

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

Кафедра специальной педагогики и специальной психологии

**Работа специального психолога по 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

Исполнитель:
Коровина Вера Сергеевна,
обучающийся БС-41 группы

дата

подпись

подпись

Научный руководитель:
Алмазова Светлана Леонидовна,
к.п.н., доцент кафедры
специальной педагогики и
специальной психологии

подпись

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	7
1.1. Характеристика внимания как высшего психического процесса.....	7
1.2. Особенности развития внимания у нормально развивающихся детей младшего школьного возраста.....	25
1.3. Психолого-педагогическая характеристика детей с умственной отсталостью.....	28
1.4. Особенности развития внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.....	34
ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	38
2.1. Описание методов и методик, направленных на изучение особенностей и нарушений внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью	38
2.2. Описание базы исследования и контингента испытуемых.....	39
2.3. Анализ результатов экспериментального изучения свойств внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.....	43
ГЛАВА 3. ОПИСАНИЕ И АПРОБАЦИЯ ПРОГРАММЫ, НАПРАВЛЕННОЙ НА КОРРЕКЦИЮ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ.....	56
3.1. Обзор направлений коррекции внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.....	56
3.2. Описание программы, направленной на коррекцию внимания у	

детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.....	60
3.3. Анализ динамики развития свойств внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью по результатам апробации коррекционной программы.....	65
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	75
СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ.....	77
ПРИЛОЖЕНИЯ.....	

ВВЕДЕНИЕ

Внимание представляет собой особое условие благополучия сознательной деятельности, прежде всего познавательной. Для специальной психологии проблема внимания очень значима, так как внимание включено во все психические процессы и без его достаточного уровня развития педагогический процесс затрудняется.

Физиологические основы внимания исследовались следующими авторами: И. П. Павловым, И. М. Сеченовым, А. А. Ухтомским и Л. С. Выготским.

В специальной психологии особенности внимания обучающихся с умственной отсталостью рассматривались И. В. Беляковым, М. С. Певзнер, В. Г. Петровой, С. Я. Рубинштейном, С. Д. Забрамной, а также проблема внимания освещалась в трудах И. Л. Баскаковой, С. В. Лиепиня.

Перечисленные авторы описывают особенности внимания детей с умственной отсталостью, а также способы его коррекции, оказывающие помощь в обучении и воспитании детей данной категории.

В психологии обучающегося с умственной отсталостью внимание относится к числу наиболее глубоко разработанных вопросов. **Актуальность темы исследования** обусловлена тем, что у детей с умственной отсталостью отмечаются значительные нарушения в развитии внимания, снижение показателей его свойств, следовательно, их познавательная деятельность крайне затруднена, что усложняет процесс обучения. Также отмечается, что коррекция внимания детей с умственной отсталостью наиболее эффективна именно в дошкольном и младшем школьном возрасте.

Цель исследования заключается в изучении и коррекции нарушений внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Объект исследования: свойства внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Предмет исследования: проведение работы психолога по диагностике и коррекции внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

В соответствии с целью исследования были сформулированы следующие **задачи:**

1) Теоретический анализ литературы по проблеме развития и нарушений свойств внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

2) Анализ диагностического инструментария, направленного на изучение особенностей внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

3) Проведение констатирующего этапа эксперимента с целью выявления особенностей и нарушений внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

4) Составление и апробация программы, направленной на коррекцию внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

5) Анализ динамики развития свойств внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью по результатам апробации коррекционной программы.

Гипотеза: коррекция свойств внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью будет эффективна при сочетании в работе специального психолога следующих видов направлений: игротерапии, психогимнастики, а также заданий с использованием метода корректурной пробы и упражнений, основанных на принципе точного воспроизведения образца.

Методы исследования:

- теоретические: изучение психолого-педагогической и специальной литературы;
- эмпирические: изучение документов, эксперимент;
- статистические: методы количественной обработки результатов.

Методики исследования:

- метод рисования треугольников;
- методика «Запомни и расставь точки»;
- тест Тулуз-Пьерона;
- тест Мюнстерберга.

База исследования: ГКОУ Свердловской области «Екатеринбургская школа № 1, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы». Всего в исследовании приняло участие 14 обучающихся с умственной отсталостью в возрасте 10-12 лет.

Структура работы: работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка источников и литературы (53), приложений (14).

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРОБЛЕМЫ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

1.1. Характеристика внимания как высшего психического процесса

Главной особенностью протекания познавательных процессов является их выборочный и направленный характер. Человек на протяжении всей своей жизни воспринимает информацию из окружающего мира, думает о чем-то, что-то представляет или воображает. Эту особенность сознания связывают с таким его свойством, как внимание. От проявления внимания в сознательной деятельности людей действия, совершаемые человеком, становятся организованными и продуктивными [45].

