по изучению внимания: методические указания для преподавателей. / Нижегород. гос. архитектур.-строит. ун-т; сост. Н. А. Зимина - Н. Новгород: ННГАСУ, 2014. — с. 53.
44. Инденбаум Е.Л. Психология дизонтогенеза и основы психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья: учеб. пособие / Е.Л. Инденбаум, А.А. Гостар; Иркутский гос. ун-т, Пед. ин-т. – Иркутск: Изд-во ИГУ, 2020. – 303 с.
45. Калмыкова Е.А. Психология лиц с умственной отсталостью: учеб.-метод. пособ. / Е.А. Калмыкова. – Курск: КГУ, 2019. — с. 121.
46. Карпов А.В. Общая психология. - М.: Гардарики, 2005. — с. 106.
47. Кирышкина Т.А. Методы исследования внимания. Практикум по психологии. Учебное пособие. – Челябинск. Издательство ЮУрГУ 1999. —с. 63.
48. Ковина М.В. Психологические особенности детей младшего школьного возраста и факторы их успешного обучения // Сибирский институт практической психологии, педагогики и социальной работы. – 2020. — с. 74–80.
49. Козлова С.А. Куликова Т.А. Дошкольная педагогика. М.: Детство-пресс, 2008. — с. 332.
50. Кононова, М.П. Руководство по психологическому исследованию психически больных детей школьного возраста / М.П. Кононова. – М.:Медгиз, 1963. — с. 176.
51. Коркунова В.В. Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: материалы Междунар. науч.-практ. конф. памяти проф. – Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2021. — с. 370.
52. Кравцова Е.Е. Психологические особенности детей младшего школьного возраста / Е.Е. Кравцова. – М.: Педагогика, 2018. — с. 234.
53. Крутецкий В.А. Психология.- М.: Просвещение, 1980. — с. 210.

54. Крыжановская Л.М. Методы психологической коррекции личности [Текст]: учебник для вузов/ Л. М. Крыжановская. – Москва: Владос, 2015. — с. 237.

55. Купцова А.М. Зиятдинова Н.И., Зарипова Р.И., Зефирова Т.Л. Физиологические основы внимания. Развитие внимания у детей и подростков. 2017. — с. 35.

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

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

58. Левченко И.Ю. Патопсихология: Теория и практика: Учеб.пособие для студ.высш.пед.учеб.заведений / И.Ю. Левченко. - М.: Издательский центр «Академия» 2000. — с. 232.

59. Левченко И.Ю. Психолого - педагогическая диагностика: учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная - М.: Издательский центр «Академия», 2006. —с. 320.

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

61. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев.- М.: Изд-во МГУ 1972. — с. 223.

62. Лиепень С.В. Особенности внимания учащихся младших классов вспомогательных школ // Дефектология, 1985. — с. 47-51.

63. Лубовский В.И. Специальная психология: Учеб.пособие для студ.высш.пед.учеб.заведений / В.И.Лубовский, Т.В.Розанова, Л.И.Солнцева и др. - М.: Издат.центр «Академия», 2005. — с. 464.

64. Лурия, А. Р. Умственно отсталый ребёнок: Очерки изучения особенностей высшей нервной деятельности детей-олигофренов. Москва: Издательство., 1960. — с. 203.

65. Лютова Е. К. Шпаргалка для родителей. Психокоррекционная работа с гиперактивными, агрессивными, тревожными и аутичными детьми / Е.К. Лютова, Г.Б. Моница. СПб.: Издательство «Речь», 2007. — с. 136.

66. Майстренко А.В. Развитие психологических характеристик у низкоуспевающих обучающихся начального образования / А.В. Майстренко // Наука и школа. – 2019. — с. 172–177.

67. Макарьева Я.С. Еремина Ю.С. К вопросу о школьной психологической готовности детей с ЗПР. Инклюзивное образование: теория и практика сборник материалов международной научно-практической конференции, 2016. — с. 645-648.

68. Маклаков А.Г. Общая психология. СПб.: Питер, 2016. — с. 592.

69. Мастюкова, Е. М., Московкина, А. Г. Семейное воспитание детей с отклонениями в развитии. — Москва: Владос, 2004. — 408 с.

70. Мирокян А.И. Коррекционная работа в специальной школе и дошкольных учреждениях. - М., 2001. — с. 568.

71. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество. Москва: Академия, 2012. — с. 656.

72. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. / Р.С. Немов. - М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС 2005. — с. 631.

73. Немов Р.С. Психология. Кн. 1: Общие основы психологии. – М: ВЛАДОС, 2003. — с. 688.

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

75. Осипова А.А., Малашинская Л.И. Диагностика и коррекция внимания: Программа для детей 5-9 лет. - М.: ТЦ Сфера, 2004. — с. 104.

76. Певзнер М.С., Лубовский В.И., Пекелис Э.Я. Дети с отклонениями в развитии: отграничение олигофрении от сходных состояний. М. С. Певзнер — М.: Просвещение, 1966 — с. 272.

77. Пережигина Н. В. Онтогенез внимания: Текст лекций по курсу нейропсихологии детского возраста = М.: Образования РФ, 2002. — с. 3 -28.

78. Петровский А.В. Общая психология: Учеб. Для студентов пед. ин-тов / А.В.Петровский, А.В. Брушлинский, В.П.Зинченко и др. - М.: Просвещение, 1986. — с. 464.

79. Понарядова Г.М. О Внимании младших школьников с различной успеваемостью. 2010. — с. 305.

80. Плешакова А.Б. Игровые технологии в учебном процессе / А.Б. Плешакова // Современные проблемы философского знания. – Пенза, 2020. — с. 44–53.

81. Раджабова Ф.О. Игра как средство развития познавательных процессов младших школьников / Ф.О. Раджабова // Вестник Таджикского национального университета. Серия Гуманитарных наук. – 2019. — с. 181–186.

82. Рибо Т.А. Психология внимания / Т.А. Рибо. М.: Либриком, 2011. — с. 98.

83. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология». - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: «Просвещение», 1986. — с. 192.

84. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер 2000. — с. 720.

85. Рутман Э.М. Развитие высших форм внимания в онтогенезе и детском возрасте. СПб.: Питер, 2010. —с. 324.

86. Семаго Н.Я. Диагностический альбом для оценки развития познавательной деятельности ребенка / Н.Я. Семаго, М.М. Семаго. М.: АЙРИС дидактика, 2007. — с. 46.

87. Соловьев И. Н. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. – М.: Просвещение, 1966. — с. 224.

