

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра специальной педагогики и специальной психологии

**Использование дидактических игр в коррекции нарушений внимания
у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03. Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Специальная психология»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой
к.п.н., профессор О.В. Алмазова

Дата

подпись

Исполнитель:
Велиева Гулзар Махир кызы,
обучающийся БС-51z группы

подпись

Научный руководитель:
Нугаева Ольга Георгиевна,
к. пс. н., доцент кафедры
специальной педагогики и
специальной психологии

подпись

Екатеринбург 2019

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЙ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	7
1.1. Понятие «внимание» как научный феномен.....	7
1.2. Возрастной аспект развития внимания у детей.....	14
1.3. Особенности развития внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.....	19
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОЯВЛЕНИЙ НАРУШЕНИЙ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	30
2.1. Характеристика базы исследования и контингента детей, задействованных в экспериментальном исследовании	30
2.2. Методические средства изучения нарушений внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.....	32
2.3. Анализ полученных результатов.....	38
ГЛАВА 3. КОРРЕКЦИЯ НАРУШЕНИЙ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ ПОСРЕДСТВОМ ДИДАКТИЧЕСКИХ ИГР.....	51
3.1. Обоснование возможности использования дидактических игр в коррекции нарушений внимания у младших школьников с умственной отсталостью.....	51
3.2. Составление и апробация программы коррекции нарушений внимания у младших школьников с умственной отсталостью посредством дидактических игр.....	60
3.3. Определение эффективности коррекционной работы.....	66
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	83
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	86

ПРИЛОЖЕНИЯ.....

ВВЕДЕНИЕ

Ни один психологический процесс не упоминается так часто в повседневной жизни и в рамках психологических концепций, как внимание. Часто вниманием объясняются успехи в учебе и работе, а невниманием – ошибки, промахи и неудачи. Особенности внимания с необходимостью диагностируются при приеме детей в школу, при отборе для самой разной профессиональной деятельности.

Обучающиеся с умственной отсталостью имеют множественные нарушения внимания, что отрицательно влияет на их деятельность. Низкая устойчивость внимания, трудности при распределении внимания, малый объем – все эти нарушения приводят к трудностям в обучении. Внимание играет важную роль в формировании познавательной и эмоционально-волевой сфер психики обучающегося с умственной отсталостью. Оно обеспечивает эффективность обучения. Развивать и корригировать внимание столь же важно, как обучать детей письму, счету, чтению.

Психологи отмечают существенные нарушения в развитии внимания младших школьников с умственной отсталостью. Исследователь О. Ё. Фрейерова доказала, что дети младшего школьного возраста с умственной отсталостью не в силах концентрировать свое внимание на определенном объекте. Такое нарушение внимания проявляется в отвлекаемости от работы и переключении на другие раздражители.

Такие специалисты, как Л. В. Занков, А. Р. Лурия, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева считают нарушения внимания одной из главных характеристик умственной отсталости.

У детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью тяжело и с нарушениями формируется произвольное внимание. Недостатки произвольного внимания отмечены в работах И. Л. Баскаковой, И. Г. Еременко. Выражены они малой устойчивостью, трудностями

распределения, слабой концентрацией, замедленной (слишком активной) переключаемостью.

Обучающиеся младшего школьного возраста с умственной отсталостью нуждаются в систематичном, целенаправленном обучении. Положительные результаты в учебе и в изменении личности обучающегося зависят от методов, форм, видов работы на занятии или уроке. Одним из эффективных методов, формирующих познавательную деятельность детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью является дидактическая игра. Важное значение имеет тот факт, что ведущим видом деятельности в младшем школьном возрасте является игра.

Разработали сборник дидактических игр для дошкольного и младшего школьного возраста такие специалисты как А. А. Катаева, Н. Д. Соколова, Е. А. Стребелева. На уроках русского языка (1 - 4 класс) мы используем систему игр и методические рекомендации педагогов Э. В. Якубовской и А. К. Аксеновой. На уроках математики (1 - 4 классы) мы пользуемся методическими разработками по дидактическим играм А. А. Хилько, М. Н. Перовой.

Дидактическая игра имеет две цели, одна из которых обучающая, а вторая вызывающая интерес обучающегося к деятельности. Таким образом, этот метод не только помогает привлечь интерес посредством интересной формы, но и ненавязчиво развивает произвольное внимание обучающихся младшего школьного возраста. Учитывая особенности развития внимания детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, перед педагогом стоят сложные задачи: обеспечить коррекцию и развитие внимания, так как оно является частью всей познавательной деятельности, что крайне важно для социализации детей с умственной отсталостью в будущем.

По мнению В. А. Сухомлинского обучающие игры предоставляют возможность развивать у детей произвольность внимания. Инструкция

дидактической игры требует не только интеллектуальных, но и волевых усилий (организованности, выдержки).

Актуальность изучения особенностей нарушений внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью заключается в том, что большинство работ отечественных дефектологов (Л. В. Занков, Ж. И. Шиф, Е. Д. Хомская, П. Я. Гальперин и др.) так или иначе затрагивают данную проблему, но в специальной литературе проблема психокоррекционной работы по устранению проявлений нарушений внимания остается недостаточно исследованной областью. Помимо этого, педагоги и психологи все больше сталкиваются со случаями нарушений внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. В связи с этим не прекращается поиск обоснования возможности дидактических игр, направленных на психокоррекцию данных нарушений.

Цель – коррекция нарушений внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью посредством использования дидактических игр.

Задачи:

1. Проанализировать теоретические психолого-педагогические источники литературы об особенностях развития внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.
2. Подобрать диагностические методы и методики для изучения и выявления нарушений внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.
3. Осуществить диагностику проявлений нарушений внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.
4. Изучить и проанализировать методы коррекции нарушений внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.
5. Обосновать возможность использования в коррекции нарушения внимания дидактических игр.

6. Составить, апробировать программу, направленную на коррекцию нарушений внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью посредством дидактических игр.

7. Определить эффективность данной программы.

Объект – нарушения внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Предмет – процесс коррекции нарушений внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью посредством дидактических игр.

Гипотеза – коррекция нарушений внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью будет в большей мере эффективна, если процесс коррекции реализуется в условиях использования дидактических игр.

Структура работы – выпускная квалификационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, из пятнадцати таблиц, двадцати рисунков, из пятидесяти источников и литературы, пяти приложений.

В первой главе приводится теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме нарушений внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Во второй главе описывается экспериментальное изучение проявлений нарушений внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. В третьей главе составлена, апробирована и определена эффективность программы психокоррекции нарушений внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПРОБЛЕМЫ НАРУШЕНИЙ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

1.1. Понятие «внимание» как научный феномен

В наше время понятие «внимание» не имеет конкретного определения. Но все же многие пытались составить его, перечислим самые известные. Так, например, Т. Рибо считал, что внимание всегда связано с эмоциями и включается только ими.

По мнению Д. Н. Узнадзе, внимание – это состояние предварительной настройки человека. А по концепции П. Я. Гальперина, произвольное внимание представляет собой планомерно осуществляемое внимание, выполняемое по заранее составленному образцу.

Одна из известных точек зрения принадлежит психологу Н. Ф. Добрынину. На протяжении многолетних наблюдений и экспериментальных работ он определил, что внимание – это состояние сосредоточенности нашего сознания на определенном объекте [5].

Физиологическими основами внимания занимались В. М. Бехтерев, Л. А. Орбели, П. К. Анохин. Ведущая роль корковых механизмов в регуляции внимания установлена благодаря нейрофизиологическим исследованиям.

Доказано, что избирательное внимание основано на общем бодрствовании коры головного мозга, повышении активности ее деятельности. Оптимальный уровень возбудимости коры придает активизации внимания избирательный характер. При наличии очагов возбуждения в коре головного мозга человек постоянно к чему-либо

проявляет внимание. В глубоких отделах мозга имеется сети нервных путей, они соединяют рецепторы органов чувств с участками коры головного мозга. Лобные области головного мозга играют важную роль в выборе той или иной интересующей нас информации. С помощью нейрофизиологических исследований в мозге обнаружены особые «нейроны внимания» [16].

Внимание не рассматривается ни одним специалистом как самостоятельная психическая функция. Внимание определяют особой психической активностью человека, и она побуждает все психические процессы. Внимание не существует самостоятельно, без восприятия, мышления, запоминания, а сами эти процессы срабатывают только тогда, когда возникает внимание. Эта взаимосвязь играет большую роль в процессе познавательной деятельности. Нет внимания – нет развития других психологических процессов.

Внимание осуществляет выбор той информации, которая будет обрабатываться. Центральные механизмы переработки информации у человека могут иметь дело в определенный момент времени лишь с одним объектом. Фиксированный объем является основной характеристикой внимания.

Внимание делится на произвольное и непроизвольное. Сущность непроизвольного внимания в том, что оно возникает без всякого намерения и без заранее поставленной цели [18].

Непроизвольное внимание – это привлечение сознания к объекту, вызванное особенностями действующих раздражителей данного объекта. К таким раздражителям можно отнести громкий звук, яркий свет и другое. При этом имеет большое значение относительная сила раздражителя. Если это будет тусклый свет, незначительный шум, уже опробованный на вкус фрукт и др., то интерес и внимание эти объекты не разбудят.

В младшем школьном возрасте преобладает непроизвольное внимание, так как в данном возрастном этапе внимание обучающегося сильно зависит от свойств изучаемого объекта. В младшем школьном возрасте еще сильна

реакция на новое, яркое, шумное, неиспробованное. Обучающийся не способен в достаточной степени управлять своим вниманием. Это явление связано еще и с тем, что в данном возрасте преобладает наглядно-образный характер мыслительных операций.

Непроизвольное внимание в процессе учебной деятельности развивается, и младший школьник начинает быстро реагировать на то, что его интересует. В этот момент очень важно развивать познавательный интерес и удовлетворять познавательные потребности обучающихся.

Р. С. Немов называет *произвольное* внимание активным или волевым. Произвольное внимание возникает преднамеренно, усилиями человека. Для достижения поставленной цели человек с помощью волевых усилий пробуждает свое внимание, не зависимо от того привлекает ли его данная цель или нет. То есть произвольное внимание не зависит от свойств самого объекта: его привлекательности, внешних и внутренних свойств, интереса наблюдателя к объекту. В настоящее время произвольное внимание понимается как деятельность, направленная на контроль поведения, поддержание устойчивой избирательной активности. У младших школьников произвольное внимание развивается в процессе учебной деятельности: требуется ясная постановка целей, организация собственной деятельности [14].

Интересные данные приводит Г. Н. Понарядова. Она отмечает, что у обучающихся младшего школьного возраста с разной успеваемостью внимание развивается по-разному. Так, например, у детей «отличников» внимание на высоком уровне, у детей «хорошистов» – средний уровень внимания, а у «троечников» – низкий уровень внимания. У хорошистов и отличников от класса к классу происходит интенсивное развитие произвольного внимания, а у слабоуспевающих обучающихся показатели внимания в первом и втором классах приблизительно на одном уровне и лишь к третьему классу происходят небольшие положительные изменения. Произвольное внимание развивается вместе с ответственным отношением к

учению. Возможности волевого регулирования внимания в младшем школьном возрасте ограничены.

Нельзя не отметить *послепроизвольное внимание* – это вершина внимания, оно зарождается с произвольного внимания. То есть с помощью намеренных усилий воли, но затем этот процесс вызывает интерес к заданной деятельности и внимание продолжает удерживаться без волевого усилия. Важным переходом из произвольного в послепроизвольное внимание является проявление интереса, реакция на раздражитель свойств объекта. Пока деятельность не очень интересна от субъекта требуются усилия воли, чтобы сосредоточиться на ней. По мнению А. Г. Платоновой послепроизвольное внимание является наивысшим уровнем произвольного внимания. Оно возникает, когда цель деятельности сохраняется, но не возникает волевых усилий. Такая форма внимания у младших школьников может проявляться в продуктивной работе. Заинтересованность происходит в процессе создания продукта деятельности и личным стремлением обучающегося таким, как ощущение положительных эмоций от успеха.

Специалисты выделяют свойства внимания. Внимание обладает сложной структурой, образованной взаимосвязями его основных свойств.

Существуют первичные и вторичные свойства внимания. К первичным относятся объем, устойчивость, интенсивность, концентрация, распределение внимания, к вторичным – колебания и переключение внимания.

Объем внимания измеряется тем количеством объектов, которое может быть охвачено вниманием в весьма ограниченный отрезок времени одновременно. Объем внимания у ребенка отличается от взрослого. Максимальное количество объектов внимания детей младшего школьного возраста составляет 3 – 4 предмета или явления. Объем внимания растет с возрастом ребенка. К началу юности объем внимания достигает вершины и практически перестает меняться.

За *устойчивость внимания* принимается промежуток времени, на который человек может сосредоточиться на конкретном объекте или

деятельности. У младших школьников устойчивость внимания активно возрастает. В 9 - 10 лет у младших школьников активизируется устойчивость внимания. В начале урока она удерживается в временном промежутке от 7 до 12 минут. Педагоги, в свою очередь, должны понимать, что этап объяснения нового материала не должно продолжаться более 7 минут. Если устойчивость внимания падает, то качество работы резко снижается.

Следующие причины снижают устойчивость внимания. Первая – это усложнение объекта. Так, сложные объекты вызывают сложную интеллектуальную деятельность, чем сложнее объект, тем больше времени потребуется для сосредоточения. Вторая – активность личности. Третья причина – эмоции человека, его состояние. Если возникают сильные раздражители, то внимание отвлекается и слабее фиксируется на объекте или деятельности. Четвертая – отношение субъекта к деятельности и темп деятельности. Устойчивость внимания будет на высоком уровне, если субъект обеспечит достаточный темп работы.

Под степенью сосредоточения внимания, которое направленно на один объект или деятельность Ю. Б. Дормашев определяет такое свойство как *концентрация*. Концентрация внимания на одних объектах предполагает одновременное отвлечение от всего постороннего. Сосредоточенность – это необходимое условие осмысления и запечатления поступающей в мозг информации, при этом отражение становится более ясным и отчетливым. Сосредоточенное внимание отличается высокой интенсивностью, что необходимо для выполнения важных видов деятельности. Оно характеризуется резко выраженными внешними признаками: в соответствующей позе, мимике, выразительном живом взгляде, быстрой реакции, в торможении всех лишних движений. В то же время внешние признаки не всегда соответствуют действительному состоянию внимания. Так, например, тишина в классе, в аудитории может свидетельствовать как об увлечении предметом, так и о полном равнодушии к происходящему [16].

Распределение внимания – это способность человека удерживать в центре внимания определенное число объектов одновременно. То есть это концентрация сознания одновременно к двум или нескольким объектам при одновременном выполнении действий с ними или наблюдения за ними. Одним из важных условий для успешного выполнения любой деятельности, требующей одновременного выполнения разнородных операций, является распределение внимания. Например, это свойство необходимо младшим школьникам при выполнении комментированного письма, где ребенок должен одновременно говорить и объяснять орфограмму, и осуществлять процесс письма. Так же при проверке собственных работ, обучающийся должен читать и одновременно проверять правильность его написания при проведении математических диктантов. При нормальном течении психического развития ребенка распределение внимания формируется после 7 лет. К 8 годам распределение внимания на два учебных действия становится нормой. Но при этом одно из учебных действий должно быть доведено до автоматизма, например, если у школьника автоматизирован процесс письма, то он может записывать и одновременно говорить (читать).

Переключение внимания – это сознательное и осмысленное перемещение внимания с одного объекта на другой или с одной деятельности на другую в связи с постановкой новой задачи. Выделяют полное (завершенное) переключение и неполное (незавершенное) переключение внимания – в том случае, когда человек перешел к другой деятельности, а от первой еще полностью не отвлечен. Так, например, давая следующее задание обучающимся педагогу часто приходится повторять его, потому что переключение внимания у младших школьников происходит не сразу. Их внимание зависает еще на предыдущей деятельности, к которой обучающиеся уже проявили интерес. Переключение внимания зависит от предшествующей и последующей деятельности, от завершенности предшествующей деятельности, от отношения, обучающегося к той или иной деятельности (чем интереснее, тем легче переключиться, и, наоборот). Также

имеет значение при переключении внимания индивидуальные особенности обучающегося (например, нервной системы, индивидуального опыта и др.). Большую значимость имеют цели деятельности для школьника, ее ясности, четкости. Переключаемость внимания у детей младшего школьного возраста поддается тренировке легче, чем другие свойства. Для этого каждый урок учителю начальных классов необходимо изменять виды заданий.

Вместе с переключением внимания выделяется его *отвлечение* – непроизвольное перемещение внимания с основной деятельности на объекты, не имеющие значения для ее успешного выполнения. Отвлечение свойственно вниманию младших школьников, так как в данный возрастной период непроизвольное внимание является ведущим. Обучающиеся легко отвлекаемы, если деятельность не вызывает интереса и однообразна. Возможности волевых усилий на низком уровне, поэтому отвлечение внимания высокое. Так следует выделить внутреннее и внешнее отвлечение внимания. Внутреннее отвлечение направлено на собственные мысли и переживаниями (потеря близкого человека, радостное мероприятие, вызывающие различные эмоции), внешнее – на окружающие объекты, раздражители (упала ручка, в коридоре резко хлопнули дверью, пускают фейерверк) [23].