В психологии до сих пор нет единого мнения по поводу самостоятельности и независимости психического феномена внимания. Одни ученые утверждают, что внимание является стороной всех познавательных процессов сознания, где они рассматриваются как деятельность, которая направлена на объект. Другие говорят о том, что внимание можно считать независимым психическим состоянием, которое имеет собственные особенности.

Конечно, внимание затруднительно изучить в «чистом» виде, так как, в основном, оно рассматривается через динамику познавательных процессов и особенности психических состояний человека. Поэтому, можно считать, что внимание включено во все психические процессы. Но и нельзя не отметить особенностей внимания и его таких характеристик, как концентрация, объем, переключаемость и др. [21].

Исследования внимания зародились на этапе образования научной психологии. Опыты и наблюдения Г. Гельмгольца, У. Карпентера,

И. Мюллера и Г. Фехнера основали почву и разбудили интерес к исследованиям феноменов внимания. Большинство английских представителей ассоционной психологии не затрагивали вопрос о внимании. Они сводили все феномены сознательной психической жизни к механике идей и ощущений, следовательно, и не включали внимание в систему психологии. В. Вундт же, ассистент Г. Гельмгольца, отрицая эту мысль, показал уникальность и важность внимания через свое учение об апперцепции. Поэтому, его можно считать основателем психологии внимания. Благодаря В. Вундту и его ученикам исследование внимания долгое время находилось в центре экспериментальной и теоретической психологии. Э. Титченер считал точную формулировку проблемы внимания, принятие ее статуса и важности одними из важнейших достижений научной психологии, но и понимал, что данное открытие не вызвало мгновенного успеха экспериментального метода. Г. Эббингауз писал о том, что изучение внимания затруднено недостаточным рассмотрением его сущности, также почти все определения внимания слишком узки, на основе чего возникло значительное разногласие во мнениях. Будущее же развитие экспериментальной психологии показало, что изучение внимания сдерживала узость и односторонность общепсихологических концепций, которые были в основе его исследований. В конце XIX и начале XX века экспериментальная психология начала увеличивать количество вероятных трактовок внимания, их стало огромное множество, отчего исследователи с трудом понимали друг друга. Понятие внимания в это время используется для выражения активности сознания, как корректив к ассоциативной психологии. Но при этом внимание в основном представляется как внешняя по отношению ко всему содержанию сила, которая со стороны формирует данный сознанию материал. Такое идеалистическое понимание внимания приводит к следующей реакции. Ряд психологов, такие, как Делёвр, Фуко и многие другие, отвергают правомерность данного понятия. Наиболее радикальные попытки, предполагающие устранение внимания из психологии, сделали

сторонники поведенческой психологии и гештальтпсихологии. Долгое время психология внимания открыто развивалась в области исключительно эмпирических исследований с заметно выраженной прикладной направленностью. Именно в середине 50-х годов случился подъем теоретической мысли и поворот к фундаментальному изучению природы внимания, это произошло благодаря прямому запросу со стороны практики. Экспериментальные исследования К. Черри и Д. Бродбента возвратили внимание в центр психологической науки, с их работ начинается современный этап развития психологии внимания [17]. Довольно непростая структура физиологических механизмов внимания и различные взгляды исследователей на его природу повлияли на возникновение множества психологических теорий внимания. Наиболее широкую известность приобрела теория Т. Рибо, который считал, что внимание абсолютно всегда связано с эмоциями, а также вызывается ими. К тому же, внимание сопровождается изменениями физического и физиологического состояния организма, что связано с тем, что внимание включает в себя комплекс сосудистых, дыхательных, двигательных и других произвольных и непроизвольных реакций. Также при объяснении природы внимания Т. Рибо делал акцент на движениях. Он считал, что состояние сосредоточенности внимания сопровождается движениями всех частей тела, которые вместе с органическими реакциями являются необходимым условием сохранения внимания на этом уровне. Так, для органов зрения и слуха внимание означает сосредоточение и задержку движений. Усилие, прилагаемое для сосредоточения и удержания внимания на каком-либо объекте, всегда имеет физиологическую основу. Как считал Т. Рибо, данному состоянию соответствует мышечное напряжение, а отвлечения внимания он связывал с мышечной усталостью. Впоследствии эта теория приобрела название моторной теории внимания [35]. Также имеются и другие подходы к исследованию внимания. Например, Д. Н. Узнадзе разработал общепсихологическую теорию установки. Он считал, что установка

внутренне выражает состояние внимания, и под ее влиянием происходит выделение определенного образа, который был получен при восприятии окружающей действительности. Именно этот образ становится объектом внимания, а сам процесс был назван объективизацией [17]. П. Я. Гальперин охарактеризовал внимание как идеальное, свернутое и автоматизированное действие контроля, а также представил свою концепцию внимания, которая состоит из следующих основных положений:

1) Внимание – это момент ориентировочно-исследовательской деятельности, представляющий собой психологическое действие, которое направлено на содержание образа, мысли, иного явления, находящийся в настоящее время в психике человека.