88. Степанов С.С. Дефектология: словарь-справочник / С.С. Степанов. – М.: Сфера, 2018. — с. 208.
89. Столяренко Л.Д. Основы психологии. 17-е изд. Учебное пособие. Ростов на Дону: Феникс, 2007. — с. 672.
90. Страхов И.В. Воспитание внимания у школьников. М.: Учпедгиз, 1958. — с. 128.
91. Стребелева Е.А. Формирование мышления у детей с отклонениями в развитии. М.: 2015. — с. 147.
92. Сухарева Г.Е. Клинические лекции психиатрии детского возраста.— Том 1. Государственное издательство медицинской литературы медгиз – 1955. — с. 459.
93. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология. – М.: Центр «Академия», 1999. — с.288.
94. Тиганов А.С. Патология психического развития / А.С. Тиганов. СПб.: Питер, 2008. — с. 413.
95. Трошина Г. Я. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей. Антропологические основы воспитания (в 2 томах).1915. — с. 403.
96. Угарова Г.М. Возрастная динамика свойств внимания дошкольников и младших школьников: дисс к.п.н: 19.00.07. М.: 1994. — с. 181.
97. Узнадзе Д.Н. Экспериментальные основы психологии установки / Акад. наук Груз. ССР. Ин-т психологии им. Д.Н. Узнадзе. 1961. — с. 210.
98. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. - М.: «Академия», 1987. — с. 109.
99. Ульенкова, У.В., Метиева, Л.А. Особенности устойчивости и концентрации произвольного внимания у умственно отсталых учащихся младших классов /У.В. Ульенкова, Л.А. Метиева//Практическая психология и логопедия. 2007. —с. 34-43.

100. Фопель К. Как научить детей сотрудничать? / К. Фопель. Ч. 1-3. М. 1998. — с. 160
101. Фрейерова О. Е. Лёгкие степени олигофрении. Клиника и экспертиза. — М.: Медицина, 1964. — с. 224.
102. Швецова В.А. Специальная психология: учеб. пособие / В.А. Швецова, Е.П. Пчелкина; Белгородский гос. национальный исслед. ун-т. — Белгород: Издательский дом «Белгород», 2019. — с. 245.
103. Шиф Ж.И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы // Под ред. - М.: Просвещение, 1965 г. —с. 343.
104. Эльконин Д.Б. Детская психология: учеб. пособие для студентов высш.учеб. Заведений. 4-е изд., стереотипное. М.: Издательский центр «Аккадемия», 2007. — с. 384.

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

| <b>№</b>  | <b>И.Ф. учащегося</b> | <b>Класс</b> | <b>Возраст</b> | <b>Заключение ПМПК</b> |
|-----------|-----------------------|--------------|----------------|------------------------|
| <b>1</b>  | Андрей П.             | 2            | 9              | F-70                   |
| <b>2</b>  | Вика Ю.               | 2            | 8              | F-70                   |
| <b>3</b>  | Дионис А.             | 2            | 8              | F-70                   |
| <b>4</b>  | Ибрагим Л.            | 2            | 9              | F-70                   |
| <b>5</b>  | Игорь К.              | 2            | 9              | F-70                   |
| <b>6</b>  | Ира З.                | 2            | 9              | F-70                   |
| <b>7</b>  | Катя Е.               | 2            | 8              | F-70                   |
| <b>8</b>  | Максим А.             | 2            | 8              | F-70                   |
| <b>9</b>  | Марфа Б.              | 2            | 8              | F-70                   |
| <b>10</b> | Миша К.               | 2            | 9              | F-70                   |
| <b>11</b> | Милена М.             | 2            | 9              | F-70                   |
| <b>12</b> | Ника М.               | 2            | 9              | F-70                   |
| <b>13</b> | Олег М.               | 2            | 8              | F-70                   |
| <b>14</b> | Серёжа Л.             | 2            | 8              | F-70                   |
| <b>15</b> | Света К.              | 2            | 9              | F-70                   |
| <b>16</b> | Семён П.              | 2            | 8              | F-70                   |

**Таблица 2. Состав испытуемых 4 класса принявших участие в экспериментальном исследовании**

| <b>№</b>  | <b>И.Ф. учащегося</b> | <b>Класс</b> | <b>Возраст</b> | <b>Заключение ПМПК</b> |
|-----------|-----------------------|--------------|----------------|------------------------|
| <b>1</b>  | Анна А.               | 4            | 11             | F-70                   |
| <b>2</b>  | Алёша Д.              | 4            | 10             | F-70                   |
| <b>3</b>  | Вика Х.               | 4            | 11             | F-70                   |
| <b>4</b>  | Виолетта З.           | 4            | 11             | F-70                   |
| <b>5</b>  | Вова К.               | 4            | 11             | F-70                   |
| <b>6</b>  | Данил Ш.              | 4            | 10             | F-70                   |
| <b>7</b>  | Диана Л.              | 4            | 10             | F-70                   |
| <b>8</b>  | Злата М.              | 4            | 11             | F-70                   |
| <b>9</b>  | Ксения З.             | 4            | 11             | F-70                   |
| <b>10</b> | Лиза У.               | 4            | 11             | F-70                   |
| <b>11</b> | Настя Х.              | 4            | 11             | F-70                   |
| <b>12</b> | Никита С.             | 4            | 10             | F-70                   |
| <b>13</b> | Паша П.               | 4            | 11             | F-70                   |
| <b>14</b> | Сергей С.             | 4            | 11             | F-70                   |
| <b>15</b> | Степан В.             | 4            | 11             | F-70                   |
| <b>16</b> | Юра К.                | 4            | 10             | F-70                   |

**Таблица 3. Нормативные данные уровня развития устойчивости внимания по методике «Рисование треугольников» М.П. Кононовой (1963)**

| Уровень развития переключаемости<br>внимания | Баллы    |
|--|----------|
| Очень высокий                                | 5 баллов |
| Высокий                                      | 4 балла  |
| Средний                                      | 3 балла  |
| Низкий                                       | 2 балла  |
| Очень низкий                                 | 1 балл   |