Таким образом, внимание можно определить, как психическую активность, характеризующую динамические особенности познавательной деятельности. И как бы талантлив или способен не был младший школьник, у него всегда будут пробелы в знаниях, если внимание его не на достаточном уровне развития. В главной мере результаты обучения определяет внимание. Возрастной особенностью младшего школьного возраста является сравнительная слабость произвольного внимания и преобладание непроизвольного. Внимание развивается постепенно и в итоге становится свойством личности.

1.2. Возрастной аспект развития внимания у детей

Внимание – это избирательная сосредоточенность сознания человека на определенном объекте, имеющем для личности постоянную или временную значимость, при одновременном отвлечении от других объектов.

Л. С. Выготский старался проследить развитие внимания в русле культурно-исторической концепции его формирования. Он считал, что развитие организованности поведения обучающихся – это ключ к генетическому пониманию внимания, его следует искать не внутри, а вне личности обучающегося. Культурное развитие внимания заключается в том, что при помощи взрослого ребенок усваивает ряд искусственных стимулов, посредством которых он дальше направляет свое собственное поведение и внимание.

Процесс возрастного развития по идеям Л. С. Выготского предоставил А. Н. Леонтьев.

Последовательность основных этапов развития детского внимания.

1. Первые недели - месяцы жизни. Происходит появление ориентировочного рефлекса как объективного, врожденного признака непроизвольного внимания ребенка. Развитие внимания следует начать с периода новорожденности, когда возникает слуховое и зрительное сосредоточение, соответственно на 2 - 3 и на 3 - 5 неделе онтогенеза. Примерно в месячном возрасте на появление мамы и другого близкого человека проявляется так называемый «комплекс оживления» (фиксация взгляда на лице, вскидывание рук, быстрые движения ногами, громкие звуки, улыбка).

В младенческом возрасте совершенствуется зрительное сосредоточение, достигающее к 3-месячному возрасту 7 - 8 минут, возникает реакция прослеживания движения предметов. В 4 месяца ребенок уже не

просто видит, а активно смотрит, проявляя больше внимания к контрасту, чем к однотонному изображению, к изогнутым линиям, чем к прямым и так далее. Таким образом, зрительное внимание привлекают контрасты и движения.

2. В один год возникает ориентировочно-исследовательская деятельность как средство будущего развития произвольного внимания.

3. В два года обнаруживается зачатки произвольного внимания под влиянием речевых инструкций взрослого, направление взора на названный взрослым предмет.

4. В три года происходит достаточно хорошее развитие указанной выше первоначальной формы произвольного внимания.

5. В пять лет появляются способности направлять внимание под влиянием сложной инструкции взрослого.

6. В шесть лет формируется элементарная форма произвольного внимания под влиянием самоинструкции (с опорой на внешние вспомогательные средства).

7. Младший школьный возраст – в этот период жизни ребенка происходит дальнейшее развитие и совершенствование произвольного внимания, включая волевое.

Формирование предпосылок внимания начинается еще с младенческого возраста. В этот период жизни для ребенка характерно непроизвольное внимание. Малыш проявляет интерес только на внешнюю сторону объектов и при резком изменении этих объектов. Например, при переходе от сумрака к яркому свету, при смене температуры от теплого к холодному, при внезапных громких звуках и др.

С третьего месяца жизни по пятый ребенок начинает проявлять внимание на некоторые предметы, которые ярче остальных воздействуют на его рецепторы. Он может подолгу рассматривать какой-либо предмет, ощупывать, брать в рот. Младенца интересует все блестящее, шумящее, яркое, новое. В младенческом возрасте внимание ребенка прежде всего

привлекают те предметы и их свойства, которые связаны с удовлетворением основных потребностей.

Предпосылки произвольного внимания тоже возникают в период младенчества, к концу первого года жизни. Основой развития произвольного внимания становится непроизвольное. Способствует возникновению произвольного внимания процесс общения и воспитания со взрослыми. Таким образом, эти два вида внимания выступают в качестве этапов развития внимания.

Овладевая активной речью, ребенок начинает управлять и первичным процессом собственного внимания, причем сначала – в отношении других людей, ориентируя собственное внимание обращенным к ним словом в нужную сторону, а затем – в отношении самого себя.

Когда мы общаемся с младенцем, наши слова вначале являются как бы указателями, выделяющими для него какие-то признаки в предмете, мы обращаем внимание на эти признаки. Обучение говорить формирует осознание абстрактных понятий.

В начале процессы произвольного внимания, направляемого речью взрослого являются для малыша процессами его внешней дисциплины, чем саморегуляции. Постепенно, когда речь взрослого становится средством овладения вниманием по отношению к самому себе, ребенок переходит к самоуправлению поведением, то есть к произвольному вниманию.

Большое значение для развития произвольного внимания в дошкольном возрасте имеет *игра*. В играх дети сталкиваются с необходимостью координировать свои движения, соответствующие задачам игры, направлять свои действия в соответствии с определенными правилами, подчиняться требованиям группы. Игры способствуют намеренному концентрированию внимания на определенных предметах.

Произвольное внимание очень неустойчиво, не может быть достаточно углубленным. Внимание легко отвлекаемо в дошкольном возрасте, потому внимание ребенка тесно связано с эмоциями.

В старшем дошкольном возрасте развиваются свойства внимания.

Объем внимания. Если в 3 - 4 года внимание ребенка привлекали яркие, необычные предметы, то в шесть лет – внешние качества тоже остаются важными, но появляется интерес и к менее ярким объектам. Внимание дошкольника привлекает загадка, вопрос. К 6 годам ребенок способен удерживать во внимании три объекта, причем с достаточной полнотой и детализацией.

Устойчивость внимания. Если младшие дошкольники могут играть в одну игру 30 - 50 минут и интерес пропадает, то к 5, 6 годам длительность игры возрастает до двух часов.

Переключение и распределение внимания. В дошкольном возрасте переключение и распределение внимания развиты слабо и требуют тренировки [34].

В школьном возрасте первоначально опосредованное внимание постепенно превращается во внутренне опосредованное. Различия в характеристиках произвольного и непроизвольного внимания возрастают. В дошкольном возрасте различия достигают максимума, а затем, в младшем школьном возрасте вновь обнаруживают тенденцию к уравниванию. Особенно велико значение учебной деятельности для воспитания произвольного внимания. Большую роль в привлечении и поддержании обучающихся на уроках, а тем самым и воспитание внимательности как свойства личности имеет правильная организация учебной деятельности: разнообразие видов и форм работы, поддержание оптимального темпа урока, формирование интересов, воли, приучение к систематическому труду.

По современным данным после восемнадцати лет до наступления зрелости стабилизации в развитии функций внимания не наблюдается, а происходят непрерывные изменения, которые носят эволюционный характер. Усиливаются связи внимания с основными интеллектуальными процессами (вербальная память и вербальное логическое мышление). Важным показателем развития внимания является то, что с возрастом внимание

играет всю большую роль в произвольной регуляции психической деятельности.

Таким образом, внимание развивается весь период детства, но серьезные преобразования внимания происходят в младшем школьном возрасте (6 – 11 лет). В этом возрасте появляется способность произвольно концентрировать внимание на неинтересных вещах, хотя все еще доминирует непроизвольное внимание, и внешние впечатления являются сильным отвлекающим фактором, особенно при сосредоточении на сложном материале. В этот период внимание характеризуется небольшим объемом и малой устойчивостью, кроме того, затруднено произвольное переключение внимания и его адекватное распределение.

1.3. Особенности развития внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью

Внимательный обучающийся – это наблюдательный обучающийся, он полно и точно воспринимает окружающее. И учение, и трудовая деятельность у такого ученика протекают успешнее, чем у обучающегося не обладающего этим процессом в полной мере. Л. С. Выготский подчеркивает целостный характер внимания, тем самым указывая на его педагогическое значение. От процесса работы внимания зависит вся картина воспринимаемого окружающего мира и себя [34].

Высокая активность и сосредоточенность внимания – это главные условия учебной деятельности. От данных условий зависит успешность, целеустремленность, уверенность обучающегося младшего школьного возраста с умственной отсталостью в выполняемых учебных действиях.

Именно поэтому одним из важных показателей общей оценки уровня развития обучающегося считают внимание.

Когда умственно отсталые обучающиеся стали предметом специального изучения, специалисты разных областей настойчиво стали упоминать о глубоких нарушениях их внимания у данного контингента детей. В прошлом веке некоторые дефектологи признаком умственной отсталости выделяли именно нарушения внимания. И в настоящее время эти нарушения рассматриваются многими отечественными и зарубежными учеными как один из важнейших показателей клинической характеристики детей с умственной отсталостью [14].

Уровень развития внимания обучающихся коррекционных образовательных организаций весьма низок. Чтобы определить причины низкого уровня внимания нужно узнать источники возникновения невнимательности.

Первый источник, колебания психической активности, являющиеся проявлением летучих, кратковременных фазовых состояний в коре головного мозга – это на языке психологов можно назвать быстрой истощаемостью психических процессов [3].

По данным Э. С. Мандрусовой, состояние, характеризующиеся быстрой утомляемостью (церебрастеническое состояние), наблюдаются у детей с легкой степенью умственной отсталости и других обучающихся специальных образовательных организаций. Это состояние значительно затрудняет усвоение изучаемых в школе предметов. Грубо выраженные и частые колебания внимания мешают им усвоить программу не только массовой, но и коррекционной школы. Длительная, травмирующая их психику школьная неуспеваемость вызывает у этих обучающихся невротические и психопатоподобные синдромы [3].

В исследовании М. С. Певзнер было показано, что ведущим нарушением высшей нервной деятельности у всех обучающихся с умственной отсталостью является патологическая инертность нервных

процессов, нарушение их подвижности. Вместе с тем М. С. Певзнер говорит о том, что у некоторых обучающихся с умственной отсталостью наблюдается нарушение баланса между основными нервными процессами. В данном случае, речь идет о преобладании возбуждения над торможением или наоборот. Специалисты отмечают во время учебной деятельности у обучающихся с умственной отсталостью часто возникают такие состояния, которые проявляются в колебании внимания [10].

Е. Д. Хомская рассматривает вопрос о причинах колебания внимания и делает вывод о том, что они недостаточно изучены, особенно применительно к произвольной умственной деятельности человека. Неясным остается роль различных мозговых структур в осуществлении обусловленных речью произвольных форм внимания [11].

И. Л. Баскакова указывает, что при изучении внимания детей с умственной отсталостью необходимо использовать систему постепенно усложняющихся экспериментальных приемов [3]. Она изучала устойчивость внимания при выполнении однообразной работы. Методики были подобраны так, что допускали возможность проведения не только индивидуальных, но и коллективных экспериментов. Это давало возможность собрать большой фактический материал. В целях сравнения с нормой эксперименты проводились не только с обучающимися коррекционных школ, но и с их здоровыми сверстниками [13].

Второй источник возникновения невнимательности был предложен П. Я. Гальпериным. Он подошел к недостаткам внимательности и возможности их преодоления, несколько, с другой стороны. П. Я. Гальперин не отрицает того, что одной из причин слабости внимания является неполноценность нервных процессов. Вместе с тем он рассматривает внимание как формирующийся навык [11].

Усвоение знаний и умений обучающимися с умственной отсталостью предполагает минимальный уровень сформированности *произвольного внимания*. Произвольное внимание у детей младшего школьного возраста

развивается не без изъянов. Характеризуется внимание небольшим объемом, слабой устойчивостью и переключаемостью, слабыми волевыми усилиями и другими нарушениями. От восприятия и анализа изучаемого объекта младших школьников с умственной отсталостью легко может отвлечь любой посторонний звук, действие [15].

С точки зрения таких специалистов, как М. С. Певзнер, Л. И. Переслени, С. Л. Рубинштейн между познавательной деятельностью и вниманием существует прямая связь. Низкий уровень внимания – низкий уровень познавательной деятельности [16].

Рассмотрим некоторые особенности основных свойств внимания обучающихся с умственной отсталостью.

Объем внимания у первоклассников с нарушением интеллекта низкий, так как ограничивается 1 - 2 объектами. У третьеклассников он несколько выше (2 - 3 объекта). Однако при определенных благоприятных условиях он может расширяться. Оптимальным количеством предъявляемой зрительной информации для первоклассников является 3 - 5, а для обучающихся 3 класса – 5 - 7 объектов [27].

Исследования И. Л. Баскаковой установили зависимость объема внимания обучающихся с нарушением интеллекта от наличия смысловых связей между предъявляемыми объектами. То есть, если возникает ассоциативная связь между предметами (объектами), то увеличивается объем внимания [3].

И. Л. Баскакова отмечает, что *устойчивость* внимания у большинства детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью относительно долгая, потому что они могут интенсивно выполнять несложную однообразную работу в течение длительного промежутка времени. Так, в течение 15 минут обучающиеся с умственной отсталостью в корректурных пробах достаточно успешно вычеркивают 3 изображения. Продуктивность работы при этом в среднем не снижается, а в отдельных случаях даже повышается. Вместе с тем отмечается большое число ошибок,

проявляющихся в пропуске изображений (знаков) или в зачеркивании не предусмотренных инструкцией знаков. Средний уровень устойчивости внимания обучающихся с умственной отсталостью ниже, чем у их нормально развивающихся сверстников. От 1 к 3 классу наблюдается заметное развитие устойчивости внимания, при этом меняется темп выполнения задания. Третьеклассники работают быстрее первоклассников, но количество ошибок, которое они допускают в ходе выполнения задания, остается существенным. Это свидетельствует о том, что показатели устойчивости внимания повышаются к 3 классу в основном за счет роста темпа работы, а не ее качества. Для младших школьников с умственной отсталостью периодом наиболее оптимального проявления устойчивости внимания при выполнении однообразной работы является временной промежуток в 6 - 10 минут [3].

Известно, что *распределение* внимания малодоступно обучающимся с интеллектуальной недостаточностью. Им бывает трудно справиться с поставленной перед ними задачей, когда предлагают осуществлять какую-то деятельность одновременно с выполнением другого задания. [14].

Особенности *переключения* внимания у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья мало изучены, однако имеющиеся материалы позволяют сделать некоторые выводы. Выявлено, что переключение внимания зависит не только от особенностей познавательной деятельности и личности обучающихся с умственной отсталостью, но и от характера предъявляемых объектов. Замечено, что младшие школьники успешнее выполняют задания, требующие переключения внимания при работе с более конкретным материалом (например, с изображением предметов), чем с абстрактным [2]. Абстрактное мышление им не доступно даже в старших классах, а использование предметно-практической деятельности дает лучшие результаты в работе с умственно отсталыми обучающимися.

Обучающихся с умственной отсталостью с преобладанием процессов торможения имеют самый низкий показатель устойчивости внимания. Большинство обучающихся этой клинической группы не способны к

распределению внимания. По сравнению с другими группами детей с нарушением интеллекта у них самый узкий объем внимания [6].

Таким образом, анализ теоретических источников показал, что у младших школьников с умственной отсталостью ни одно из свойств внимания не остаётся тем или иным образом не задетым патологическими отклонениями в психическом развитии ребенка. По мнению специалистов, нарушение внимания является главной характеристикой умственно отсталого обучающегося. При описании обучающихся с умственной отсталостью, авторы подчеркивают их постоянную, чрезвычайно легкую отвлекаемость, особенно отчетливо обнаруживающуюся при работе с относительно сложным материалом.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ПРОЯВЛЕНИЙ НАРУШЕНИЙ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

2.1. Характеристика базы исследования и контингента детей, задействованных в экспериментальном исследовании

Характеристика базы исследования

В соответствии с Федеральным законом «Об образовании в Российской Федерации» №273-ФЗ от 29.12.2012 года с изменениями 2018 года каждый человек имеет право на образование. Согласно статье 79 общее образование обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, включая начальное образование, осуществляется в организациях, осуществляющих образовательную деятельность по адаптированным основным общеобразовательным программам (далее АООП). В таких организациях создаются специальные условия для получения образования детей в том числе и с умственной отсталостью [47].

Данным требованиям соответствует экспериментальная база исследования – Государственное казенное общеобразовательное учреждение Свердловской области «Красноуфимская школа, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы».

Тема работы образовательной организации: «Современные подходы к организации образовательного процесса в условиях введения Федерального государственного общеобразовательного стандарта для обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) (далее ФГОС О УО (ИН))».

Цель: «Создание условий для введения ФГОС О УО (ИН). Обеспечение эффективной методической подготовки учителей, повышение уровня их профессионального саморазвития в рамках введения образовательного стандарта».

Численность обучающихся 105 человек.

Реализуемые уровни образования:

- начальное общее образование;
- основное общее образование.

Нормативные сроки обучения:

- начальное общее образование – 4 года;
- основное общее образование – 5 лет.

Учебный план для 1 - 2 классов составлен на основе примерной АООП. Учебный план для 3 - 8 классов составлен на основе Базисного учебного плана специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида (II вариант). Учебный план для обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) составлен на основе письма Министерства общего и профессионального образования Свердловской области от 29.05.2012 г. № 03-0306/3345.

Продолжительность учебного года для 1 класса составляет 33 недели, для 2 - 8 классов – 34 недели.