2) Главной функцией внимания является контроль над содержанием действия, психического образа и др.

3) В отличие от действий, которые направлены на производство конкретного продукта, деятельность контроля или внимание не имеет отдельного результата.

4) Внимание рассматривается как самостоятельный акт, когда действие становится не только умственным, но и сокращенным. В то же время не любой контроль можно рассматривать как внимание, так как контроль лишь оценивает действие, а внимание же при этом способствует его улучшению.

5) Если воспринимать внимание как деятельность психического контроля, то все конкретные акты произвольного и непроизвольного внимания – это итог формирования новых умственных действий.

6) Произвольное внимание является упорядоченно осуществляемым вниманием, т. е. видом контроля, который осуществляется по заранее созданному плану или образцу [11, 12].

Н. Н. Ланге в своей работе под названием «Теория волевого внимания» приводит обзор теорий внимания от Августина до конца XIX, в которой разбивает данные теории на восемь групп.

Первую группу составляют моторные теории внимания. К ним Н. Н. Ланге относит теории таких исследователей, как А. Бэна, Р. Декарта, Г. Лотце, Т. Рибо, Я. Фриза, Т. Циена, а также и свою теорию. В данных теориях внимание выступает как результат двигательного приспособления, максимально быстро улучшающее восприятие предмета или умственное рассмотрение идеи.

Ко *второй группе* относятся теории В. Гамильтона и И. Гербарта, которые в своих работах рассматривали внимание как результат ограничения объема сознания и говорили о том, что объем сознания ограничен и наиболее сильные представления вытесняют из него слабые.

К *третьей группе* принадлежат теории классического английского ассоцианистического эмпиризма. К авторам этих теорий относятся Т. Браун, А. Бэн, Дж. Милль, Д. Хартли, согласно их теориям явления внимания – это результат эмоций, и внимания как индивидуального процесса не существует. По их мнению, объект или явление, привлекающее внимание, в основном связано с интересом, а интерес – это и есть эмоция. Именно эмоция и показывает объекту восприятия или представления дополнительную интенсивность, а с ней ясность, отчетливость и устойчивость в смене ассоциаций.

К *четвертой группе* Н. Н. Ланге относит теории, в которых внимание считается проявлением апперцепции как первичной духовной способности (В. Вундт, И. Кант, Г. Лейбниц) или проявлением внутренней воли, автономной, первичной духовной силы (У. Джеймс). Данные теории выделяют активный характер внимания, но называют его фактором, призванным всё объяснить, но сам уже не подлежит объяснению, является чем-то первичным, сверхприродным и поэтому ненаучным.

Пятую группу составляют теории внимания, рассматривающие его как результат дополнительного нервного возбуждения, который исходит от высших нервных центров и ведущих к усилению образа или понятия. Авторами являются Ш. Бонне, Р. Декарт и И. Мюллер. Их теории

представляют процесс так, что навстречу возбуждению, который поступает из органов чувств, центральные нервные инстанции посылают нервный импульс, сосредотачивающийся по выбору на тех или иных сторонах внешнего раздражения, выделяя их и придавая им повышенную ясность и четкость.

К *седьмой группе* Н. Н. Ланге причислил теории, в которых внимание рассматривается как деятельность различения. Авторами являются Г. Лотце и Г. Ульрици, и, по мнению Ланге, они не смогли достаточно полно раскрыть суть процесса различения.

Восьмую группу составляют теории, объясняющие внимание антагонистическим взаимодействием нервных процессов. Процесс, составляющий физиологическую основу объекта внимания, тормозит другие нервные процессы, которые составляют основу иных представлений, и именно тем, обеспечивают «своему представлению» господство и устойчивость в поле ясного сознания (Т. Рибо) [28, 35].

Часть советских психологов 20-ых годов соединяли внимание с установкой. Так, например, К. Н. Корнилов писал в своих работах, что выделение одного объекта из ряда других представляет собой субъективное переживание внимания, и сопоставлял его с объективными явлениями, то есть с установкой органов чувств, а также с рабочей позой [18].