**Таблица 4. Результаты изучения переключаемости внимания учащихся младшего школьного возраста с НИР 2 класса по методике «Рисование треугольников» М.П. Кононовой (1963)**

| <b>№ п/п</b> | <b>И. Ф. учащегося</b> | <b>Очень высокий</b> | <b>Высокий</b> | <b>Средний</b> | <b>Низкий</b> | <b>Очень низкий</b> |
|--------------|------------------------|----------------------|----------------|----------------|---------------|---------------------|
| <b>1</b>     | Андрей П.              |                      |                | +              |               |                     |
| <b>2</b>     | Вика Ю.                |                      |                |                |               | +                   |
| <b>3</b>     | Дионис А.              |                      |                |                | +             |                     |
| <b>4</b>     | Ибрагим Л.             |                      |                |                |               | +                   |
| <b>5</b>     | Игорь К.               |                      |                |                |               | +                   |
| <b>6</b>     | Ира З.                 |                      |                |                |               | +                   |
| <b>7</b>     | Катя Е.                |                      |                |                |               | +                   |
| <b>8</b>     | Максим А.              |                      |                | +              |               |                     |
| <b>9</b>     | Марфа Б.               |                      |                |                |               | +                   |
| <b>10</b>    | Миша К.                |                      |                |                |               | +                   |
| <b>11</b>    | Милена М.              |                      |                |                | +             |                     |
| <b>12</b>    | Ника М.                |                      |                |                | +             |                     |
| <b>13</b>    | Олег М.                |                      |                |                |               | +                   |
| <b>14</b>    | Серёжа Л.              |                      |                |                |               | +                   |
| <b>15</b>    | Света К.               |                      |                |                | +             |                     |
| <b>16</b>    | Семён П.               |                      |                | +              |               |                     |

**Таблица 5. Результаты изучения переключаемости внимания учащихся младшего школьного возраста с НИР 4 класса по методике «Рисование треугольников» М.П. Кононовой (1963)**

| <b>№ п/п</b> | <b>И. Ф. учащегося</b> | <b>Очень высокий</b> | <b>Высокий</b> | <b>Средний</b> | <b>Низкий</b> | <b>Очень низкий</b> |
|--------------|------------------------|----------------------|----------------|----------------|---------------|---------------------|
| <b>1</b>     | Анна А.                |                      |                |                | +             |                     |
| <b>2</b>     | Алёша Д.               |                      |                |                | +             |                     |
| <b>3</b>     | Вика Х.                |                      |                |                | +             |                     |
| <b>4</b>     | Виолетта З.            |                      |                | +              |               |                     |
| <b>5</b>     | Вова К.                |                      |                |                | +             |                     |
| <b>6</b>     | Данил Ш.               |                      |                | +              |               |                     |
| <b>7</b>     | Диана Л.               |                      |                |                | +             |                     |
| <b>8</b>     | Злата М.               |                      |                |                |               | +                   |
| <b>9</b>     | Ксения З.              |                      |                | +              |               |                     |
| <b>10</b>    | Лиза У.                |                      |                |                | +             |                     |
| <b>11</b>    | Настя Х.               |                      |                |                | +             |                     |
| <b>12</b>    | Никита С.              |                      |                |                | +             |                     |
| <b>13</b>    | Паша П.                |                      |                | +              |               |                     |
| <b>14</b>    | Сергей С.              |                      |                |                |               | +                   |
| <b>15</b>    | Степан В.              |                      |                |                | +             |                     |
| <b>16</b>    | Юра К.                 |                      |                | +              |               |                     |

## Иллюстративный материал к методике «Корректирующая проба»

Б. Бурдона (2007) [86, с. 79]

лист 4

## Корректирующая проба

СХАВСХЕВИХНАИСНХВХВКСНАИСВХВХЕНАИСНЕВХАК  
 ВНХИВСНАВСАВСНАЕКЕАХВКЕСВСНАИСАИСНАВХНВК  
 НХИСХВХЕКВХРВХЕИСНЕИНАИЕНКХККХЕКВКИСВХИ  
 ХАКВНСКАИСВЕКВХНАИСНХЕКХИСНАКСКВХКВНАВСН  
 ИСНАИХАЕХКИСНАИКХЕХЕИСНАХКЕКХВИСННАИХВИКХ  
 СНАИСВНКХВАИСНАХЕКЕХСНАКСВЕЕВЕАИСНАСНКИВ  
 КХКЕКНВИСНКХВЕХСНАИСКЕСИКНАЕСНКХКВИХКАКС  
 АИСНАЕХКВЕНВКХЕАИСНКАИКНВЕВНКВХАВЕИВИСНА  
 КАХВЕИВНАХИЕНАИКВНЕАКЕИВАКСВЕИКСНАВАХЕСВ  
 НКЕСНКСВХИЕСВХКНКВСКВЕВКНИЕСАВИЕХЕВНАИЕН  
 КЕИВКАИСНАСНАИСХАКВННАКСХАИЕНАСНАИСВКХЕВ  
 ЕВХКХСНЕИСНАИСНКВКХВЕКЕКВНАИСННАИСНКЕВКХ  
 АВСНАХКАСЕСНАИСЕСХКВАИСНАСАВКХСНЕИСХИХЕК  
 ВИКВЕНАИЕНЕКХАВИХНВИХКВЕХНВИСНВСАЕХИСНАИ  
 НКЕХВИВНАЕИСНВИАЕВАЕНХВХВИСНАЕИЕКАИВЕКЕХ  
 КЕИСНЕСАЕНХВКЕВЕИСНАЕАИСНКВЕХИКХНКЕАИСНА  
 САКАЕКХЕВСКХЕКХНАИСНКВЕВЕСНАИСЕКХЕКНАИСН  
 ИСНЕИСНВИЕХКВЕХИВНАКИСХАИЕВКЕВКИЕХЕИСНАИ  
 ВХВКСИСНАИАИЕНАКСХКИВХНИКИСНАИВЕСНАКНЕХС  
 СНАИКВЕХКВКЕСВКСНХИАСНАКСХКХВХЕАЕСКСЕАИК  
 ИСНАЕХКЕХКЕИХНВХАКЕИСНАИКХВСХНВИЕХАЕСВЕ  
 СНАИСАКВСНХАЕСХАИСНАЕНКИСХКЕХВХВЕКНЕИЕНА  
 ЕХКЕКНАИВКВКХЕХИСНАИХКАХЕНАИЕНИКВКСИСНАИ  
 ЕХВКВНЕХАИЕХЕКВСНЕИСНВНЕВИСНАЕАХНХКСНАХС  
 ИСНАИЕННЕВИСНАИВЕВХСИСВАИЕВХЕИХСКЕНЕКХКИН  
 КЕВХВАЕСНАСНКИСХЕАЕХКВЕХЕАИСНАСАИСЕВЕКЕ  
 ХВЕКХСНКИСЕХАЕКСНАИИЕХСЕХСНАИСВНЕКХСНАИС  
 АВЕНАХИАКХВЕИВЕАИКВАВИХНАХКСВХЕХИВХАИСКА  
 ВНСНЕАХСНАНАЕСНВКСНХАЕВИКАИКНКНАВСНЕКВХИ  
 СНАЕВКХЕКСНАКСХВХКВСНХКСВЕХКАСНАИСКСХКЕ  
 НАИСНХАВКЕВКХЕИИСНАИНХАСНЕХКСХЕВКХЕИХНАИ  
 КЕВХСНВИХНКВХЕКНСИЕНХАИВЕНАИХНХКВХЕНАИСН  
 ВКЕВХАИСХАХКВНВАИЕНСХВКХЕАИСНАВХСВКАХСНА