Максимальное количество обучающихся в классе не более 15 человек.

Прием обучающихся в образовательное учреждение осуществляется на основе заключения психолого-медико-педагогической комиссии.

Красноуфимская территориальная областная психолого-медико-педагогическая комиссия (далее ТОПМПК) является структурным подразделением ГКОУ СО «Красноуфимская школа», деятельность которой направлена на решение проблем, связанных со своевременным выявлением, образованием, социальной адаптацией обучающихся с нарушением речи и интеллекта на территории Ачитского городского округа, Артинского Городского округа, Красноуфимского округа с учётом индивидуальных

особенностей каждого конкретного обучающегося и условий местного социума.

Характеристика контингента детей

Основной контингент обучающихся образовательной организации, реализующей АООП составляют дети с легкой степенью умственной отсталости. Обучающиеся в основном из неблагополучных и многодетных семей. Наблюдается связь между поколениями: родители большинства обучающихся имеют тот же диагноз, что и дети. Многие из детей сначала попадают в общеобразовательные школы. Но обучающихся, не в силах освоить программы общеобразовательных школ, отправляют на ТОПМПК, которая определяет дальнейшую судьбу таких детей. По словам директора школы, в данной образовательной организации на сегодняшний день в старших классах полная комплектация, а родителей, требующих принять их детей в старшие классы с каждым годом все больше. Большинство родителей не осознают, что делают большую ошибку, когда вовремя не приводят ребенка на комиссию и в коррекционные школы. Ведь обучающийся с умственной отсталостью мучается в общеобразовательных школах и тем самым тратя время в пустую, вредит своему здоровью и не продвигается вперед, а наоборот регрессирует. Обучающиеся с умственной отсталостью должны обучаться по специальным методикам для того, чтобы в дальнейшем социализироваться в обществе и найти свое место в нем, быть полезным.

В коррекционной школе существует специальное направление – это трудовое обучение, потому что именно трудовая деятельность является эффективным средством коррекции умственных, физических нарушений и адаптации в современном мире. Восприятие младших школьников отличается неустойчивостью и неорганизованностью. Внимание младших школьников непроизвольно, не достаточно устойчиво и ограничено по объему. Преобладает наглядно-действенное мышление. Обучающиеся видят внешнюю сторону предметов и явлений. Память имеет преимущественно наглядно-образный характер. Ведущий вид деятельности в начальных

классах игра. Наблюдаются трудности в постановке цели деятельности обучающихся. Мотивом для участия обучающихся в деятельности класса является подражание другим, стремление выделиться и получение поощрения. Отверженные и лидеры не выделяются. Не всегда соблюдают нормы поведения и этикета. На педагогические воздействия реагируют эмоционально негативно. Некоторые обучающиеся стремятся к поощрению и похвале, но они в меньшинстве.

Образовательная организация ГКОУ СО «Красноуфимская школа» и контингент обучающихся в данной школе соответствуют требованию экспериментального этапа высшей квалификационной работы по теме «Использование дидактических игр в коррекции нарушений внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью».

2.2. Методические средства изучения нарушений внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью

Внимание не имеет собственного содержания, но оно обеспечивает яркую копию в сознании окружающей действительности. Поэтому внимание служит механизмом контроля психической деятельности и отражает ее движение. Внимание является частью других психических процессов, поэтому экспериментальное изучение базируется на исследовании отдельных свойств внимания. К ним относятся объём, устойчивость, концентрация, распределение и переключение.

В психологии существуют два основных подхода к диагностике индивидуальных особенностей: количественный и качественный. Очень важно, сочетание этих подходов, но главным является качественная характеристика полученных данных [17].

Опыт работы школьных психологов показывает, что профессионал должен владеть самыми разнообразными методами. Очень эффективен метод так называемого «интенсивного наблюдения». Программа наблюдения повышает эффективность наблюдения. Она помогает определить поведенческие проявления испытуемого, систематизировать наблюдение [17].

Надежность выводов и оценок возрастает при обобщении результатов наблюдений за испытуемым, проведенных в различных ситуациях разными людьми. Например, это данные наблюдений, полученные родителями, учителями, руководителями спортивных секций или кружков. Наблюдение за проявлением основных свойств внимания облегчает использование так называемых «жизненных показателей» – тех особенностей деятельности и поведения, в которых наиболее ярко проявляются изучаемые свойства.

Только используя в своем арсенале различные методические средства, психолог получает точную картину индивидуальных особенностей испытуемого, в той мере, в какой это необходимо для выявления и психологической оценки решающего фактора развития.

Таким образом, необходимо использовать теоретические методы, эмпирические и метод математико-статистической обработки.

Диагностику нарушений внимания младших школьников с умственной отсталостью мы можем проводить исходя из ряда методов и методик. Это будет зависеть от того свойства, которое мы исследуем.

Объем внимания характеризуется числом объектов, воспринимаемых одновременно в весьма ограниченный отрезок времени.

Для изучения объема внимания используются две группы методов:

- 1) основанные на зрительном восприятии предъявляемых на короткое время букв, цифр, фигур;
- 2) основанные на отыскивании чисел и других знаков.

Выбор того или иного экспериментального метода исследования свойств внимания обусловлен тем, какой именно из видов внимания подлежит изучению.

Устойчивость внимания обычно изучается в процессе зрительно напряженной работы (не менее 2,5 минут). Здесь мы можем понаблюдать и за зрительным вниманием. Наиболее распространенным стимульным материалом являются различные корректурные таблицы. В процессе выполнения задания испытуемый выполняет инструкцию, экспериментатор фиксирует время и ошибки, допущенные испытуемым. Показателем устойчивости внимания служит динамика эффективности деятельности испытуемого на протяжении всего времени исследования. Обычно в качестве основного критерия используется производительность (количество просмотренных строк или знаков), а качество работы (количество допущенных ошибок) выступает как дополнительный показатель – продуктивность внимания [28].

Для изучения *концентрации внимания* используют корректурные таблицы (цифровые, буквенные, с кольцами Ландольдта, с геометрическими фигурами). В них требуется в течение 5-10 мин отыскивать и вычеркивать знаки. Хорошим показателем концентрации при этом выступает минимальное количество ошибок. Тут же по количеству безошибочно просмотренных знаков можно определить продуктивность внимания.

Второй способ диагностики концентрации внимания основан на применении сенсомоторных проб типа лабиринтов и перепутанных линий. Здесь принимают участие перцептивные действия, поэтому оценивается уровень нарушения сенсорно-перцептивного внимания [28].

*Подбор методик для диагностики нарушений внимания у детей
младшего школьного возраста с умственной отсталостью*

1. Методика Пьерона-Рузера. С помощью данной методики определяется уровень концентрации внимания. Исследование можно проводить с одним испытуемым или с группой из 5-9 человек. Главные

условия при работе с группой – удобно разместить испытуемых, обеспечить каждого бланками тестов, карандашами и следить за соблюдением тишины в процессе тестирования (Приложение 1).

2. Корректирующая проба «Найди и вычеркни» используется для выявления устойчивости внимания и способности к его избирательности (продуктивности). Необходимо в течение 5 минут вычеркивать разными способами 2-3 буквы. Для методики используются специальные бланки, которые состоят из букв или рисунков (Приложения 1).

3. Методика «Запомни и расставь точки». Оценивается объем внимания испытуемого. Ребенку последовательно, на 1-2 сек, показывается каждая из восьми карточек с точками сверху вниз в стопке по очереди. После каждой очередной карточки предлагается воспроизвести увиденные точки в пустой карточке за 15 секунд. Это время дается ребенку для того, чтобы он смог вспомнить, где находились увиденные точки, и отметить их в пустой карточке (Приложение 1).

4. Методика В. М. Когана (методика совмещения признаков). Методика предназначена для выявления параметров внимания: удержания внимания, возможности распределения внимания по одному, двум или трем признакам одновременно, переключения внимания. Также методика позволяет выявить особенности работоспособности, другие динамические характеристики психической деятельности (Приложение 1).

Внимание – особое свойство человеческой психики. На нем базируется и память, и мышление, и даже успех в жизни. Таким образом, диагностика внимания у младших школьников с умственной отсталостью сводится к рассмотрению каждого свойства различными методическими средствами. И по итогам диагностик, результаты всех свойств объединяются и подсчитывается общий уровень нарушения внимания. Ну а по отдельным методикам можно определить конкретные нарушения определенных свойств внимания и в дальнейшем планировать коррекционную работу отталкиваясь от данных результатов.

2.3. Анализ полученных результатов

Цель констатирующего эксперимента – выявление нарушений внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Задачи:

1. Провести диагностику по выявлению нарушений внимания у обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью.
2. Проанализировать данные диагностирования.
3. Сформировать группу обучающихся, нуждающихся в коррекции внимания.

Констатирующий этап исследования проходил в период с 6 февраля по 15 февраля 2017 года с обучающимися 2 класса ГКОУ СО «Красноуфимской школы». Общее количество обучающихся в классе 7, из них 2 девочки и 5 мальчиков. Обучающиеся имеют легкую степень умственной отсталости. Возраст обучающихся – 8, 9 лет.

Методика Пьерона-Рузера (Приложение 2)

Дата проведения: 09.02.2017 г.

Цель исследования: определить уровень концентрации внимания.

Бланк корректурной пробы представляет из себя набор геометрических фигур. В определенной фигуре необходимо поставить определенный знак, например, в кружочке – минус, в квадрате – плюс и т. д.

Таблица 1

Уровень концентрации внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью по методике Пьерона-Рузера

Участники	Число обработанных фигур	Ранг	Уровень концентрации внимания
Испытуемый 1	67	4	Низкий
Испытуемый 2	53	5	Очень низкий
Испытуемый 3	67	4	Низкий
Испытуемый 4	62	5	Очень низкий

Испытуемый 5	80	3	Средний
Испытуемый 6	55	5	Очень низкий
Испытуемый 7	65	4	Низкий

При обработке результатов анализируется:

- количество обработанных испытуемым за 60 секунд геометрических фигур;
- количество допущенных ошибок.

Высокого уровня концентрации внимания у испытуемых не выявлено. Данный факт характерен для детей с умственной отсталостью легкой степени. Умственная отсталость проявляется в развитии всех психических функций. Наблюдается задержка в развитии мелкой моторики. Вышеперечисленные причины обуславливают данные результаты. Диагностика проходит в тихой, спокойной обстановке. Дети выглядят бодрыми, заинтересованными в выполнении задания.

Самый высокий уровень достижения из группы испытуемых – это средний (ранг 3). Он составил 14% из 100% (1 ученик). Ребенок был сосредоточен, спокоен, уверен в своих силах. Это проявлялось в организованности движений, жестов, устойчивости позы.

Низкий уровень отмечается у 3 испытуемых, что составляет 43%. В данных работах выявлены многочисленные ошибки, связанные с заменой или придумыванием «своих» знаков. Некоторые из детей проявляли слишком большое желание показать свои возможности, торопились и допускали ошибки.

Очень низкий уровень концентрации внимания выявлен у 3 обучающихся, что составляет 43%. Этот уровень обуславливается низким темпом работы. В этой группе нужно отметить работу с ребенком с ДЦП. Испытуемому в течение диагностирования предоставлялась помощь при выполнении задания. Снижение концентрации внимания мы наблюдаем у

детей с быстрой утомляемостью, что проявлялась в отсутствии сосредоточенности, беспокойстве, неустойчивом положении позы, неорганизованности движений, жестов.

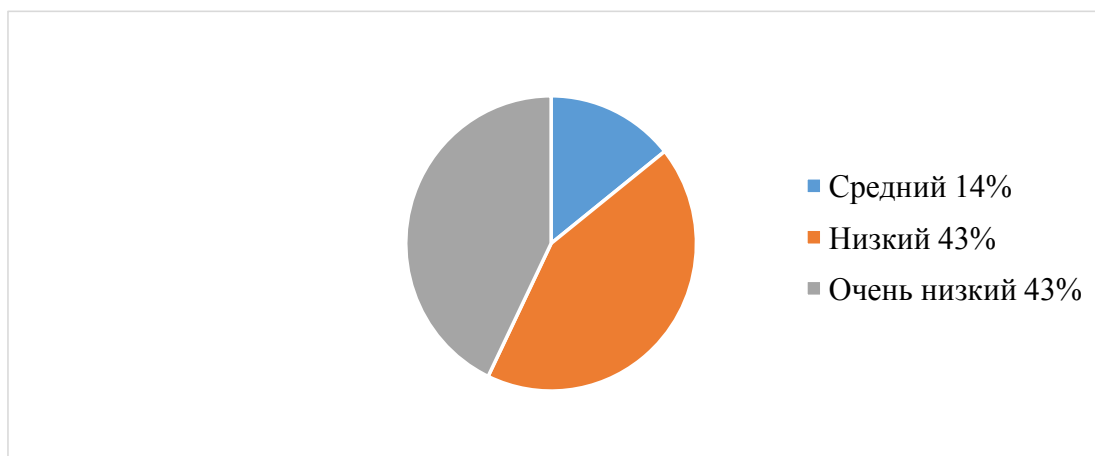


Рис. 2. Показатели уровня концентрации внимания детей младшего школьного возраста умственной отсталостью по методике Пьерона-Рузера

Корректурная проба «Найди и вычеркни» (Приложение 2)

Дата проведения: 10.02.2017 г.

Цель исследования: оценка продуктивности и устойчивости внимания.

Таблица 2

Показатели продуктивности внимания младших школьников с умственной отсталостью по корректурной пробе «Найди и вычеркни»

Участники	Количество баллов	Показатель S	Уровень продуктивности внимания
Испытуемый 1	2 – 3 балла	0,48	Низкий
Испытуемый 2	2 – 3 балла	0,41	Низкий
Испытуемый 3	0 – 1 балл	0,21	Очень низкий
Испытуемый 4	2 – 3 балла	0,31	Низкий
Испытуемый 5	3 – 4 балла	0,65	Средний
Испытуемый 6	2 – 3 балла	0,33	Низкий
Испытуемый 7	2 – 3 балла	0,42	Низкий

Корректируемый бланк представляет собой таблицу из букв. Обучающимся предлагается зачеркнуть и обвести определенные буквы в кружок. В короткие промежутки времени (30 секунд x 5 раз) они должны внимательно построчно просматривать буквы и выполнять инструкцию. Важно отметить, что инструкцию приходится объяснять на конкретном показе, некоторые обучающиеся 2 класса тяжело воспринимают словесную инструкцию. При обработке результатов анализируется:

- количество предметов, просмотренных ребенком в течение 2,5 минут (150 секунд), а также отдельно за каждый 30-секундный интервал;
- количество ошибок, допущенных за время работы (Приложение 2).

Полученные данные вычисляются по формуле, с помощью которой определяется общий показатель продуктивности за все время эксперимента и продуктивность на определенных промежутках времени. Посредством данных на определенных промежутках времени строится график, по которому мы определяем устойчивость внимания. Чем более прерывистый и скачкообразный график, расположенный в нескольких зонах продуктивности, тем менее устойчивое внимание, если график находится в одной зоне, то высокая устойчивость внимания, при этом продуктивность имеет другие, не зависящие от устойчивости показатели.

По данным показателям внимания можно сделать следующие выводы. Анализируя построенный график (Рис. 3) мы видим, что в группе испытуемых результаты продуктивности внимания в основном низкие. У четырех из семи испытуемых высокоустойчивое внимание, так как графики плавные и не имеют резких перепадов. У остальных обучающихся в процессе работы внимание распределено не равномерно, следя за графиком, мы замечаем резкие перепады показателей устойчивости внимания. Устойчивость внимания снижается к концу работы.

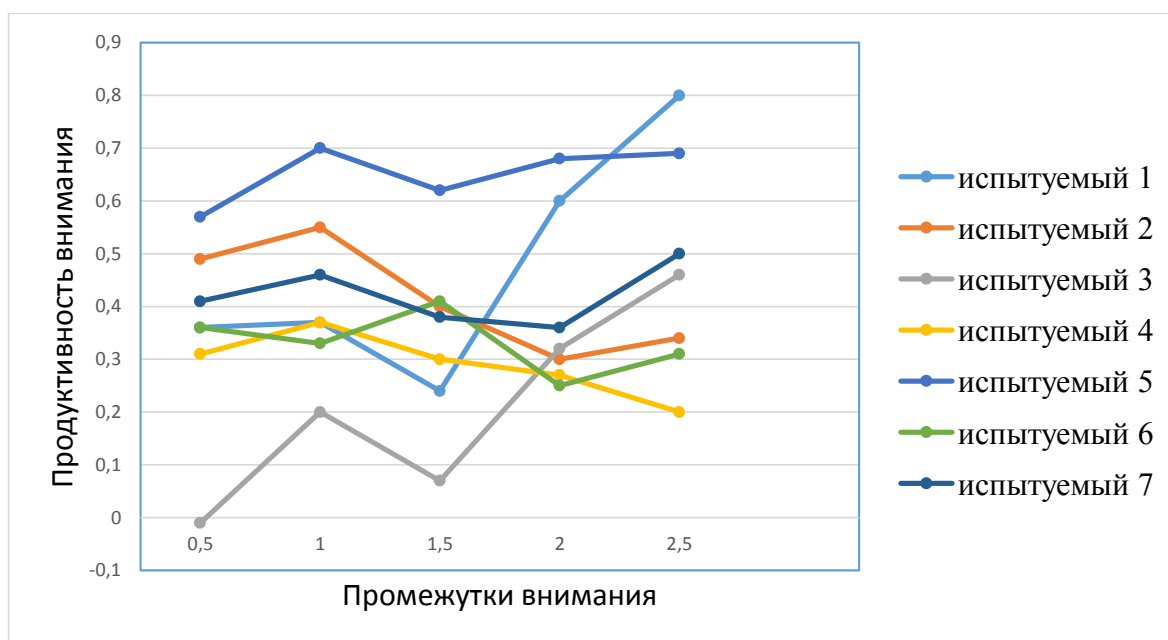


Рис. 3. График изменения устойчивости внимания в определенные промежутки времени у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью по корректурной пробе «Найди и вычеркни»

Следует отметить, что во время проведения данной диагностики обучающиеся были немного взволнованы, хотели опередить друг друга и быстрее просмотреть весь бланк. Некоторые обучающиеся неправильно начали выполнять инструкцию педагога, и стали зачеркивать и обводить в кружок буквы не просматривая строки поочередно, а «прыгая» с одной строки на другую. После замечания экспериментатора испытуемые выполняли задание правильно.