**Таблица 6. Нормативные данные уровня развития объёма внимания по методике «Корректирующая проба» Б. Бурдона (2007)**

| <b>Уровень объёма внимания</b> | <b>Количество просмотренных символов</b> |
|--------------------------------|--|
| Очень высокий                  | 700 и >                                  |
| Высокий                        | 699 – 600                                |
| Средний                        | 599 – 500                                |
| Низкий                         | 499-400                                  |
| Очень низкий                   | >399                                     |

**Таблица 7. Результаты изучения объёма внимания учащихся младшего школьного возраста с НИР 2 класса по методике «Корректирующая проба» Б. Бурдона (2007)**

| <b>№ п/п</b> | <b>И. Ф. учащегося</b> | <b>Очень высокий</b> | <b>Высокий</b> | <b>Средний</b> | <b>Низкий</b> | <b>Очень низкий</b> |
|--------------|------------------------|----------------------|----------------|----------------|---------------|---------------------|
| <b>1</b>     | Андрей П.              |                      |                |                | +             |                     |
| <b>2</b>     | Вика Ю.                |                      |                |                |               | +                   |
| <b>3</b>     | Дионис А.              |                      |                |                | +             |                     |
| <b>4</b>     | Ибрагим Л.             |                      |                |                |               | +                   |
| <b>5</b>     | Игорь К.               |                      |                |                | +             |                     |
| <b>6</b>     | Ира З.                 |                      |                |                |               | +                   |
| <b>7</b>     | Катя Е.                |                      |                |                |               | +                   |
| <b>8</b>     | Максим А.              |                      |                |                | +             |                     |
| <b>9</b>     | Марфа Б.               |                      |                |                |               | +                   |
| <b>10</b>    | Миша К.                |                      |                |                | +             |                     |
| <b>11</b>    | Милена М.              |                      |                |                |               | +                   |
| <b>12</b>    | Ника М.                |                      |                |                |               | +                   |
| <b>13</b>    | Олег М.                |                      |                |                |               | +                   |
| <b>14</b>    | Серёжа Л.              |                      |                |                |               | +                   |
| <b>15</b>    | Света К.               |                      |                |                |               | +                   |
| <b>16</b>    | Семён П.               |                      |                |                | +             |                     |

**Таблица 8. Результаты изучения объёма внимания учащихся младшего школьного возраста с НИР 4 класса по методике «Корректирующая проба»**

**Б. Бурдона (2007)**

| <b>№ п/п</b> | <b>И. Ф. учащегося</b> | <b>Очень высокий</b> | <b>Высокий</b> | <b>Средний</b> | <b>Низкий</b> | <b>Очень низкий</b> |
|--------------|------------------------|----------------------|----------------|----------------|---------------|---------------------|
| <b>1</b>     | Анна А.                |                      |                |                | +             |                     |
| <b>2</b>     | Алёша Д.               |                      |                |                |               | +                   |
| <b>3</b>     | Вика Х.                |                      |                |                |               | +                   |
| <b>4</b>     | Виолетта З.            |                      |                | +              |               |                     |
| <b>5</b>     | Вова К.                |                      |                |                | +             |                     |
| <b>6</b>     | Данил Ш.               |                      |                |                | +             |                     |
| <b>7</b>     | Диана Л.               |                      |                |                |               | +                   |
| <b>8</b>     | Злата М.               |                      |                |                |               | +                   |
| <b>9</b>     | Ксения З.              |                      |                |                | +             |                     |
| <b>10</b>    | Лиза У.                |                      |                |                |               | +                   |
| <b>11</b>    | Настя Х.               |                      |                |                |               | +                   |
| <b>12</b>    | Никита С.              |                      |                |                |               | +                   |
| <b>13</b>    | Паша П.                |                      |                | +              |               |                     |
| <b>14</b>    | Сергей С.              |                      |                |                | +             |                     |
| <b>15</b>    | Степан В.              |                      |                |                | +             |                     |
| <b>16</b>    | Юра К.                 |                      |                | +              |               |                     |

**Таблица 9. Нормативные данные уровня развития устойчивости внимания по методике «Корректирующая проба» Б. Бурдона (2007)**

| <b>Уровень развитости устойчивости внимания</b> | <b>Баллы</b> |
|---|--------------|
| Очень высокий                                   | 0-2          |
| Высокий   | 3-4          |
| Средний   | 5-6          |
| Низкий  | 7-8          |
| Очень низкий                                    | 9-10         |