В таблице 3 приведены результаты уровня продуктивности внимания у обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Мы наблюдаем, что продуктивность внимания имеет низкие показатели, а устойчивость внимания показал хорошие результаты. Если 7 испытуемых мы примем за 100%, то из них 5 испытуемых с низким уровнем продуктивности внимания, что составляет 72% от общего количества, 1 – средний, что составляет 14%, и 1 – очень низкий, что тоже составляет 14%.

**Показатели устойчивости внимания у детей младшего школьного
возраста с умственной отсталостью по корректурной пробе
«Найди и вычеркни»**

Участники	Количество баллов	Интерпретация графика
Испытуемый 1	6 - 7 баллов	Все точки графика расположены в 3 зонах. График низкопродуктивного и низкоустойчивого внимания.
Испытуемый 2	8 - 9 баллов	Все точки графика расположены в 2 зонах. График низкопродуктивного, но высокоустойчивого внимания.
Испытуемый 3	6 - 7 баллов	Все точки графика расположены в 3 зонах. График очень низкопродуктивного, но низкоустойчивого внимания.
Испытуемый 4	8 - 9 баллов	Все точки графика расположены в 2 зонах. График низкопродуктивного, но среднеустойчивого внимания.
Испытуемый 5	8 - 9 баллов	Все точки графика расположены в 2 зонах. График среднепродуктивного, но высокоустойчивого внимания.
Испытуемый 6	8 - 9 баллов	Все точки графика расположены в 2 зонах. График низкопродуктивного, но высокоустойчивого внимания.
Испытуемый 7	10 баллов	Все точки графика расположены в 1 зоне. График низкопродуктивного, но высокоустойчивого внимания.

Методика «Запомни и расставь точки».

Дата проведения: 13.02.2017 г.

Цель исследования: оценка объёма внимания.

Методика «Запомни и расставь точки» проводилась индивидуально.

**Особенности объема внимания детей младшего школьного возраста
с умственной отсталостью по методике «Запомни и расставь точки»**

Участники	Воспроизведенные точки	Количество баллов	Уровень объема внимания
Испытуемый 1	4 точки	7 баллов	Средний
Испытуемый 2	4 точки	7 баллов	Средний
Испытуемый 3	1 точка	4 балла	Очень низкий
Испытуемый 4	3 точки	5 баллов	Низкий

Испытуемый 5	5 точек	9 баллов	Высокий
Испытуемый 6	3 точки	5 баллов	Низкий
Испытуемый 7	3 точки	7 баллов	Низкий

Суть данной методики заключается в том, что экспериментатор демонстрирует в течении нескольких секунд испытуемому 8 карточек. Испытуемый пытается запомнить расположение и количество точек на карточках. Затем ему дают пустые карточки без точек, обучающийся заполняет их самостоятельно.

При обработке результатов анализируется максимальное число точек, которое обучающийся смог правильно воспроизвести на любой из карточек (выбирается та из карточек, на которой было воспроизведено безошибочно самое большое количество точек).

Таким образом, данные результаты, внесенные в таблицу и диаграмму, свидетельствуют о том, что 43% обучающихся имеют низкий уровень объема внимания, высокий и очень низкий – составляют по 14%, и средний уровень – 29%.

Из результатов исследований по методике «Запомни и расставь точки», преобладает низкий уровень объема внимания (Рис. 4). Это связано с нарушением психического развития умственно отсталых детей, их неумением сосредоточиться на определенный отрезок времени и охватить своим вниманием весь объем представляемой информации.

По данной методике мы можем определить уровень развития зрительной памяти. Низкий уровень внимания участников исследования связан с несформированными волевыми качествами обучающихся с умственной отсталостью. Внимание находится в теснейшем взаимодействии с общим умственным развитием испытуемых, поэтому результаты исследования во многом зависят от основного дефекта обучающихся с умственной отсталостью.

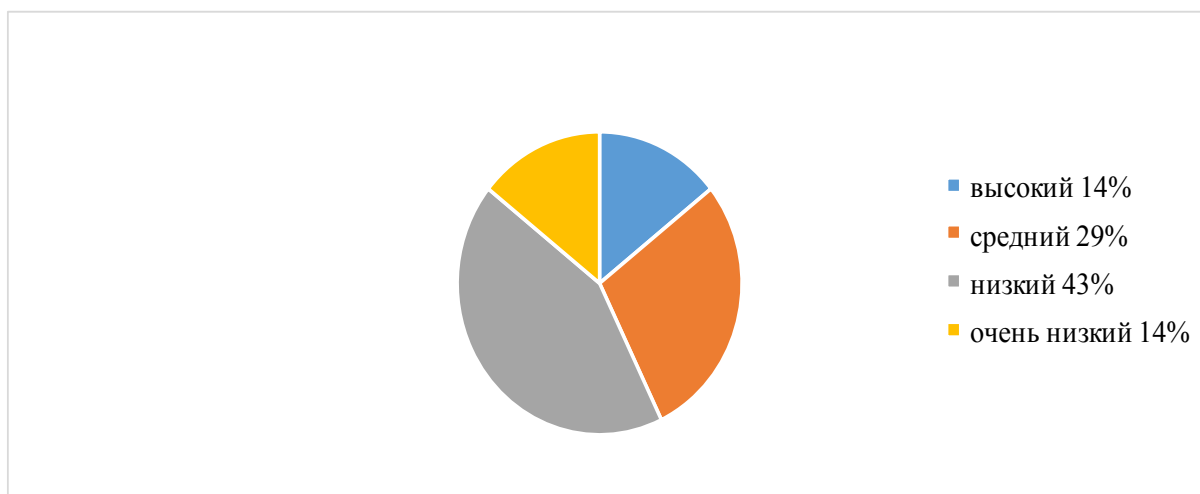


Рис. 4. Уровень объема внимания детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью по методике «Запомни и расставь точки»

Методика В. М. Когана (методика совмещения признаков).

Дата проведения: 14.02.2017 г.

Цель исследования: выявить возможность распределения, переключения внимания, особенности работоспособности.

Эксперимент состоит из 4 этапов, на каждом из которых экспериментатор задает задания, которые от этапа к этапу усложняются. Пока испытуемый выполняет задание, экспериментатор фиксирует время, затраченное на выполнение задания и ошибки, допущенные при работе испытуемого.

Этапы эксперимента по методике В. М. Когана:

- 1) простой пересчет;
- 2) пересчет с сортировкой по цвету;
- 3) пересчет с сортировкой по форме;
- 4) пересчет с сортировкой по цвету и форме с раскладыванием карточек по клеточкам.

При обработке результатов анализируется:

- время, затраченное на каждом этапе;
- количество допущенных ошибок на каждом этапе.

Таблица 5

**Уровень дефицита внимания и работоспособности детей младшего
школьного возраста с умственной отсталостью по методике**

В. М. Козана

Участники	Этапы	Время	Ошибки	Дефицит внимания $D = V_4 - (V_2 + V_3)$ В норме для детей 7-8 лет $D = 72$	Коэффициент вырабатываемости испытуемого $K = D : V_4$ В норме для детей 7-8 лет $K = 0,2$
1.	V ₁	72	0	$D = 411 - (120 + 145) = 146$ Низкий уровень распределения и переключения внимания	$K = 146 : 411 = 0,3$ Низкий уровень работоспособности
	V ₂	120	4		
	V ₃	145	4		
	V ₄	411	7		
1.	V ₁	70	0	$D = 423 - (150 + 133) = 140$ Низкий уровень распределения и переключения внимания	$K = 140 : 423 = 0,3$ Низкий уровень работоспособности
	V ₂	133	3		
	V ₃	150	4		
	V ₄	423	9		
2.	V ₁	71	0	$D = 455 - (129 + 143) = 183$ Очень низкий уровень распределения и переключения внимания	$K = 183 : 455 = 0,4$ Очень низкий уровень работоспособности
	V ₂	129	4		
	V ₃	143	3		
	V ₄	455	7		
3.	V ₁	72	0	$D = 435 - (139 + 132) = 164$ Очень низкий уровень распределения и переключения внимания	$K = 164 : 435 = 0,3$ Низкий уровень работоспособности
	V ₂	132	2		
	V ₃	139	4		
	V ₄	435	10		
4.	V ₁	69	0	$D = 410 - (120 + 137) = 153$ Низкий уровень распределения и переключения внимания	$K = 153 : 410 = 0,3$ Низкий уровень работоспособности
	V ₂	120	2		
	V ₃	137	3		
	V ₄	410	5		
5.	V ₁	74	0	$D = 498 - (140 + 160) = 138$ Низкий уровень распределения и переключения внимания	$K = 138 : 498 = 0,3$ Низкий уровень работоспособности
	V ₂	140	3		
	V ₃	160	5		
	V ₄	498	11		
6.	V ₁	72	0	$D = 418 - (136 + 153) = 129$ Низкий уровень распределения и переключения внимания	$K = 129 : 418 = 0,3$ Низкий уровень работоспособности
	V ₂	136	2		
	V ₃	153	2		
	V ₄	418	9		

7.	B ₁	72	0	Д=418-(138+153) =127 Низкий уровень распределения и переключения внимания	К=129:418=0,3 Низкий уровень работоспособности
	B ₂	138	2		
	B ₃	153	2		
	B ₄	418	9		

По временным показателям рассчитываются коэффициенты Д и К. Коэффициент Д указывает на способность к распределению и переключению внимания, дефицит произвольного внимания, и в частности, свидетельствует о трудностях совмещения признаков. Коэффициент К позволяет оценивать, как испытуемый усваивает принцип работы.

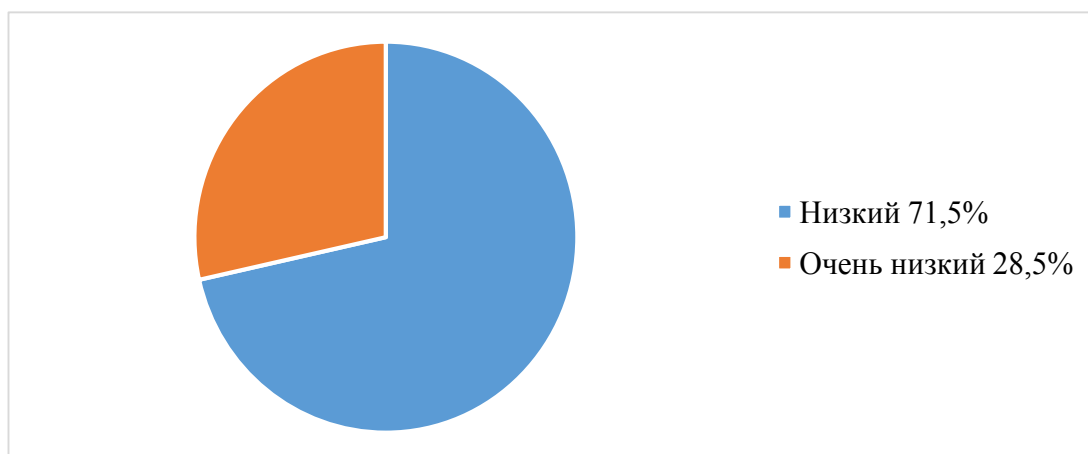


Рис. 5. Общий анализ уровня работоспособности, распределения и переключения внимания детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью по методике В. М. Когана

Полученные в ходе исследования данные, говорят нам о том, что результаты распределения, переключения внимания и работоспособности низкие. Низкий уровень составляет 71,5% и очень низкий – 28,5% (Рис. 5).

В процессе исследования работоспособности умственно отсталых обучающихся, прежде всего надо отметить, что они испытывают значительные затруднения в связи с необходимостью понять смысл

инструкций. Словесное объяснение приходится сопровождать наглядным показом. Во многих случаях оказывается необходимая предварительная тренировка.

Анализируя общее количество допущенных ошибок, можно сделать вывод, что их достаточно много. На первом этапе ошибок нет. Интересно, что на этапе простой пересчет участники выполняли инструкцию успешно и относительно быстро (в среднем 70 секунд, когда норма выполнения здоровых детей 67 секунд).

Но уже на втором этапе они испытывали значительные трудности: очень часто путали сходные цвета, формы (голубой и синий, треугольник и трапецию); образовывали две - три кучки из карточек одного и того же цвета или из карточек с одними и теми же фигурами (Таблица 5).

Объем внимания младших школьников был резко сужен: если ребенок следил за тем, чтобы правильно выполнить сортировку, то терял счет, а если он пытался поддерживать правильный счет, то грубо ошибался при сортировке.

Переход от группировки по цвету к группировке по форме выявляет значительные трудности переключения внимания. Наиболее сложной для них оказалась задача, предлагавшаяся на четвертом этапе. У младших школьников с умственной отсталостью не вырабатывался навык раскладки карточек с учетом цвета и формы, практически счет за них вел экспериментатор. Время, которое в среднем затрачивают на работу младшие школьники с умственной отсталостью на четвертом этапе (6 минут 46 секунд), в два раза превышает время, которое затрачивают на ту же работу здоровые дети. Итак, на констатирующем этапе использовалось несколько методик, для качественного анализа свойств внимания. В диагностический инструментарий вошли методики, которые выявили уровень:

- концентрации внимания;
- объема внимания;
- продуктивности внимания;

- устойчивости внимания;
- распределения и переключения внимания, а также работоспособности испытуемых.

На рисунке 6 подведены итоги констатирующего этапа исследования свойств внимания. В данной диаграмме четко прослеживается что наибольший процент занимает низкий уровень свойств внимания группы испытуемых – 61%. И всего лишь 0,5% – высокий уровень (этот процент выявлен, у одного ученика по объему внимания).

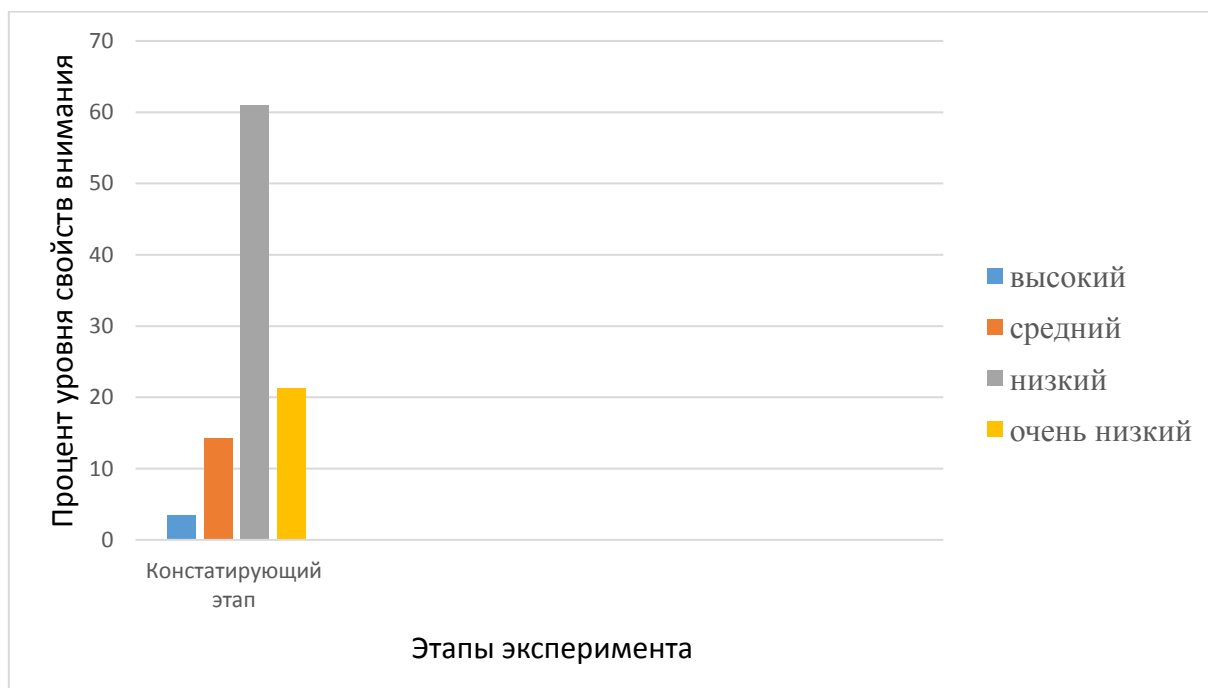


Рис. 6. Уровень свойств внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью на констатирующем этапе экспериментального изучения

Анализ методов и методик позволил сформировать группу обучающихся, нуждающихся в коррекции внимания. В нее вошли все участники исследования. Данные наблюдений и беседы соответствовали результатам диагностирования. Исходя из результатов методик и методов, мы получаем следующие результаты, которые характеризуют каждого испытуемого.

Испытуемый 1 – обучающийся 2 класса, предъявляемые адаптированной основной общеобразовательной программой требования осваивает удовлетворительно. Из 5 оцениваемых критериев: 3 низкие, 2 средние. Отличается неспособностью ждать своей очереди в играх, во время занятий. Избегает и не любит задачи, требующих длительного умственного напряжения. Снижено избирательное внимание, неспособен надолго сосредоточиться на предмете, деталях предмета, делает небрежные ошибки. Впечатление, что не слушает, когда к нему обращаются. Беспокоен, невнимателен, часто дурашлив, кривляется, обзывает девочек.

Испытуемый 2 – обучающийся 2 класса, предъявляемые адаптированной основной общеобразовательной программой требования осваивает удовлетворительно. Из 5 оцениваемых критериев: 1 очень низкий, 3 низкие и 1 средний. Действует, как будто «заведенный». Часто теряет вещи, в которых он нуждается. Невнимателен, легко отвлекается посторонним шумом.

Испытуемый 3 – обучающийся 2 класса, предъявляемые адаптированной основной общеобразовательной программой требования осваивает удовлетворительно. Из 5 оцениваемых критериев: 3 очень низкие, 2 низкие. Нетерпеливый, активный на уроке. Может стать во время урока и ответить не подняв руки, но ответы чаще неверные, не имеющие никакого отношения к вопросам. При ответе других обучающихся часто вмешивается и поправляет одноклассников, даже учителей. Может обидеть и наругать. Эмоциональный. Говорит ответы прежде, чем были закончены вопросы. Медлителен при выполнении письменных заданий. Демонстрирует свое недовольство, выполняет интенсивные движения руками и ногами.

Испытуемый 4 – обучающаяся 2 класса, предъявляемые адаптированной основной общеобразовательной программой требования осваивает удовлетворительно. Из 5 оцениваемых критериев: 1 очень низкий, 3 низкие, 1 средний. Снижено избирательное внимание, неспособна надолго сосредоточиться на предмете, деталях предмета, делает небрежные ошибки.

Не выполняет прямые инструкции, часто не может их закончить. Выкрикивает с места. Часто наблюдала шумные выходки во время занятий.

Испытуемый 5 – обучающаяся 2 класса, с адаптированной основной общеобразовательной программой справляется на отлично. Из 5 оцениваемых критериев: 2 высокие, 2 средние и 1 низкий. Активность проявляется как на уроках, так и на переменах. Дисциплинирована. Суетлива, говорлива, немного раздражительна. Эмоционально активна. Возбудима, проявляется агрессивность, кратковременная концентрация внимания.

Испытуемый 6 – обучающийся 2 класса предъявляемые адаптированной основной общеобразовательной программой требования осваивает удовлетворительно. Из 5 оцениваемых критериев: 1 очень низкий, 3 низкие, 1 средний. Скромен, не уверен в себе. Медлителен, при ответах на вопросы рассеян. Ребенок с ДЦП.

Испытуемый 7 – обучающийся 2 класса предъявляемые адаптированной основной общеобразовательной программой требования осваивает удовлетворительно. Из 5 оцениваемых критериев: 4 низкие, 1 средний. Апатичен, инертен. Не вовлекается как не в игру на перемене, так и на занятии сложно заинтересовать. Редко дает ответ на задаваемый педагогом вопрос.

Таким образом, в данном пункте работы мы провели комплексное исследование внимания у младших школьников с легкой умственной отсталостью, включающее всестороннее изучение его свойств. Шесть из семи испытуемых имеют низкий уровень развития внимания, соответственно у таких детей больше трудностей в обучении. Работа педагога-психолога должна быть направлена на развитие и коррекцию всех психических процессов, потому что внимание не является самостоятельной психической функцией. Внимание – это всегда характеристика какого-то психического процесса: восприятия, когда мы вслушиваемся, рассматриваем, принимаем, пытаемся различить какой-либо зрительный или звуковой

образ, запах; мышления, когда мы решаем какую-нибудь задачу; памяти, когда мы что-то определенное вспоминаем или пытаемся запомнить; воображения, когда мы стараемся что-то отчетливо представить себе.

ГЛАВА 3. ДИДАКТИЧЕСКИЕ ИГРЫ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

3.1. Обоснование возможности использования дидактических игр в коррекции нарушений внимания у младших школьников с умственной отсталостью

Для успешного обучения и воспитания детей с умственной отсталостью необходимо на первых же годах школьного обучения пробудить их интерес к учебе, пробудить их внимание и активизировать их деятельность. Одним из эффективных средств побуждения внимания и интереса к познавательной деятельности является дидактическая игра.

Дидактическая игра привлекла к себе внимание русских и зарубежных олигофренопедагогов и врачей еще при зарождении теории и практики обучения и воспитания обучающихся с умственной отсталостью. Жан Итар (1775-1838), Эдуард Сеген (1812-1880), Декроли (1871-1932), Мария Монтессори (1870-1952), Е. К. Грачева (1866-1934), А. Н. Граборов (1885-1949) широко использовали дидактические игры и подчеркивали их огромную роль в воспитании и обучении умственно отсталых детей. Создавалась целая система игр, направленных на развитие внешних чувств (игры, созданные Ж. Итаром, Э. Сегеном, Декроли, М. Монтессори). Но не смотря на то, что они создавались с целью развития внешних чувств, с их помощью развивалось и внимание, и наблюдательность, и память детей с умственной отсталостью. Нет ни одной способности, которая бы не упражнялась в игре [48].

Л. С. Выготский доказывал, что игра способна формировать уровень ближайшего развития обучающихся. Он считал, что если, игровая потребность не реализована, то возникают трудности в переходе к новой ведущей деятельности – учебной.

С. Л. Рубинштейн считал, что игра – это толчок к деятельности, с помощью которой ребенок изучает мир. Потребность воздействовать на окружающий мир – это главная задача игры [29].

Существенный признак дидактической игры – устойчивая структура, которая отличает ее от всякой другой деятельности.

Устройство дидактической игры:

- игровой замысел;
- игровые действия;
- правила.

Воспитательно-образовательный смысл дидактической игры не выступает явно, а воплощается через игровую задачу, игровые действия и правила. Когнитивная активность обучающихся порождает игровые действия. Они дают шанс обучающимся младшего школьного возраста с умственной отсталостью проявить свои способности, применить имеющиеся знания, умения и навыки для достижения целей игры. Правила помогают наводить игровой процесс. Они регулируют поведение детей и микроклимат в группе. Дидактическая игра имеет финал. Он придает игре цельность и завершенность. Финалом игры являются результаты, которых достигают в процессе игры обучающиеся.

Дидактическая игра выступает прежде всего для решения поставленной учебной задачи и дает школьникам моральное и умственное удовлетворение. Эти игры содействуют развитию познавательной деятельности. Для педагога эффективным подспорьем служит игра, потому что она вырабатывает и упражняет базовые учебные действия, личностные результаты.

Для школьного воспитания система дидактических игр впервые была разработана Ф. Фребелем, М. Монтессори. Для обучающихся младшего

школьного возраста, О. Декроли. Ф. Фребель утверждали, что игра является основой воспитания и через нее ребенок постигает самого себя [32]. Они придают игре большую воспитательную ценность. О. Декроли. Ф. Фребель считают, что игра совершенствует обучающегося физически, обогащает его речь, мышление, воображение. Игра является активным и захватывающим трудом для детей младшего школьного возраста.

В отечественной педагогической практике в 1940 – 1950-е гг. дидактические игры трактовались преимущественно как форма работы только в воспитании детей дошкольного возраста. В начальной школе они расценивались как средства отдыха от тяжелых, требующих умственного напряжения, учебных занятий. В 1960 – 1970-е гг. накапливались компетенции использования игры как средства стимуляции учебного процесса не только в начальных, но и в средних классах. В 1970 – 1980-х гг. введение обучения с 6-летнего возраста допустило использование дидактических игр в учебно-воспитательном процессе. С 1980-х гг. широкое распространение получили деловые игры [19]. С тех пор оценивать важность использования дидактических игр стали выше, особенно в работе с обучающимися с умственной отсталостью. Этот метод приносил плодотворные результаты.

Великий чешский педагог Я. А. Каменский. Он считал, что игра есть потребность ребенка. Серьезная умственная деятельность присущая дидактической игре, позволяет обучающимся развиваться всесторонне. В групповых играх ребенок сближается со сверстниками.

К. Д. Ушинский объяснил зависимость содержания детских игр от социального окружения [38]. Он утверждал, что игры не проходят для ребенка бесследно. Они могут определить характер и поведение человека в обществе. Так, например, если обучающийся в игре чаще командует (подчиняется), то в жизни он чаще выбирает ту же стратегию и не легко отучается от таких жизненных установок.

К. Д. Ушинский придавал важность групповым играм, так как в них завязываются первые коллективные связи [38]. Он ценил самостоятельность обучающихся в игре, видел в этом основу глубокого влияния игры на детей, однако считал необходимым направлять детские игры, обогащая нравственную сторону воспитания.

Повышение приспособляемости обучения, увеличение свободы действий педагога, а также четкие возможности и высокий воспитательный резерв игры побуждают педагогов применять ее на всех ступенях обучения.

Отличительными признаками дидактических игр является их намеренность, планомерность, наличие учебной цели и предполагаемого итога. Дидактические игры, как правило, лимитированы во времени. В большинстве случаев игровые действия подчинены определенному порядку правил (исключением могут быть некоторые развивающие дидактические игры, направленные на сенсорное развитие детей), их педагогически значимый результат может быть непосредственно связан с конструированием в процессе игры продуктов деятельности [16].

Строение дидактической игры, ее задачи, правила и действия объективно содержат в себе возможность развития многих качеств социальной активности ребенка.

Стадии дидактической игры. Первая стадия характеризуется появлением у обучающегося младшего школьного возраста желания играть, активно действовать. Возможны различные приемы с целью вызвать интерес к игре: беседа, загадки, считалочки, напоминание о понравившейся игре.

На второй стадии обучающийся учится выполнять учебную задачу, правила и действия игры. В этот период закладываются основы таких важных качеств, как честность, целеустремленность, настойчивость, способность преодолевать горечь неудач, умение радоваться не только своему успеху, но и успеху товарищей.

На третьей стадии обучающийся, уже знакомый с правилами игры, проявляет творчество, занят поиском самостоятельных действий. Он должен

выполнять действия: угадать, найти, спрятать, изобразить, подобрать, сравнить, обобщить.

Игровая деятельность младших школьников с умственной отсталостью имеет свою специфику. Общее психическое недоразвитие при умственной отсталости обуславливает качественное своеобразие целей, мотивов и средств игровой деятельности. Обучающиеся младшего школьного возраста не всегда могут подчинить свои действия поставленной перед ними цели. Выполняя относительно сложное задание, они, как правило, не осмысливают его полностью, не намечают общего плана реализации. Обучающиеся начинают действовать, не учитывая всех содержащихся в инструкции условий и требований. Представленная им задача оказывается подмененной другой, обычно сходной, но упрощенной. Наблюдаются нарушения целенаправленной игровой деятельности, проявляющиеся в неправильной ориентировке в задании, в ошибочном и фрагментарном его выполнении, в неадекватном отношении к возникшим трудностям, в не критичности к полученным результатам.

Обучающиеся с умственной отсталостью приступают к выполнению задания без должной предварительной ориентировки в нем, без его анализа, без активной мыслительной работы над планом и выбором средств достижения намеченной цели. В ходе деятельности способы действия обучающегося не изменяются даже в тех случаях, когда они оказываются явно ошибочными, не приводящими к нужному результату. Кроме того, дети с умственной отсталостью склонны переносить в неизменном виде элементы прошлого опыта на решение новой задачи.

Встречаясь с трудностями, обучающиеся младшего школьного возраста с умственной отсталостью «соскальзывают» с правильных действий на ошибочные. Обучающиеся с умственной отсталостью в процессе игры забывают основную цель дидактической игры и обычно руководствуются близкими мотивами, направленными на осуществление отдельных операций

и действий. То обстоятельство, что работа будет оценена, не всегда влияет на деятельность обучающихся с нарушением интеллекта.

При проведении дидактической игры учитель выступает одновременно как организатор двух взаимосвязанных, но существенно различающихся видов деятельности обучающихся – игровой и учебно-познавательной, стремится не только достичь дидактической цели, но и сохранять и развивать увлеченность, заинтересованность, самостоятельность детей.

Особенно важным является развивающее воздействие дидактической игры: развитие двигательного аппарата, психомоторики, навыков поведения в соответствии с правилами; механизма идентификации, сопереживания; умение представить себя в чужой роли; формирование умений планировать, оценивать предстоящие действия, ориентироваться в ситуации; развитие навыков сотрудничества (особенно в групповых играх), ряда личностных качеств. Поэтому важным является целенаправленное обучение детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью самой процедуре игры.

Высоко оценивал значение игры В. А. Сухомлинский. Он считал, что без игры не может быть полноценного умственного развития [27].

Таким образом, можно сделать следующие заключения, дидактическая игра является ценным средством воспитания умственной активности детей, она активизирует психические процессы, вызывает у обучающихся живой интерес к процессу познания. При подборе игр важно учитывать возрастные особенности младших школьников с умственной отсталостью и характерные нарушения в их развитии. Необходимо так же помнить о том, что игры должны содействовать полноценному всестороннему развитию психики детей, их познавательных способностей, речи, опыта общения со сверстниками и взрослыми, прививать интерес к учебным занятиям, формировать умения и навыки учебной деятельности.

3.2. Составление и апробация программы психокоррекции нарушений внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью

Программа, направленная на коррекцию нарушений внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью посредством использования дидактических игр составлена с целью реализации:

- Федерального государственного образовательного стандарта образования для обучающихся с умственной отсталостью (нарушениями интеллекта), приказ Министерства образования науки РФ от 19 декабря 2014 г. № 1598;

- адаптированной основной общеобразовательной программы приказ № 1599, вариант 1 (категория детей с легкой умственной отсталостью) и вариант 6.3. (категория детей с нарушениями ОДА) ГКОУ СО «Красноуфимская школа» и других локальных актов.

Пояснительная записка

А. А. Люблинская говорила о том, что внимание – не специальная форма психической деятельности, но оно включается в любой психический процесс и совершенствуется в различных видах деятельности обучающегося, правильно организованной взрослым. Внимание способствует повышению эффективности таких познавательных процессов, как восприятие, память и мышление, проявляясь как бы внутри их. С ним связана точность полнота восприятия. Внимание способствует развитию мотивации к учебной и творческой деятельности.

В то же время необходимо отметить, что обучение в школе направлено на передачу обучающимся определенного объема знаний и навыков. Но традиционное классно-урочное обучение в школе может стать монотонным и однообразным. Монотонность - одна из причин снижения внимания. Шанс изменить сложившуюся ситуацию дает игра. Наблюдения специалистов показывают, что в игре обучающийся развивается как личность, у него

формируются те стороны психики, от которых зависит успешность его учебной и трудовой деятельности, его отношения с сверстниками.

Цель программы – создание условий для коррекции нарушений внимания у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью посредством использования дидактических игр.

Задачи программы:

1. Коррекция и развитие произвольного и непроизвольного внимания.
2. Формирование правильных взаимоотношений обучающихся с педагогом и сверстниками.
3. Формирование умений соблюдения игровых правил.

Количество занятий: 40.

Продолжительность занятий: 40 минут.

Форма занятий: групповая.

Этапы реализации программы.

1. Этап сбора сведений об обучающихся у педагогов, родителей.
2. Изучение работ обучающихся (тетради, рисунки, поделки и т.д.).
3. Непосредственное обследование обучающихся.
4. Анализ материалов обследования, формирование коррекционной группы.
5. Этап реализации программы.
6. Этап итоговой диагностики и анализ полученных и планируемых результатов коррекционно-развивающей программы.

Критерии и механизм отслеживания результатов: первичная диагностика, итоговая диагностика (Методика Пьерона-Рузера, корректурная проба «Найди и вычеркни», методика «Запомни и расставь точки», методика В. М. Когана).

Содержание коррекционно-развивающей программы опирается на следующие принципы:

– *принцип научности* подразумевает наличие базовых понятий о методах и приемах, и определяет основные направления необходимых условий коррекционно-развивающей работы;

– *принцип доступности, последовательности и систематичности* предполагает планомерное наращивание сложности выполняемых заданий для обучающихся, руководствуясь правилом от простого к сложному;

– *принцип наглядности* предполагает использование специфических и вспомогательных средств.