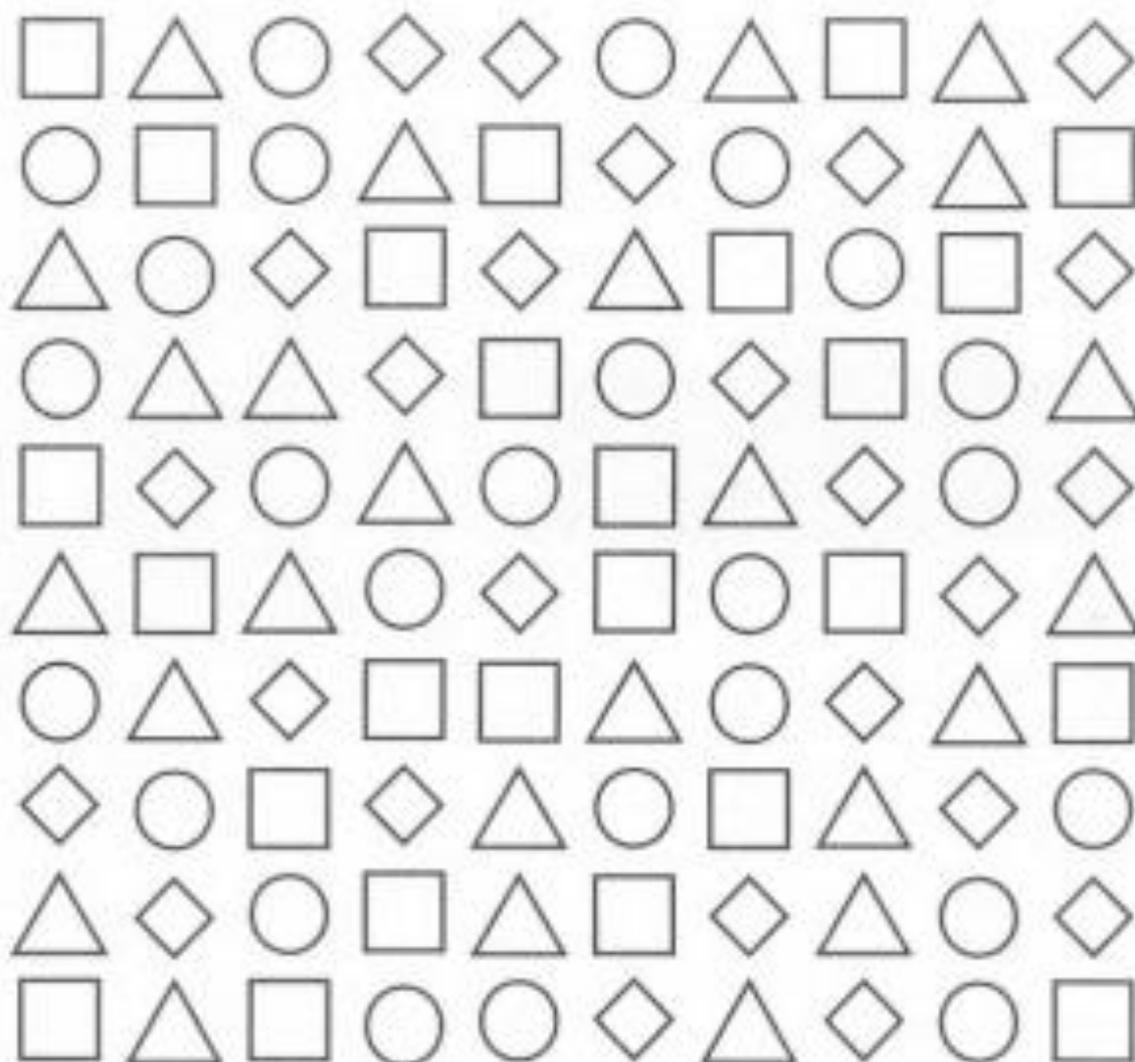
**Таблица 10. Результаты изучения устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста с НИР 2 класса по методике «Корректирующая проба» Б. Бурдона (2007)**

| <b>№ п/п</b> | <b>И. Ф. учащегося</b> | <b>Очень высокий</b> | <b>Высокий</b> | <b>Средний</b> | <b>Низкий</b> | <b>Очень низкий</b> |
|--------------|------------------------|----------------------|----------------|----------------|---------------|---------------------|
| <b>1</b>     | Андрей П.              |                      |                | +              |               |                     |
| <b>2</b>     | Вика Ю.                |                      |                |                |               | +                   |
| <b>3</b>     | Дионис А.              |                      |                |                | +             |                     |
| <b>4</b>     | Ибрагим Л.             |                      |                |                | +             |                     |
| <b>5</b>     | Игорь К.               |                      |                |                | +             |                     |
| <b>6</b>     | Ира З.                 |                      |                |                |               | +                   |
| <b>7</b>     | Катя Е.                |                      |                |                |               | +                   |
| <b>8</b>     | Максим А.              |                      |                | +              |               |                     |
| <b>9</b>     | Марфа Б.               |                      |                |                |               | +                   |
| <b>10</b>    | Миша К.                |                      |                |                | +             |                     |
| <b>11</b>    | Милена М.              |                      |                |                | +             |                     |
| <b>12</b>    | Ника М.                |                      |                |                | +             |                     |
| <b>13</b>    | Олег М.                |                      |                |                |               | +                   |
| <b>14</b>    | Серёжа Л.              |                      |                |                |               | +                   |
| <b>15</b>    | Света К.               |                      |                |                |               | +                   |
| <b>16</b>    | Семён П.               |                      |                |                |               |                     |

**Таблица 11. Результаты изучения устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста с НИР 4 класса по методике «Корректирующая проба» Б. Бурдона (2007)**

| <b>№ п/п</b> | <b>И. Ф. учащегося</b> | <b>Очень высокий</b> | <b>Высокий</b> | <b>Средний</b> | <b>Низкий</b> | <b>Очень низкий</b> |
|--------------|------------------------|----------------------|----------------|----------------|---------------|---------------------|
| <b>1</b>     | Анна А.                |                      |                | +              |               |                     |
| <b>2</b>     | Алёша Д.               |                      |                | +              |               |                     |
| <b>3</b>     | Вика Х.                |                      |                |                | +             |                     |
| <b>4</b>     | Виолетта З.            |                      |                | +              |               |                     |
| <b>5</b>     | Вова К.                |                      |                |                | +             |                     |
| <b>6</b>     | Данил Ш.               |                      |                | +              |               |                     |
| <b>7</b>     | Диана Л.               |                      |                |                |               | +                   |
| <b>8</b>     | Злата М.               |                      |                |                |               | +                   |
| <b>9</b>     | Ксения З.              |                      |                | +              |               |                     |
| <b>10</b>    | Лиза У.                |                      |                |                | +             |                     |
| <b>11</b>    | Настя Х.               |                      |                |                | +             |                     |
| <b>12</b>    | Никита С.              |                      |                |                | +             |                     |
| <b>13</b>    | Паша П.                |                      |                | +              |               |                     |
| <b>14</b>    | Сергей С.              |                      |                |                |               |                     |
| <b>15</b>    | Степан В.              |                      |                |                |               | +                   |
| <b>16</b>    | Юра К.                 |                      |                | +              |               |                     |

Иллюстративный материал к методике «Пьерона–Рузера» А. Пьерона  
(2007) [86, с. 77]



**Таблица 12. Нормативные данные уровня развития концентрации внимания по методике «Пьерона–Рузера» А. Пьерона (2007)**

| <b>Уровень концентрации внимания</b> | <b>Ранг</b> | <b>Число обработанных фигур</b> |
|--------------------------------------|-------------|---------------------------------|
| <b>Очень высокий</b>                 | 1           | 100                             |
| <b>Высокий</b>                       | 2           | 99-91                           |
| <b>Средний</b>                       | 3           | 90-80                           |
| <b>Низкий</b>                        | 4           | 79-65                           |
| <b>Очень низкий</b>                  | 5           | 64 и меньше                     |

**Таблица 13. Результаты изучения концентрации внимания учащихся младшего школьного возраста с НИР 2 класса по методике «Пьерона–Рузера» А. Пьерона (2007)**

| <b>№ п/п</b> | <b>И. Ф. учащегося</b> | <b>1 ранг<br/>(очень высокий)</b> | <b>2 ранг<br/>(высокий)</b> | <b>3 ранг<br/>(средний)</b> | <b>4 ранг<br/>(низкий)</b> | <b>5 ранг<br/>(очень низкий)</b> |
|--------------|------------------------|-----------------------------------|-----------------------------|-----------------------------|----------------------------|----------------------------------|
| 1            | Андрей П.              |                                   |                             |                             | +                          |                                  |
| 2            | Вика Ю.                |                                   |                             |                             |                            | +                                |
| 3            | Дионис А.              |                                   |                             |                             |                            | +                                |
| 4            | Ибрагим Л.             |                                   |                             |                             |                            | +                                |
| 5            | Игорь К.               |                                   |                             |                             |                            | +                                |
| 6            | Ира З.                 |                                   |                             |                             |                            | +                                |
| 7            | Катя Е.                |                                   |                             |                             |                            | +                                |
| 8            | Максим А.              |                                   |                             |                             | +                          |                                  |
| 9            | Марфа Б.               |                                   |                             |                             |                            | +                                |
| 10           | Миша К.                |                                   |                             |                             |                            | +                                |
| 11           | Милена М.              |                                   |                             |                             |                            | +                                |
| 12           | Ника М.                |                                   |                             |                             |                            | +                                |
| 13           | Олег М.                |                                   |                             |                             |                            | +                                |
| 14           | Серёжа Л.              |                                   |                             |                             |                            | +                                |
| 15           | Света К.               |                                   |                             |                             |                            | +                                |
| 16           | Семён П.               |                                   |                             |                             | +                          |                                  |

**Таблица 14. Результаты изучения концентрации внимания учащихся младшего школьного возраста с НИР 4 класса по методике «Пьерона–Рузера» А. Пьерона (2007)**

| <b>№ п/п</b> | <b>И. Ф. учащегося</b> | <b>Очень высокий</b> | <b>Высокий</b> | <b>Средний</b> | <b>Низкий</b> | <b>Очень низкий</b> |
|--------------|------------------------|----------------------|----------------|----------------|---------------|---------------------|
| <b>1</b>     | Анна А.                |                      |                |                |               | +                   |
| <b>2</b>     | Алёша Д.               |                      |                |                |               | +                   |
| <b>3</b>     | Вика Х.                |                      |                |                |               | +                   |
| <b>4</b>     | Виолетта З.            |                      |                |                | +             |                     |
| <b>5</b>     | Вова К.                |                      |                |                |               | +                   |
| <b>6</b>     | Данил Ш.               |                      |                |                | +             |                     |
| <b>7</b>     | Диана Л.               |                      |                |                |               | +                   |
| <b>8</b>     | Злата М.               |                      |                |                |               | +                   |
| <b>9</b>     | Ксения З.              |                      |                |                | +             |                     |
| <b>10</b>    | Лиза У.                |                      |                |                |               | +                   |
| <b>11</b>    | Настя Х.               |                      |                |                | +             |                     |
| <b>12</b>    | Никита С.              |                      |                |                | +             |                     |
| <b>13</b>    | Паша П.                |                      |                |                | +             |                     |
| <b>14</b>    | Сергей С.              |                      |                |                |               | +                   |
| <b>15</b>    | Степан В.              |                      |                |                |               | +                   |
| <b>16</b>    | Юра К.                 |                      |                |                | +             |                     |

**Таблица 15. Результаты изучения переключаемости внимания учащихся младшего школьного возраста с НИР (2 класса) в ЭГ и КГ по методике «Рисование треугольников» М.П. Кононовой (1963) после формирующего эксперимента**

| <b>Экспериментальная группа</b> |                         |                      |                |                |               |                     |
|---------------------------------|-------------------------|----------------------|----------------|----------------|---------------|---------------------|
| <b>№ п/п</b>                    | <b>И. Ф. обучающего</b> | <b>Очень высокий</b> | <b>Высокий</b> | <b>Средний</b> | <b>Низкий</b> | <b>Очень низкий</b> |
| 1                               | Вика Ю.                 |                      |                |                | +             |                     |
| 3                               | Дионис А.               |                      |                |                |               | +                   |
| 4                               | Ибрагим Л.              |                      |                |                |               | +                   |
| 7                               | Ира З.                  |                      |                | +              |               |                     |
| 2                               | Ника М.                 |                      |                | +              |               |                     |
| 8                               | Олег М.                 |                      |                | +              |               |                     |
| 5                               | Света К.                |                      |                |                |               | +                   |
| 6                               | Сергей Л.               |                      |                | +              |               |                     |
| <b>Контрольная группа</b>       |                         |                      |                |                |               |                     |
| <b>№ п/п</b>                    | <b>И. Ф. обучающего</b> | <b>Очень высокий</b> | <b>Высокий</b> | <b>Средний</b> | <b>Низкий</b> | <b>Очень низкий</b> |
| 1                               | Андрей П.               |                      |                |                | +             |                     |
| 3                               | Игорь К.                |                      |                |                |               | +                   |
| 4                               | Катя Е.                 |                      |                | +              |               |                     |
| 7                               | Максим А.               |                      |                | +              |               |                     |
| 2                               | Марфа Б.                |                      |                |                | +             |                     |
| 8                               | Милена М.               |                      |                |                |               | +                   |
| 5                               | Миша К.                 |                      |                |                | +             |                     |
| 6                               | Семён П.                |                      |                | +              |               |                     |

**Таблица 16. Результаты изучения переключаемости внимания учащихся младшего школьного возраста с НИР (4 класса) в ЭГ и КГ по методике «Рисование треугольников» М.П. Кононовой (1963) после формирующего эксперимента**

| <b>Экспериментальная группа</b> |                         |                      |                |                |               |                     |
|---------------------------------|-------------------------|----------------------|----------------|----------------|---------------|---------------------|
| <b>№ п/п</b>                    | <b>И. Ф. обучающего</b> | <b>Очень высокий</b> | <b>Высокий</b> | <b>Средний</b> | <b>Низкий</b> | <b>Очень низкий</b> |
| 1                               | Алёша Д.                |                      |                |                | +             |                     |
| 2                               | Анна А.                 |                      |                |                | +             |                     |
| 3                               | Вика Х.                 |                      |                |                |               | +                   |
| 4                               | Данил Ш.                |                      |                | +              |               |                     |
| 5                               | Никита С.               |                      |                |                | +             |                     |
| 6                               | Сергей С.               |                      |                | +              |               |                     |
| 7                               | Степан В.               |                      |                | +              |               |                     |
| 8                               | Юра К.                  |                      |                |                | +             |                     |
| <b>Контрольная группа</b>       |                         |                      |                |                |               |                     |
| <b>№ п/п</b>                    | <b>И. Ф. обучающего</b> | <b>Очень высокий</b> | <b>Высокий</b> | <b>Средний</b> | <b>Низкий</b> | <b>Очень низкий</b> |
| 1                               | Виолетта З.             |                      |                |                | +             |                     |
| 2                               | Вова К.                 |                      |                | +              |               |                     |
| 3                               | Диана Л.                |                      |                | +              |               |                     |
| 4                               | Злата М.                |                      |                | +              |               |                     |
| 5                               | Ксения З.               |                      |                | +              |               |                     |
| 6                               | Лиза У.                 |                      |                | +              |               |                     |
| 7                               | Настя Х.                |                      |                |                | +             |                     |
| 8                               | Паша П.                 |                      |                | +              |               |                     |