Планируемые результаты освоения курса

Личностные учебные действия:

– способность к осмыслению социального окружения, своего места в нем, принятие соответствующих возрасту ценностей и социальных ролей;

– положительное отношение к окружающей действительности, готовность к организации взаимодействия с ней и эстетическому ее восприятию;

– самостоятельность в выполнении учебных заданий, поручений, договоренностей.

Коммуникативные учебные действия:

– умение вступать в контакт и работать в коллективе;

– умение использовать принятые ритуалы социального взаимодействия;

– умение слушать и понимать инструкцию к учебному заданию в разных видах деятельности и в быту.

Регулятивные учебные действия:

– умение принимать цели и произвольно включаться в деятельность, следовать предложенному плану и работать в общем темпе;

– умение активно участвовать в деятельности, следовать предложенному плану и работать в общем темпе.

Познавательные учебные действия:

- умение выделять существенные, общие и отличительные свойства предметов;
- умение делать простейшие обобщения, сравнивать, классифицировать на наглядном материале;
- выполнять арифметические действия, читать, писать.

Содержание программы

Основное содержание работы отводится коррекции нарушений внимания обучающихся с умственной отсталостью. При составлении программы я опиралась на методические разработки А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. В данном пособии представлена система дидактических игр и упражнений, направленных на развитие и коррекцию познавательной деятельности детей с умственной отсталостью.

Метод работы – игра. Игровая деятельность используется в качестве самостоятельной технологии для освоения понятия, темы и в качестве элемента занятия.

Все дидактические игры, используемые в программе, можно разделить на *три основных вида*:

- дидактические игры на развитие математических навыков;
- дидактические игры на развитие представлений об окружающей действительности;
- дидактические игры на развитие сенсорного восприятия.

Дидактические игры как «Лото» и «Домино» тематически разнообразны. Это позволяет педагогу-психологу расширить представления и с легкостью привлечь внимание обучающегося. Многократно используя игры, педагогу не приходится объяснять правила подробно, меняется только тематика игры. В ходе игры у обучающихся развивается самостоятельность, мышление, внимание. «Лото» с загадками развивает темп и ритм чтения обучающихся с нарушениями интеллекта. Настольные игры развивают умения общаться, соблюдать правила общения, прививают усидчивость.

В программе используются следующие игры: «Лото из открыток», «Домино из эмоций», «Геометрическое лото», «Определи слово» и другие (Приложение 4).

В программу по коррекции нарушений внимания у обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью включены игры на развитие тактильной чувствительности, на формирование временных представлений.

Для работы понадобятся серии предметных картинок:

- транспорт;
- предметы домашнего обихода: посуда, мебель;
- одежда;
- предметы питания: овощи, фрукты и т.д.;
- дикие и домашние животные;
- инструменты для трудовой деятельности;
- деревья, кустарники, цветы на клумбах и т.д.

Картинки должны быть достаточно крупными, яркими.

Правила игры должны быть четко сформулированы. По содержанию наиболее частыми в дидактической игре являются правила обязывающие обучающихся:

- действовать по очереди;
- отвечать, когда спрашивают;
- слушать товарища;
- не мешать другим в игре;
- выполнять правила;
- честно признаваться в ошибке.

Предполагаемая структура занятий (Приложение 4)

Ритуалы приветствия позволяет создавать атмосферу группового доверия и принятия. Ритуал предлагается и исполняется в первый раз уже на первом занятии и задача психолога – выполнять его на каждом занятии, наблюдая за тем, чтобы в него были включены все обучающиеся.

Основная часть представляет собой совокупность упражнений и игр, направленных на решение задач данной коррекционной программы. Приоритет отдается дидактическим играм, направленным на коррекцию внимания и развитие познавательных процессов.

Рефлексия предполагает анализ занятия в двух аспектах: эмоциональном и смысловом. На данном этапе занятия могут использоваться различные материалы для упрощения рефлексии собственной деятельности.

Для реализации формирующего этапа нами составлена программа для коррекции нарушений внимания у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью.

3.3. Определение эффективности психокоррекционной работы

На формирующем этапе эксперимента была апробирована коррекционно-развивающая программа, состоящая из 32 занятий, направленная на коррекцию нарушений внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью посредством дидактических игр. Апробация программы осуществлялась с декабря 2017 года по февраль 2018 года на базе государственного казенного общеобразовательного учреждения Свердловской области «Красноуфимская школа, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы».

Задачи формирующего эксперимента полностью реализованы. Проведено 32 коррекционно-развивающих занятия. 4 занятия в начале и в конце эксперимента были отведены для организации диагностики. В ходе формирующего этапа эксперимента использовались следующие формы работы: ритуалы приветствия и прощания, упражнения, игры, рефлексия. Дидактическая игра проводилась в совокупности с другими физическими и сенсорными упражнениями для того, чтобы разнообразить деятельность

обучающихся. В процессе игры дети младшего школьного возраста с умственной отсталостью с легкостью и интересом справлялись с предложенными заданиями. В конце занятий проводилась рефлексия. С помощью сигнализаторов («Лестница», «Смайлики», «Светофор») обучающимся проще было оценивать свою деятельность и объяснять свои эмоции. Данный этап способствовал выявлению трудностей, с которыми сталкивались участники на формирующем этапе эксперимента.

Во время реализации коррекционно-развивающей программы использовалось активное психолого-педагогическое воздействие через проведение дидактических игр для коррекции нарушений внимания у младших школьников с умственной отсталостью. Работа осуществлялась в групповой форме, что способствовало познавательной мотивации у данной категории детей через включение их в совместную деятельность.

Доверительная и доброжелательная атмосфера в группе благоприятно способствовала достижению поставленных целей и формированию положительного отношения к занятиям.

Цель контрольного эксперимента – выявить, какие изменения произошли в экспериментальной группе обучающихся в результате формирующего этапа эксперимента, связанного с коррекционно-развивающей работой по коррекции нарушений внимания у обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Анализ осуществлялся на основе сравнения результатов констатирующего и контрольного этапов экспериментальной группы, контрольной группы изначально не было. Для этого были использованы те же методики, что и на констатирующем этапе.

Контрольный эксперимент проходил с 26.02.2018 г. по 2.03.2018 г.

Задачи:

1. Провести повторную диагностику.
2. Провести качественный и количественный анализ результатов на этапе контрольного эксперимента.

3. Выявить положительные изменения в нарушениях свойств внимания у младших школьников с умственной отсталостью.

Методика Пьерона-Рузера (Приложение 5)

Дата проведения: 26.02.2018 г.

Цель исследования: определить уровень концентрации внимания.

Таблица 6

Сравнительные результаты уровня концентрации внимания детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью по методике Пьерона-Рузера

Испытуемые	Констатирующий эксперимент			Контрольный эксперимент		
	Число обработанных фигур	Ранг	Уровень концентрации внимания	Число обработанных фигур	Ранг	Уровень концентрации внимания
1	67	4	Низкий	80	3	Средний
2	53	5	Очень низкий	77	4	Низкий
3	67	4	Низкий	81	3	Средний
4	62	5	Очень низкий	79	4	Низкий
5	80	3	Средний	89	3	Средний
6	55	5	Очень низкий	65	4	Низкий
7	65	4	Низкий	82	3	Средний

По данной методике контрольный эксперимент выявил повышение уровня концентрации внимания. По сравнительной таблице результатов мы можем заметить значительные изменения в количестве обработанных испытуемыми геометрических фигур. Низкий уровень варьируется от 65 до 79. Таким образом, низкий уровень приблизился к среднему так как существенно возросло число фигур, обработанных испытуемыми.

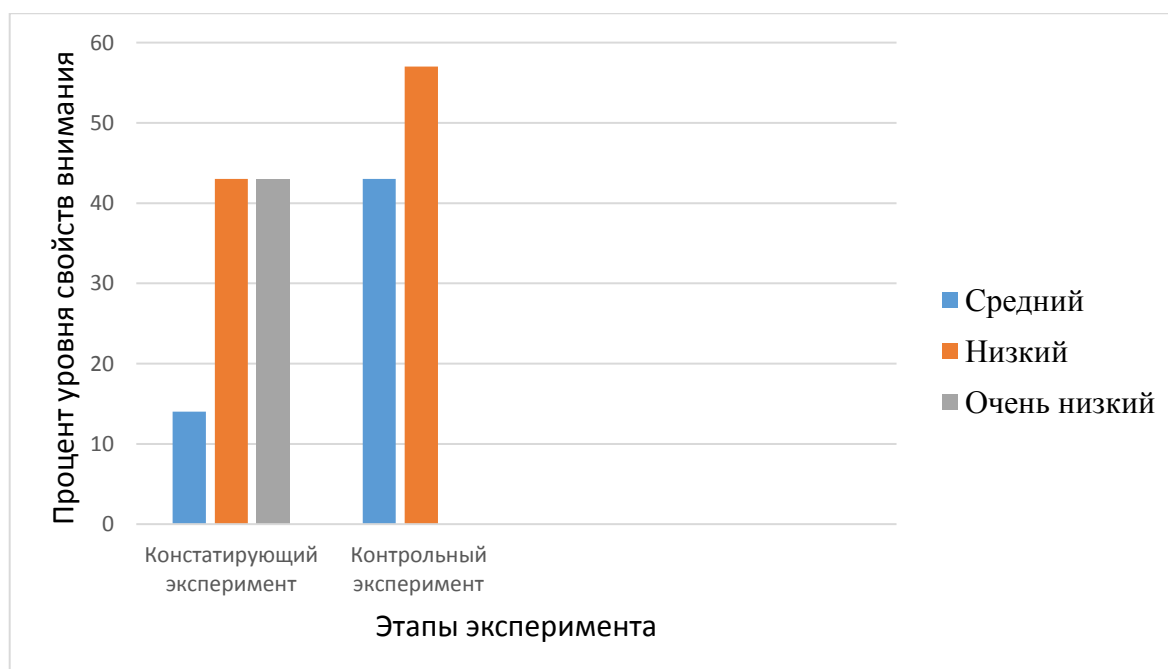


Рис. 7. Сравнительные результаты уровня концентрации внимания у детей младшего школьного возраста по методике Пьерона-Рузера на констатирующем и контрольном этапах исследования

На рисунке 7 мы можем заметить, что на контрольном этапе выросло количество испытуемых достигших среднего уровня концентрации внимания, что составило 43%. Тут же мы видим возрастание низкого (57%) и отсутствие очень низкого уровня. В работах все еще сохраняются ошибки, связанные с заменой или придумыванием «своих» знаков, но их количество уменьшилось. Некоторые испытуемые торопились и допускали ошибки. Так же как на вводной диагностике оказывалась физическая помощь при выполнении задания испытуемому с ДЦП. Низкий уровень концентрации внимания проявлялся неспособностью ребенка сосредоточиться на задании, быстрой отвлекаемостью.

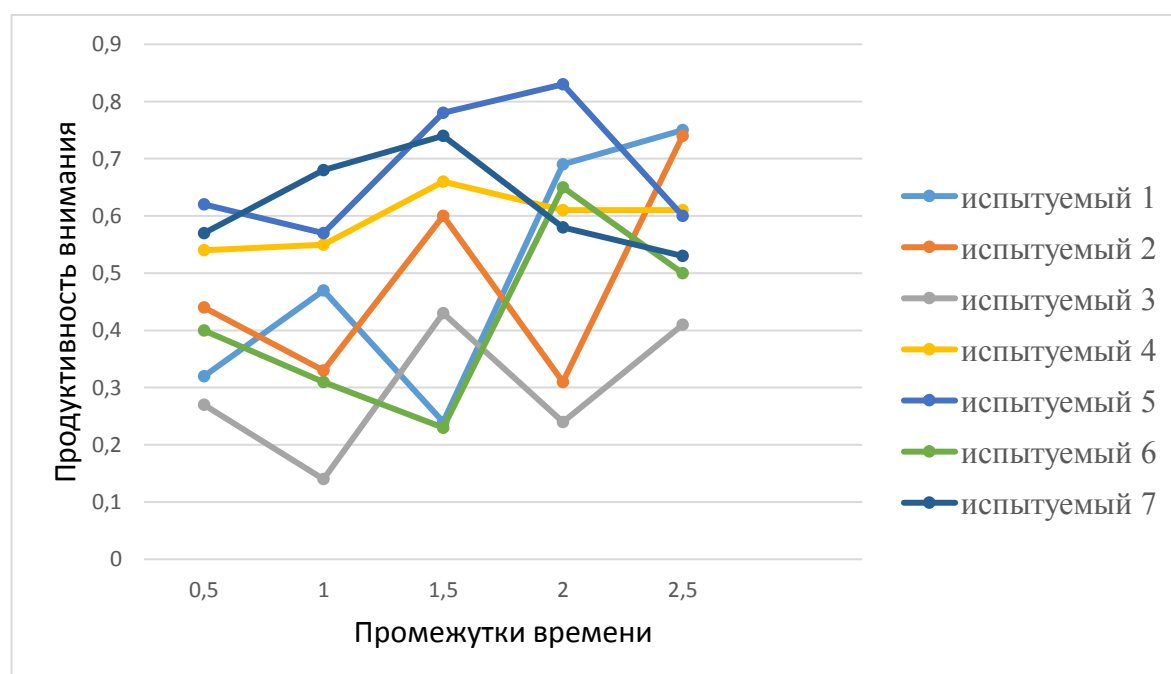
Корректурная проба «Найди и вычеркни» (Приложение 5)

Дата проведения: 27.02.2018 г.

Цель исследования: оценка продуктивности и устойчивости внимания.

**Сравнительные результаты уровня продуктивности внимания детей
младшего школьного возраста с умственной отсталостью по
корректирующей пробе «Найди и вычеркни»**

Испытуемые	Констатирующий эксперимент			Контрольный эксперимент		
	Количество баллов	Показатель S	Уровень продуктивности внимания	Количество баллов	Показатель S	Уровень продуктивности внимания
1.	2-3	0,48	Низкий	2-3	0,49	Низкий
2.	2-3	0,41	Низкий	2-3	0,48	Низкий
3.	0-1	0,21	Очень низкий	2-3	0,3	Низкий
4.	2-3	0,31	Низкий	4-5	0,59	Средний
5.	3-4	0,65	Средний	4-5	0,68	Средний
6.	2-3	0,33	Низкий	2-3	0,42	Низкий
7.	2-3	0,42	Низкий	2-3	0,62	Средний



**Рис. 8. График изменения распределения и устойчивости внимания
в определенные промежутки времени у детей младшего школьного
возраста с умственной отсталостью по корректирующей пробе
«Найди и вычеркни» на контрольном эксперименте**

Данная методика направлена на выявление уровня двух свойств внимания: продуктивности и устойчивости.

В работе обучающихся уменьшилось количество ошибок, увеличилось количество обработанных предметов, просмотренных испытуемыми за определенный интервал времени. Поэтому мы видим динамику продуктивности внимания. Результаты устойчивости ухудшились, так как мы видим скачкообразные линии, перепрыгивающие из одной зоны в другую. К концу работы устойчивость в основном повышается, показатели продуктивности на разных отрезках времени отличаются.

Таблица 8

***Сравнительный результат уровня устойчивости внимания детей
младшего школьного возраста с умственной отсталостью по
корректурной пробе «Найди и вычеркни»***

Испытуемые	Констатирующий эксперимент		Контрольный эксперимент	
	Количество баллов	Интерпретация графика	Количество баллов	Интерпретация графика
1.	6 - 7	Все точки графика расположены в 3 зонах. График низкопродуктивного, но среднеустойчивого внимания.	8 - 9	Все точки графика расположены в 2 зонах. График низкопродуктивного, но высокоустойчивого внимания.
2.	8 - 9	Все точки графика расположены в 2 зонах. График низкопродуктивного, но высокоустойчивого внимания.	6 - 7	Все точки графика расположены в 3 зонах. График низкопродуктивного и среднеустойчивого внимания.
3.	6 - 7	Все точки графика расположены в 3 зонах. График очень низкопродуктивного, но среднеустойчивого внимания.	8 - 9	Все точки графика расположены в 2 зонах. График низкопродуктивного, но высокоустойчивого внимания.
4.	8 - 9	Все точки графика расположены в 2 зонах. График низкопродуктивного, но среднеустойчивого внимания.	10	Все точки графика расположены в 1 зоне. График среднепродуктивного и очень высокоустойчивого внимания.
5.	8 - 9	Все точки графика расположены в 2 зонах. График среднепродуктивного, но высокоустойчивого внимания.	8 - 9	Все точки графика расположены в 2 зонах. График среднепродуктивного и высокоустойчивого внимания.

6.	8 - 9	Все точки графика расположены в 2 зонах. График низкопродуктивного, но высокоустойчивого внимания.	6 - 7	Все точки графика расположены в 3 зонах. График низкопродуктивного, но среднеустойчивого внимания.
7.	10	Все точки графика расположены в 1 зоне. График низкопродуктивного, но очень высокоустойчивого внимания.	8 - 9	Все точки графика расположены в 2 зонах. График среднепродуктивного и высокоустойчивого внимания.

Сравнивая результаты констатирующего и контрольного этапов эксперимента, у испытуемых не значительно повысились показатели продуктивности и немного изменились показатели устойчивости внимания. Три испытуемых со средним уровнем продуктивности внимания (57,1%), четыре – низким (42,9%).