**Таблица 17. Результаты изучения объёма внимания учащихся младшего школьного возраста с НИР (2 класса) в ЭГ и КГ по методике «Корректирующая проба» Б. Бурдона (2007) после формирующего эксперимента.**

| <b>Экспериментальная группа</b> |                        |                      |                |                |               |                     |
|---------------------------------|------------------------|----------------------|----------------|----------------|---------------|---------------------|
| <b>№ п/п</b>                    | <b>И. Ф. учащегося</b> | <b>Очень высокий</b> | <b>Высокий</b> | <b>Средний</b> | <b>Низкий</b> | <b>Очень низкий</b> |
| 1                               | Вика Ю.                |                      |                |                | +             |                     |
| 2                               | Дионис А.              |                      |                |                | +             |                     |
| 3                               | Ибрагим Л.             |                      |                |                |               | +                   |
| 4                               | Ира З.                 |                      |                |                |               | +                   |
| 5                               | Ника М.                |                      |                |                |               | +                   |
| 6                               | Олег М.                |                      |                |                |               | +                   |
| 7                               | Света К.               |                      |                |                | +             |                     |
| 8                               | Сергей Л.              |                      |                |                | +             |                     |
| <b>Контрольная группа</b>       |                        |                      |                |                |               |                     |
| <b>№ п/п</b>                    | <b>И. Ф. учащегося</b> | <b>Очень высокий</b> | <b>Высокий</b> | <b>Средний</b> | <b>Низкий</b> | <b>Очень низкий</b> |
| 1                               | Андрей П.              |                      |                |                | +             |                     |
| 2                               | Игорь К.               |                      |                |                | +             |                     |
| 3                               | Катя Е.                |                      |                |                | +             |                     |
| 4                               | Максим А.              |                      |                |                | +             |                     |
| 5                               | Марфа Б.               |                      |                |                |               | +                   |
| 6                               | Милена М.              |                      |                |                | +             |                     |
| 7                               | Миша К.                |                      |                |                | +             |                     |
| 8                               | Семён П.               |                      |                |                | +             |                     |

**Таблица 18. Результаты изучения объёма внимания учащихся младшего школьного возраста с НИР (4 класса) в ЭГ и КГ по методике «Корректирующая проба» Б. Бурдона (2007) после формирующего эксперимента.**

| <b>Экспериментальная группа</b> |                           |                      |                |                |               |                     |
|---------------------------------|---------------------------|----------------------|----------------|----------------|---------------|---------------------|
| <b>№ п/п</b>                    | <b>И. Ф. обучающегося</b> | <b>Очень высокий</b> | <b>Высокий</b> | <b>Средний</b> | <b>Низкий</b> | <b>Очень низкий</b> |
| 1                               | Алёша Д.                  |                      |                |                |               | +                   |
| 2                               | Анна А.                   |                      |                |                | +             |                     |
| 3                               | Вика Х.                   |                      |                |                | +             |                     |
| 4                               | Данил Ш.                  |                      |                |                | +             |                     |
| 5                               | Никита С.                 |                      |                |                | +             |                     |
| 6                               | Сергей С.                 |                      |                |                |               | +                   |
| 7                               | Степан В.                 |                      |                |                | +             |                     |
| 8                               | Юра К.                    |                      |                |                |               | +                   |
| <b>Контрольная группа</b>       |                           |                      |                |                |               |                     |
| <b>№ п/п</b>                    | <b>И. Ф. обучающегося</b> | <b>Очень высокий</b> | <b>Высокий</b> | <b>Средний</b> | <b>Низкий</b> | <b>Очень низкий</b> |
| 1                               | Виолетта З.               |                      |                |                | +             |                     |
| 2                               | Вова К.                   |                      |                |                |               | +                   |
| 3                               | Диана Л.                  |                      |                | +              |               |                     |
| 4                               | Злата М.                  |                      |                |                | +             |                     |
| 5                               | Ксения З.                 |                      |                |                | +             |                     |
| 6                               | Лиза У.                   |                      |                | +              |               |                     |
| 7                               | Настя Х.                  |                      |                | +              |               |                     |
| 8                               | Паша П.                   |                      |                | +              |               |                     |

**Таблица 19. Результаты изучения устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста с НИР (2 класса) в ЭГ и КГ по методике «Корректурная проба» Б. Бурдона (2007) после формирующего эксперимента.**

| <b>Экспериментальная группа</b> |                         |                      |                |                |               |                     |
|---------------------------------|-------------------------|----------------------|----------------|----------------|---------------|---------------------|
| <b>№ п/п</b>                    | <b>И. Ф. обучающего</b> | <b>Очень высокий</b> | <b>Высокий</b> | <b>Средний</b> | <b>Низкий</b> | <b>Очень низкий</b> |
| 1                               | Вика Ю.                 |                      |                |                | +             |                     |
| 2                               | Дионис А.               |                      |                |                | +             |                     |
| 3                               | Ибрагим Л.              |                      |                |                |               | +                   |
| 4                               | Ира З.                  |                      |                |                |               | +                   |
| 5                               | Ника М.                 |                      |                |                |               | +                   |
| 6                               | Олег М.                 |                      |                |                | +             |                     |
| 7                               | Света К.                |                      |                |                | +             |                     |
| 8                               | Сергей Л.               |                      |                | +              |               |                     |
| <b>Контрольная группа</b>       |                         |                      |                |                |               |                     |
| <b>№ п/п</b>                    | <b>И. Ф. обучающего</b> | <b>Очень высокий</b> | <b>Высокий</b> | <b>Средний</b> | <b>Низкий</b> | <b>Очень низкий</b> |
| 1                               | Андрей П.               |                      |                | +              |               |                     |
| 2                               | Игорь К.                |                      |                | +              |               |                     |
| 3                               | Катя Е.                 |                      |                |                | +             |                     |
| 4                               | Максим А.               |                      |                |                | +             |                     |
| 5                               | Марфа Б.                |                      |                |                |               | +                   |
| 6                               | Милена М.               |                      |                |                | +             |                     |
| 7                               | Миша К.                 |                      |                |                | +             |                     |
| 8                               | Семён П.                |                      |                |                | +             |                     |