Методика «Запомни и расставь точки».

Дата проведения: 28.02.2018 г.

Цель исследования: оценка объёма внимания.

Таблица 9

Сравнительный результат объема внимания по методике «Запомни и расставь точки» на этапах экспериментального изучения нарушений внимания младших школьников с умственной отсталостью

Испытуемые	Констатирующий эксперимент			Контрольный эксперимент		
	Воспроизведенные точки	Количество баллов	Уровень объема внимания	Воспроизведенные точки	Количество баллов	Уровень объема внимания
1.	4 точки	7 баллов	Средний	4 точки	7 баллов	Средний
2.	4 точки	7 баллов	Средний	4 точки	7 баллов	Средний
3.	1 точка	4 балла	Очень низкий	3 точки	5баллов	Низкий
4.	3 точки	5 баллов	Низкий	4точки	7 баллов	Средний
5.	5 точек	9 баллов	Высокий	5точек	9 баллов	Высокий
6.	3 точки	5 баллов	Низкий	3 точки	5 баллов	Низкий

7.	3 точки	7 баллов	Низкий	4 точки	7 баллов	Средний
----	---------	----------	--------	---------	----------	---------

Сравнительный анализ диагностик констатирующего и контрольного экспериментов, показывает, что на 28,1% вырос средний уровень объема внимания у обучающихся. Среди испытуемых на итоговом этапе только три обучающихся изменили свои результаты в положительную сторону, у большинства объем внимания остался на прежнем уровне, что в принципе не портит создавшуюся картину, а только говорит нам о том, что мы поддержали предыдущий уровень свойств внимания испытуемых посредством занятий.

На рисунке 9 мы можем отметить все изменения после проведения системы занятий с детьми младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

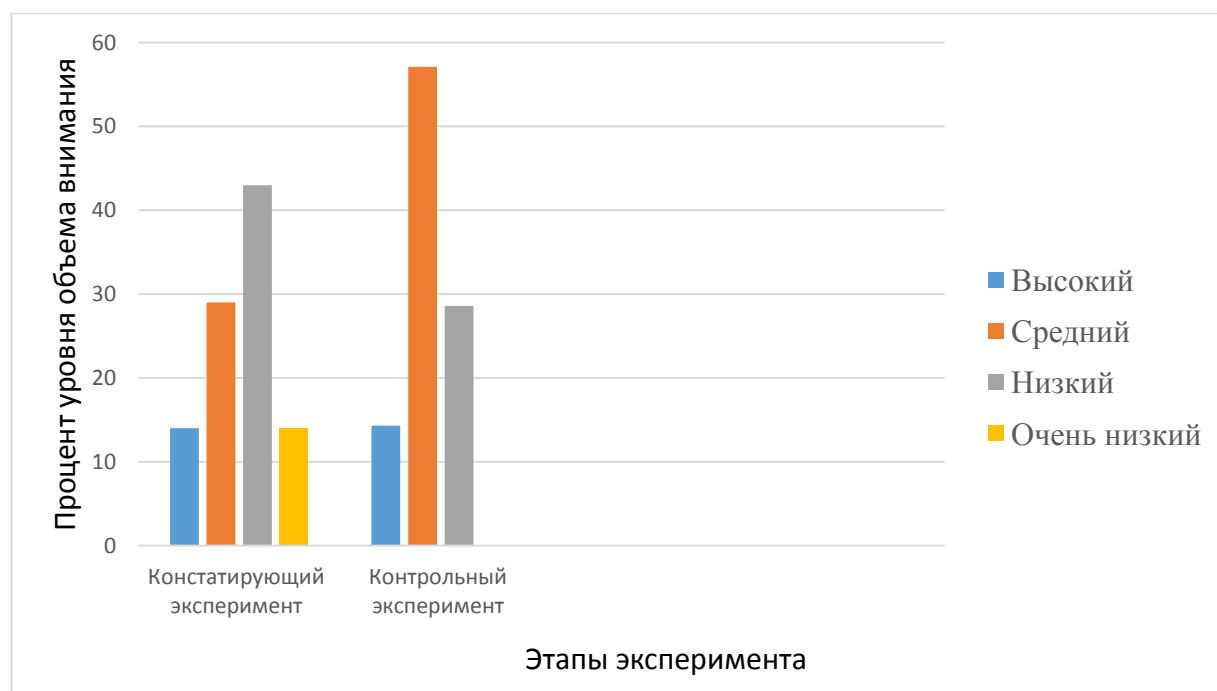


Рис.9. Сравнительный результат объема внимания по методике «Запомни и расставь точки» на этапах экспериментального изучения нарушений внимания детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью

Низкий уровень характеризуется неумением сосредоточиться на определенный отрезок времени и обхватить своим вниманием весь объем представляемой информации. Так же в данном тестировании имеет значение и уровень развития зрительной памяти. Низкий уровень внимания испытуемых связан с нарушением их волевых качеств и находится в теснейшем взаимодействии с их общим умственным развитием.

Методика В.М. Когана (методика совмещения признаков).

Дата проведения: 1.03.2018 г.

Цель исследования: выявить возможность распределения, переключения внимания, особенности работоспособности.

Начиная с семилетнего возраста и старше, как правило, детям уже не требуется развернутой инструкции для табличной раскладки. В данном возрасте допустим «уход» счета при распределении внимания по трем признакам одновременно в ситуации работы с таблицей. В этом возрасте нормой является выполнение методики с единичными самостоятельно исправляемыми ошибками, с незначительной ориентировкой на этапе работы с таблицей. Но у испытуемых с легкой умственной отсталостью возникают проблемы с пониманием инструкции, встречаются ошибки, которые обучающийся не замечает. Ошибки носят эпизодический характер. При качественном анализе и оценке результатов выполнения методики мы пришли к выводу, что динамика прослеживается в развитии выделенных параметров внимания. Диагностика проводилась в четыре этапа. Первый этап диагностики являлся самым простым: регистрируется время, затрачиваемое на пересчет карточек. В нашем случае, все испытуемые владели счетом, поэтому данный этап сохранялся и данные учитывались и счет использовался в следующих этапах методики (Таблица 10). На втором этапе обучающемуся предлагается снова пересчитывать и одновременно раскладывать карточки по цвету. С данным заданием испытуемые справлялись тоже хорошо, и без ошибок, либо исправляли ошибки самостоятельно. На втором этапе также регистрируется время.

**Сравнительные результаты дефицита внимания и работоспособности по методике В. М. Когана на этапах
экспериментального изучения нарушений внимания младших школьников с умственной отсталостью**

Участники	Констатирующий эксперимент					Контрольный эксперимент			
	Этапы	Время	Ошибки	Дефицит внимания $D = B_4 - (B_2 + B_3)$ В норме для детей 7-8 лет $D=72$	Коэффициент вырабатываемости испытуемого $K = D : B_4$ В норме для детей 7-8 лет $K=0,2$	Время	Ошибки	Дефицит внимания $D = B_4 - (B_2 + B_3)$ В норме для детей 7-8 лет $D=72$	Коэффициент вырабатываемости испытуемого $K = D : B_4$ В норме для детей 7-8 лет $K=0,2$
1.	B_1	72	0	$D = 411 - (120 + 145) = 146$ Низкий уровень распределения и переключения внимания	$K = 146 : 411 = 0,35$ Низкий уровень работоспособности	62	0	$D = 374 - (118 + 201) = 55$ Высокий уровень распределения и переключения внимания	$K = 55 : 374 = 0,14$ Высокий уровень работоспособности
	B_2	120	4			118	0		
	B_3	145	4			201	0		
	B_4	411	7			374	2		
2.	B_1	70	0	$D = 423 - (150 + 133) = 140$ Низкий уровень распределения и переключения внимания	$K = 140 : 423 = 0,33$ Низкий уровень работоспособности	64	0	$D = 399 - (105 + 123) = 171$ Очень низкий уровень распределения и переключения внимания	$K = 171 : 399 = 0,4$ Очень низкий уровень работоспособности
	B_2	133	3			105	0		
	B_3	150	4			123	1		
	B_4	423	9			399	2		
3.	B_1	71	0	$D = 455 - (129 + 143) = 183$ Очень низкий уровень распределения и переключения внимания	$K = 183 : 455 = 0,4$ Очень низкий уровень работоспособности	56	0	$D = 376 - (109 + 94) = 173$ Очень низкий уровень распределения и переключения внимания	$K = 173 : 376 = 0,4$ Очень низкий уровень работоспособности
	B_2	129	4			94	0		
	B_3	143	3			109	2		
	B_4	455	7			376	3		

4.	B ₁	72	0	Д=435-(139+132) =164 Очень низкий уровень распределения и переключения внимания	К=164:435=0,37 Низкий уровень работоспособности	52	0	Д=384-(112+91) =181 Очень низкий уровень распределения и переключения внимания	К=181:384=0,4 Очень низкий уровень работоспособности
	B ₂	132	2			91	0		
	B ₃	139	4			112	3		
	B ₄	435	10			384	1		
5.	B ₁	69	0	Д=410-(120+137) =153 Низкий уровень распределения и переключения внимания	К=153:410=0,37 Низкий уровень работоспособности	51	0	Д=396-(110+126) =133 Низкий уровень распределения и переключения внимания	К=133:396=0,33 Низкий уровень работоспособности
	B ₂	120	2			110	0		
	B ₃	137	3			126	0		
	B ₄	410	5			396	2		
6.	B ₁	74	0	Д=498-(140+160) =138 Низкий уровень распределения и переключения внимания	К=198:498=0,39 Низкий уровень работоспособности	74	0	Д=423-(136+160) =127 Низкий уровень распределения и переключения внимания	К= 127:423=0,3 Низкий уровень работоспособности
	B ₂	140	3			136	0		
	B ₃	160	5			160	3		
	B ₄	498	11			423	3		
7.	B ₁	72	0	Д=418-(136+153) =129 Низкий уровень распределения и переключения внимания	К=129:418=0,3 Низкий уровень работоспособности	74	0	Д=420-(133+145) =142 Низкий уровень распределения и переключения внимания	К=142:420=0,33 Низкий уровень работоспособности
	B ₂	136	2			133	0		
	B ₃	153	2			145	2		
	B ₄	418	9			420	5		

На третьем этапе от испытуемых требовалось считать и одновременно раскладывать все карточки подряд по форме. Здесь уже встречаются ошибки, испытуемые часто пропускают и не замечают их.

На четвертом этапе проводится раскладка карточек по таблице с одновременным порядковым пересчетом. Здесь встречаются ошибки намного чаще, чем на предыдущих этапах. На данном этапе детям требуется уточнение инструкции, где-то даже развернутая помощь, показ взрослого. На протяжении всех этапов дети удерживают инструкцию.

Здоровые дети 9-10 лет затрачивают на первом этапе (B_1) 47 секунд, на втором (B_2) – 83 секунды, на третьем (B_3) - 101 секунду и на четвертом (B_4) - 250 секунд. Коэффициент Д, указывающий на способность к совмещению признаков, дефицит произвольного внимания, уровень распределения внимания должен быть равен 65.

Коэффициент К позволяющий оценивать, как испытуемый усваивает принцип работы - 0,2. Методики показали низкий уровень распределения, переключения внимания, работоспособности испытуемых, так как затраченное время намного превышает нормативы, и частые ошибки все так же оставляют уровень этих свойств низким. Коэффициент К позволяющий оценивать, как испытуемый усваивает принцип работы - 0,2. Сравнивая с данными нормами можно сделать выводы о низком уровне развития возможности распределения, переключения внимания, работоспособности испытуемых, так как затраченное время намного превышает нормативы, и частые ошибки все так же оставляют уровень этих свойств на низком. Коэффициент К позволяющий оценивать, как испытуемый усваивает принцип работы - 0,2. Сравнивая с данными нормами можно сделать выводы о низком уровне развития возможности распределения, переключения внимания, работоспособности испытуемых, так как затраченное время намного превышает нормативы, и частые ошибки все так же оставляют уровень этих свойств на низком.

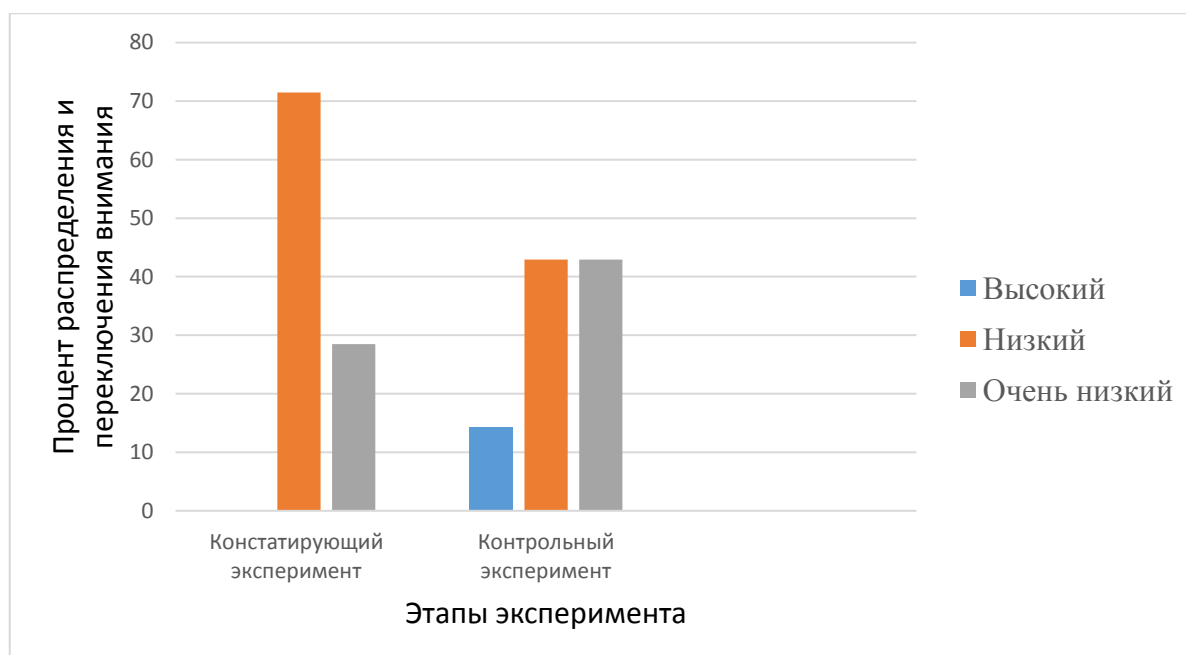


Рис. 10. Результаты уровня распределение и переключение внимания по методике В. М. Когана на этапах экспериментального изучения нарушений внимания младших школьников с умственной отсталостью

Испытуемый 1 достиг хороших результатов: коэффициент $D=55$, а коэффициент $K=0,14$. У остальных испытуемых есть положительные и отрицательные результаты. Таким образом, у четырех испытуемых (1, 3, 5, 6) прослеживается динамика, а у остальных (2, 4, 7), результаты ухудшились, коэффициент D увеличился.

Мы можем наблюдать следующую картину, отображенную на рисунке 10. Полученные в ходе контрольного эксперимента данные, говорят нам о том, что результаты низкие. Низкий и очень низкий уровень работоспособности, распределения и переключения внимания составляет по 42,9%, но один обучающийся достигает высокого показателя.

Объем внимания младших школьников с легкой умственной отсталостью остается резко суженным: если он следит за тем, чтобы правильно выполнить сортировку, то теряет счет, а если он пытается поддерживать правильный счет, то ошибается при сортировке. Но все же общее количество совершаемых испытуемыми в ходе контрольной

диагностики ошибок уменьшилось, что говорит о развитии концентрации внимания.