**Таблица 20. Результаты изучения устойчивости внимания учащихся младшего школьного возраста с НИР (4 класса) в ЭГ и КГ по методике «Корректурная проба» Б. Бурдона (2007) после формирующего эксперимента.**

| <b>Экспериментальная группа</b> |                         |                      |                |                |               |                     |
|---------------------------------|-------------------------|----------------------|----------------|----------------|---------------|---------------------|
| <b>№ п/п</b>                    | <b>И. Ф. обучающего</b> | <b>Очень высокий</b> | <b>Высокий</b> | <b>Средний</b> | <b>Низкий</b> | <b>Очень низкий</b> |
| 1                               | Алёша Д.                |                      |                |                |               | +                   |
| 2                               | Анна А.                 |                      |                |                | +             |                     |
| 3                               | Вика Х.                 |                      |                |                |               | +                   |
| 4                               | Данил Ш.                |                      |                |                | +             |                     |
| 5                               | Никита С.               |                      |                |                | +             |                     |
| 6                               | Сергей С.               |                      |                | +              |               |                     |
| 7                               | Степан В.               |                      |                | +              |               |                     |
| 8                               | Юра К.                  |                      |                |                | +             |                     |
| <b>Контрольная группа</b>       |                         |                      |                |                |               |                     |
| <b>№ п/п</b>                    | <b>И. Ф. обучающего</b> | <b>Очень высокий</b> | <b>Высокий</b> | <b>Средний</b> | <b>Низкий</b> | <b>Очень низкий</b> |
| 1                               | Виолетта З.             |                      |                |                | +             |                     |
| 2                               | Вова К.                 |                      |                |                | +             |                     |
| 3                               | Диана Л.                |                      |                | +              |               |                     |
| 4                               | Злата М.                |                      |                |                | +             |                     |
| 5                               | Ксения З.               |                      |                |                | +             |                     |
| 6                               | Лиза У.                 |                      |                | +              |               |                     |
| 7                               | Настя Х.                |                      |                |                | +             |                     |
| 8                               | Паша П.                 |                      |                | +              |               |                     |

**Таблица 21. Результаты изучения концентрации внимания учащихся младшего школьного возраста с НИР (2 класса) в ЭГ и КГ по методике «Пьерона–Рузера» А. Пьерона (2007) после формирующего эксперимента.**

| <b>Экспериментальная группа</b> |                         |                      |                |                |               |                     |
|---------------------------------|-------------------------|----------------------|----------------|----------------|---------------|---------------------|
| <b>№ п/п</b>                    | <b>И. Ф. обучающего</b> | <b>Очень высокий</b> | <b>Высокий</b> | <b>Средний</b> | <b>Низкий</b> | <b>Очень низкий</b> |
| 1                               | Вика Ю.                 |                      |                |                | +             |                     |
| 2                               | Дионис А.               |                      |                |                | +             |                     |
| 3                               | Ибрагим Л.              |                      |                |                |               | +                   |
| 4                               | Ира З.                  |                      |                |                |               | +                   |
| 5                               | Ника М.                 |                      |                |                |               | +                   |
| 6                               | Олег М.                 |                      |                |                | +             |                     |
| 7                               | Света К.                |                      |                |                |               | +                   |
| 8                               | Сергей Л.               |                      |                |                | +             |                     |
| <b>Контрольная группа</b>       |                         |                      |                |                |               |                     |
| <b>№ п/п</b>                    | <b>И. Ф. обучающего</b> | <b>Очень высокий</b> | <b>Высокий</b> | <b>Средний</b> | <b>Низкий</b> | <b>Очень низкий</b> |
| 1                               | Андрей П.               |                      |                |                | +             |                     |
| 2                               | Игорь К.                |                      |                |                | +             |                     |
| 3                               | Катя Е.                 |                      |                |                | +             |                     |
| 4                               | Максим А.               |                      |                |                |               | +                   |
| 5                               | Марфа Б.                |                      |                |                | +             |                     |
| 6                               | Милена М.               |                      |                |                | +             |                     |
| 7                               | Миша К.                 |                      |                |                |               | +                   |
| 8                               | Семён П.                |                      |                |                |               | +                   |

**Таблица 22. Результаты изучения концентрации внимания учащихся младшего школьного возраста с НИР (4 класса) в ЭГ и КГ по методике «Пьерона–Рузера» А. Пьерона (2007) после формирующего эксперимента.**

| <b>Экспериментальная группа</b> |                         |                      |                |                |               |                     |
|---------------------------------|-------------------------|----------------------|----------------|----------------|---------------|---------------------|
| <b>№ п/п</b>                    | <b>И. Ф. обучающего</b> | <b>Очень высокий</b> | <b>Высокий</b> | <b>Средний</b> | <b>Низкий</b> | <b>Очень низкий</b> |
| 1                               | Алёша Д.                |                      |                |                |               | +                   |
| 2                               | Анна А.                 |                      |                | +              |               |                     |
| 3                               | Вика Х.                 |                      |                |                |               | +                   |
| 4                               | Данил Ш.                |                      |                |                |               | +                   |
| 5                               | Никита С.               |                      |                |                | +             |                     |
| 6                               | Сергей С.               |                      |                |                | +             |                     |
| 7                               | Степан В.               |                      |                |                | +             |                     |
| 8                               | Юра К.                  |                      |                |                | +             |                     |
| <b>Контрольная группа</b>       |                         |                      |                |                |               |                     |
| <b>№ п/п</b>                    | <b>И. Ф. обучающего</b> | <b>Очень высокий</b> | <b>Высокий</b> | <b>Средний</b> | <b>Низкий</b> | <b>Очень низкий</b> |
| 1                               | Виолетта З.             |                      |                |                | +             |                     |
| 2                               | Вова К.                 |                      |                |                | +             |                     |
| 3                               | Диана Л.                |                      |                |                | +             |                     |
| 4                               | Злата М.                |                      |                |                | +             |                     |
| 5                               | Ксения З.               |                      |                |                | +             |                     |
| 6                               | Лиза У.                 |                      |                |                | +             |                     |
| 7                               | Настя Х.                |                      |                |                |               | +                   |
| 8                               | Паша П.                 |                      |                |                |               | +                   |