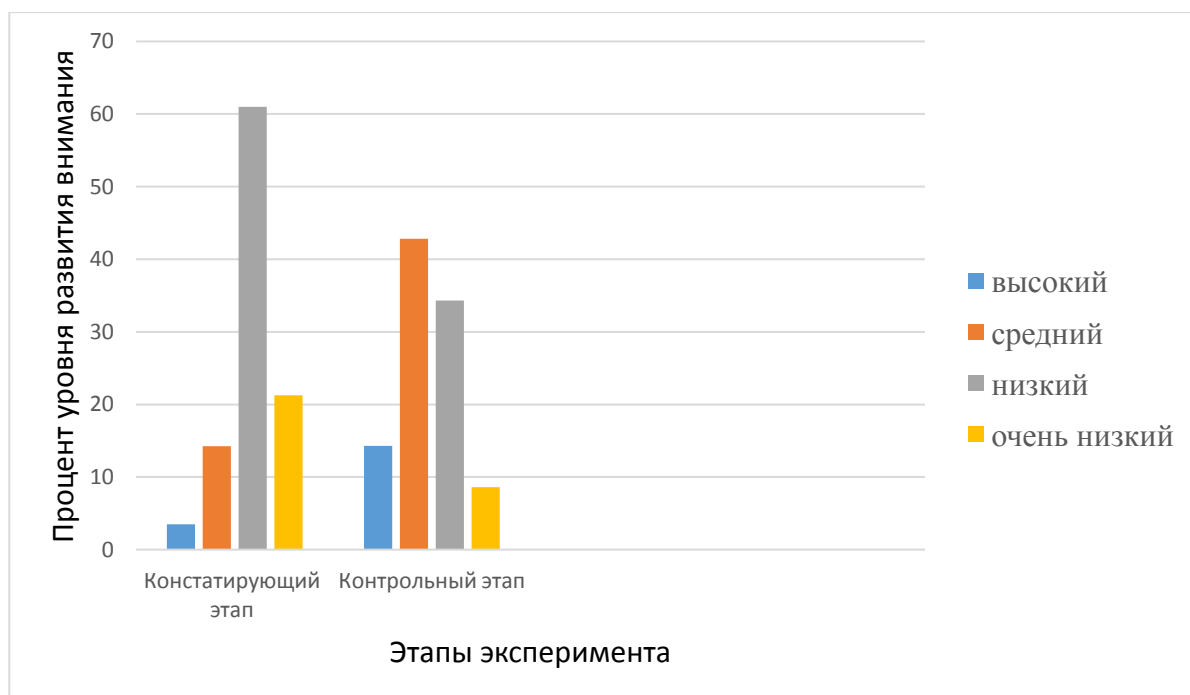


Рис. 11. Сравнительный результат эффективности программы по коррекции нарушений внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью

На рисунке 11 для сравнения количественных результатов подведены итоги с констатирующего и контрольного этапов исследования свойств внимания. Здесь мы можем наблюдать динамику в изменении результатов, то есть уменьшение нарушений внимания. Следовательно, на первом этапе высокий уровень свойств внимания был равен 3,5% и вырос до 14,3% подсчет велся по всем показателям внимания. Особенно хороший скачек высокого уровня прослеживается в показателе устойчивости внимания.

Сравнивая количественные результаты среднего уровня мы так же замечаем положительный результат: был 14,25% стал 42,8%. Самое маленькое количество процентов по среднему уровню дала методика совмещения признаков В. М. Когана, где только один испытуемый заработал средний балл. Из вышеизложенного мы делаем вывод: показатели

распределения и переключения внимания нарушены, эти свойства у детей с умственной отсталостью имеют произвольный характер.

Низкий уровень уменьшился. Он составил 34,3%, а был 61%. Этот уровень по всем методикам показал уменьшение приблизительно одинаковое. На каждой из четырех диагностик на низком уровне справились с заданиями больше половины испытуемых, где-то 3-4 человека из группы.

Итак, мы можем наблюдать значительное уменьшение очень низкого уровня показателей внимания. Этот уровень на начальном этапе составлял 21,25%, на контрольном этапе стал равен 8,6%. Опять же наибольшее количество этого уровня указало на нарушения распределения и переключения внимания.

В данной диаграмме четко прослеживаются общие положительные изменения таких свойств внимания как концентрация, продуктивность, устойчивость, объем, распределение и переключение. Анализ методов и методик позволил нам увидеть динамику развития данных свойств. Практически все свойства у всех испытуемых претерпели хоть и небольшие, но положительные изменения. Данные наблюдений и беседы соответствовали результатам диагностирования. Исходя из вышеизложенных результатов, мы получаем следующие результаты, которые характеризуют каждого испытуемого.

Испытуемый 1 – обучающийся 3 класса, предъявляемые адаптированной основной общеобразовательной программой требования осваивает удовлетворительно. Выявлено из 5 оцениваемых критериев на констатирующем эксперименте 3 низкие, 2 средние, на контрольном – 1 низкий, 4 средние.

Испытуемый 2 – обучающийся 3 класса, предъявляемые адаптированной основной общеобразовательной программой требования осваивает удовлетворительно. Из 5 оцениваемых критериев на констатирующем этапе – 1 очень низкий, 3 низкие и 1 средний, на контрольном эксперименте – 3 низкие, 1 средний, 1 высокий.

Испытуемый 3 – обучающийся 3 класса, предъявляемые адаптированной основной общеобразовательной программой требования осваивает удовлетворительно. Из 5 оцениваемых критериев на констатирующем эксперименте – 3 очень низкие, 2 низкие, на контрольном этапе – 2 низкие, 3 средние.

Испытуемый 4 – обучающаяся 3 класса, предъявляемые специальной учебной программой требования осваивает удовлетворительно. Из 5 оцениваемых критериев на констатирующем этапе – 1 очень низкий, 3 низкие, 1 средний, на контрольном этапе – 2 низкие, 2 средние и 1 высокий.

Испытуемый 5 – обучающаяся 3 класса, с адаптированной основной общеобразовательной программой справляется на отлично. Из 5 оцениваемых критериев на констатирующем эксперименте – 2 высокие, 2 средние и 1 низкий, на контрольном эксперименте – все показатели на том же уровне.

Испытуемый 6 – обучающийся 3 класса предъявляемые адаптированной основной общеобразовательной программой требования осваивает удовлетворительно. Из 5 оцениваемых критериев на констатирующем эксперименте – 1 очень низкий, 3 низкие, 1 средний, на контрольном – 4 низкие, 1 средний.

Испытуемый 7 – обучающийся 3 класса предъявляемые адаптированной основной общеобразовательной программой требования осваивает удовлетворительно. Из 5 оцениваемых критериев на констатирующем эксперименте – 4 низкие, 1 средний, на контрольном – 1 очень низкий, 3 средние, 1 высокий.

Таким образом, в данном пункте работы мы провели комплексное исследование внимания у младших школьников с легкой умственной отсталостью, включающее всестороннее изучение его свойств.

Контрольный эксперимент выявил, что проведенная целенаправленная коррекционная работа на этапе формирующего эксперимента показала положительные результаты.

Сравнительный анализ результатов диагностики на этапах констатирующего и контрольного эксперимента доказал успешность работы по коррекции с помощью дидактических игр нарушений внимания у младших школьников с умственной отсталостью.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Вопрос о коррекции внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью является центральным в современной системе образования, так как внимание можно определить, как психофизиологический процесс, характеризующий динамические особенности познавательной деятельности.

Анализ теоретических источников показал, что у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью ни одно из свойств внимания не остаётся не нарушенным. Авторы указывают на малый объем внимания детей с умственной отсталостью, на колебания устойчивости внимания и его концентрации, проявляющиеся в периодических изменениях работоспособности и в быстрой утомляемости обучающихся. Подчеркивают их постоянную, чрезвычайно легкую отвлекаемость, особенно отчетливо обнаруживающуюся при работе с относительно сложным материалом. Присущее обучающимся с умственной отсталостью нарушения внимания препятствуют формированию у них целенаправленности в поведении и деятельности, и тем самым значительно затрудняют учебно-воспитательный процесс.

Целью данного исследования являлось составление и апробация программы для коррекции нарушений внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью посредством использования дидактических игр.

Для достижения данной цели были реализованы следующие *задачи*:

1. Проведен теоретический анализ по изучаемой проблеме исследования.
2. Подобраны диагностические методы и методики для изучения и выявления нарушений внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

3. Проведено экспериментальное изучение нарушений внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

4. Изучены и проанализированы методы коррекции нарушений внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

5. Обосновано использование в коррекции нарушения внимания дидактических игр.

6. Составлена, апробирована программа, направленная на коррекцию нарушений внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью посредством дидактических игр.

7. Проверена эффективность составленной программы.

В ходе исследования были изучены такие понятия как «внимание», «свойства внимания», «умственная отсталость», «дидактические игры».

Для исследования внимания детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью были использованы следующие диагностические методики:

1. Методика Пьерона-Рузера.
2. Корректирующая проба «Найди и вычеркни».
3. Методика «Запомни и расставь точки».
4. Методика В. М. Когана (методика совмещения признаков).

По каждой из методик мы определили уровень следующих свойств внимания: концентрации, объема, устойчивости внимания, а также возможность распределения, переключения внимания и особенности работоспособности.

Таким образом, по результатам комплексного всестороннего исследования свойств внимания у младших школьников с легкой умственной отсталостью шесть из семи испытуемых имели низкий уровень развития внимания, соответственно у данных детей возникали трудности в обучении.

Результаты эксперимента показали, что существует необходимость проведения коррекционной работы, направленной на развитие внимания у обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Нами была составлена программа для коррекции нарушений внимания у детей младшего школьного возраста с легкой умственной отсталостью. На формирующем этапе эксперимента апробирована программа, направленная на коррекцию нарушений внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью посредством дидактических игр. Апробация программы осуществлялась с декабря 2017 года по февраль 2018 года на базе государственного казенного общеобразовательного учреждения Свердловской области «Красноуфимская школа, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы».

Задачи формирующего эксперимента полностью реализованы. Проведено 32 коррекционных занятия, 4 занятия в начале и в конце эксперимента были отведены для организации диагностики.

Сравнительный анализ результатов диагностики на этапах констатирующего и контрольного эксперимента доказал успешность работы по коррекции нарушений внимания у младших школьников с умственной отсталостью с помощью дидактических игр.

На основании проведенного исследования мы выяснили, что коррекция нарушений внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью в большей мере эффективна, если процесс коррекции реализуется в условиях использования дидактических игр. Практическая значимость исследования заключается в том, что материалы данной работы могут использовать педагоги-психологи и учителя-дефектологи.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Амасьянц, Р. А. Интеллектуальные нарушения [Текст] : учебное пособие для вузов / Р. А. Амасьянц, Э. А. Амасьянц. – М. : Педагогическое общество России, 2004. – 431 с.
2. Абрамова, Г. С. Практикум по возрастной психологии [Текст] / Г. С. Абрамова. – М. : Академия, 1999. – 320 с.
3. Ананьев, Б. Г. Воспитание внимания у школьника [Текст] / Б. Г. Ананьев. – СПб. : Лениздат, 1999. – 65 с.
4. Боровик, О. В. Развитие воображения [Текст] : методические рекомендации / О. В. Боровик. – М. : ЦГЛ, 2000. – 112 с.
5. Бурачевская, О. А. Дидактические игры как средство развития пространственных функций в конструктивной деятельности у дошкольников с ОНР [Текст] / О. А. Бурачевская. – 2016 – № 1. – с. 22 - 25.
6. Воронкова, В. В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе [Текст] / В. В. Воронкова. – М. : Просвещение, 1994. – 237 с.
7. Волкова, Т. Н. Развитие памяти и внимания [Текст] / Т. Н. Волкова. – М. : Просвещение, 2006. – 32 с.
8. Власова, Т. А. О детях с отклонениями в развитии [Текст] / Т. А. Власова, М. С. Певзнер. – М. : Просвещение, 1973. – 174 с.
9. Выготский, Л. С. Проблема умственной отсталости. Избранные психологические исследования [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : АПН РСФСР, 1956. – 376 с.
10. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1995. – 189 с.
11. Выготский, Л. С. Развитие высших форм внимания [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : АПН РСФСР, 1975. – 210 с.
12. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский. – М. : Просвещение, 1960. – 500 с.

13. Гаврилушкина, О. П. Воспитание и обучение умственно отсталых дошкольников [Текст] : учебное пособие для вузов / О. П. Гаврилушкина. – М. : Просвещение, 1985. – 156 с.
14. Гладышева, Т. А. Развитие познавательного процесса младших школьников посредством дидактических игр [Текст] / Т. А. Гладышева // Вест. Совета мол. уч. и спец. Челябинской обл. – 2017. - № 1 (16) Т.1 – С. 3 - 4.
15. Гоноболин, Ф. Н. Внимание и его воспитание [Текст] / Ф. Н. Гоноболин. – М. : Просвещение, 1972. – 198 с.
16. Граборов, А. Н. Очерки по олигофренопедагогике [Текст] / А. Н. Граборов. – М. : Просвещение, 1961. – 79 с.
17. Дульнев, Г. М. Проблемы воспитания умственно отсталых детей [Текст] / Г. М. Дульнев. – М. : Просвещение, 1960. – 143 с.
18. Джинотт, Х. Дж. Групповая психотерапия с детьми [Текст] / Х. Дж. Джинотт. – М. : Просвещение, 2001. – 229 с.
19. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая дифференциация детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития [Текст] / С. Д. Забрамная. – 2009. – № 1. – С. 54 - 55.
20. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей [Текст] / С. Д. Забрамная. – М. : Образование, 1995. – 126 с.
21. Замский, Х. С. Умственно отсталые дети [Текст] / Х. С. Замский. – НПО. : Образование, 1995. – 154 с.
22. Занков, Л. В. Развитие умственно отсталого ребенка [Текст] / Л. В. Занков. – М. : Просвещение, 1995. – № 8. – 51 с.
23. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков [Текст] / Д. Н. Исаев. – СПб. : Речь, 2007. – 390 с.
24. Истомина, З. М. Развитие памяти [Текст] / З. М. Истомина. – М. : Просвещение, 1978. – 211 с.

25. Екжанова, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание дошкольников с нарушением интеллекта [Текст] / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. – М. : Просвещение, 2009. – 175 с.
26. Калинина, Р. С. Тренинг развития личности школьника [Текст] : занятия, игры, упражнения. 2-е изд., доп. и перераб. / Р. С. Калинина. – СПб. : Речь, 2002. – 160 с.
27. Карабанова, О. С. Игра в коррекции психического развития ребенка [Текст] / О. С. Карабанова. – М. : Просвещение, 2007. – 133 с.
28. Катаева, А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников [Текст] / Е. А. Стребелева, А. А. Катаева. – М. : БУК-МАСТЕР, 1993. – 84 с.
29. Костровский, Г. И. Клиническая и психолого-педагогическая характеристика умственной отсталости [Текст] // Вопросы психологии. – 2008. – № 11. – С. 14 - 18.
30. Кразова, И. С. Из истории разработки методов выявления умственной отсталости у детей [Текст] // Педагогика. – 2007. – № 8. – С. 26 - 30.
31. Ланге, Н. Н. Психологические исследования. Закон перцепции. Теория волевого внимания [Текст] / Н. Н. Ланге. – Одесса : Типогр. Штаба Одесск. воен. окр., 1983. – 342 с.
32. Левченко, И. Ю. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитии [Текст] / И. Ю. Левченко, Н. А. Кисилева. – М. : Книголюб, 2007. – 59 с.
33. Левченко, И. Ю. Психолого-педагогическая диагностика и обучение умственно отсталых детей [Текст] / И. Ю. Левченко, С. Д. Забрамная. – М. : Академия, 2003. – 165 с.
34. Леонтьев, А. Н. Психологические основы детской игры [Текст] / А. Н. Леонтьев. – М. : Педагогика, 1983. – 245 с.
35. Локалова, Н. П. 120 уроков психологического развития младших школьников [Текст] / Н. П. Локалова. – М. : Просвещение, 2000. – 176 с.

36. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии [Текст] : учебное пособие для вузов 5-е изд. / А. Р. Лурия. – М. : Академия, 2007. – 381 с.
37. Лэндерт, Г. Л. Игровая терапия: Искусство отношений [Текст] / Г. Л. Лэндерт. – М. : Просвещение, 1998. – 365 с.
38. Маркова, А. К. Диагностика и коррекция умственного развития в школьном и дошкольном возрасте [Текст] : учебное пособие для вузов / А. К. Лурия, А. Г. Лидерс. – Петрозаводск: Изд. «ПЕТР», 2002. – 69 с.
39. Мозговой, В. М. Основы олигофренопедагогики [Текст] : учебное пособие для вузов / В. М. Мозговой, И. М. Яковлева, А. А. Еремина. – М. : Академия, 2006. – 220 с.
40. Моница, Г. Б., Гиперактивные дети / Психолого-педагогическая коррекция [Текст] / Г. Б. Моница, Е. К. Лютова-Робертс, Л. С. Чутко. – СПб. : Речь, 2007. – 219 с.
41. Миронова, Р. М. Игра в развитии активности детей [Текст] / Р. М. Миронова. – Минск : Педагогика, 1989 – 434 с.
42. Об образовании [Текст]: федер. закон. – М. : Инфра-М, 2018. – 124 с.
43. Проект. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа». – М. : Управление современной школой; 2010. – № 3. – С. 14 - 15.
44. Рожков, О. П. Умственная отсталость у детей [Текст] : методическое пособие для студентов по курсу «Специальная педагогика и специальная психология» / сост. О.П. Рожков. – Воронеж : МОДЭК, 2007. – 118 с.
45. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / С. Я. Рубинштейн. – М. : Просвещение, 1986. – 192 с.
46. Семаго, Н. Я. Проблемные дети: Основы диагностической и коррекционной работы психолога [Текст] / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. – М. : АРКТИ, 2000 – 208 с.

47. Стародубцева, И. В. Игровые занятия по развитию памяти, внимания, мышления и воображения у дошкольников [Текст] / И. В. Стародубцева, Т. П. Завьялова. – М. : АРКТИ, 2008. – 72 с.

48. Федеральный государственный образовательный стандарт образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями) [Электронный ресурс]. – М., 2014 – URL : <http://skool-209.edusite.ru> (дата обращения 17.05.2017).

49. Фесенко, Ю. А. Коррекционная психология: синдром дефицита внимания и гиперактивности у детей. [Текст] / Ю. А. Фесенко, Е. В. Фесенко. – СПб. : Наша школа, 2017. – 108 с.

50. Цветкова, Л. С. Методика нейропсихологической диагностики детей [Текст] / Л. С. Цветкова. – М. : Академия, 2000. – 243 с.