В дальнейшем значительно меняется подход психологов к изучению внимания под влиянием идей И. П. Павлова, которые основывались на ориентировочном рефлексе и ориентировочно-исследовательской деятельности. В системе ориентировочно-исследовательских реакций существует две фазы: первая фаза возникает при появлении нового раздражителя, то есть является безусловной реакцией на новизну, вторая же фаза – собственно-исследовательская деятельность образовывается как система условных рефлексов на основе безусловного ориентировочного рефлекса. Именно это изучение оказало большое влияние на развитие психологических теорий внимания [52].

В настоящее время в психологии до сих пор нет единого мнения относительно внимания как феномена психики. Имеется множество определений внимания, в которых единым и связывающим началом является понимание его как одного из самых важных факторов в организации деятельности человека. Учеными, которые занимались исследованием сути внимания, были даны следующие определения.

Так, по Э. Трейсману, внимание является механизмом объединения частных признаков в виде полноценного объекта [50].

По мнению В. Вундта, внимание является восприятием, результат которого это отчетливость соответствующих частей сознания [12].

Исходя из определения Т. Рибо, внимание – это умственное доминирование какой-либо идеи, сопровождаемое произвольным или искусственным привыканием человека [12].

Ю. Б. Гиппенрейтер указывает, что внимание является поразительным и продуктивным выражением главенствующего уровня создания деятельности [29].

Н. Н. Ланге приходит к выводу, что внимание – это разумная реакция организма, которая мгновенно повышает условия восприятия [28, 47].

По У. Джеймсу, внимание является итогом узости объёма сознания, а также производит отбор содержания сознания. Суть внимания находится в сосредоточении и концентрации сознания, что означает абстрагирование от одних объектов ради продуктивной работы с другими [17, 48].

По мнению Г. Эббингауза, внимание – это выделение раздражителя, которое производится в результате сохранения одного нервного возбуждения и торможения других [50].

Г. Мюллер пишет о том, что внимание является сенсорной опорой ощущения, его дополнительным механизмом, а также кратковременный увеличение чувствительности частей головного мозга, к которым относится данное впечатление; психологически это связано с ожиданием этого

впечатления, т.е. предварительное нахождение в сознании соответствующего впечатления [50].

С точки зрения Э. Титченера внимание является свойством ощущений. Внимание – «сенсорная ясность», качество ощущения, которое обеспечивает его главенствующее положение в сознании [50].

Из современной психологической литературы можно выделить следующие определения внимания.

У. Найсер считает, что внимание есть расположение механизмов, которые совершают анализ, на область поля, имеющую определенные границы [17].

Дж. Р. Андерсон пишет, что внимание является распределением когнитивных ресурсов между проходящими процессами» [50].

По мнению А. Ауэрбаха и Р. Корсини, внимание – это намерение организма воспринимать окружающие его стимулы [50].

Д. Канеман описывает внимание как результат сдерживания интеллектуальной работоспособности человека, внимание выполняет функцию привлечения усилий на обработку информации, что отмечается внутренним умственным усилием [17].

Д. Бродбент считает внимание процессом начального отбора, её переработки в процессе перцептивного анализа или перед ним [50].

По А. Дейчу, внимание является, наоборот, поздним отбором информации с выбором реакции или перед этим выбором [17].

Таким образом, зарубежная литература обладает огромным множеством определений сущности внимания, которые и в нынешнее время объясняются разными способами и во многих аспектах имеют различия.

Также следует рассмотреть определения внимания, предложенные отечественными исследователями.

Так, Л. С. Выготский говорит о том, что внимание в абсолютно чистом виде не наблюдается, а также, что внимание является субъективным переживанием, которое связано с вычленением одного объекта из других;

оно связано с сенсорной установкой, которая устраивает лучшее восприятие, и с моторной, способствующей лучшему ответу [10].

А. В. Петровский же описывает внимание как определённую установку и сосредоточенность сознания, которые подразумевают увеличение уровня сенсорной, интеллектуальной или двигательной активности человека [41].

С. Л. Рубинштейн характеризует внимание как выборочную ориентацию на какой-либо объект и сосредоточенность на нем, погруженность в направленную на объект познавательную деятельность [45].

Ф. Н. Гоноболин говорит, что внимание является отличительной чертой психической деятельности человека, которая создает наиболее лучшее отражение одних предметов и явлений действительности при одновременном отвлечении от других [14].

По мнению Р. С. Немова, внимание является процессом осознанного выбора одной информации, которая следует через органы чувств, и игнорирование другой [38].

Н. Ф. Добрынин считает, что внимание является избирательностью и сохранением психической деятельности личности, а также погружением в данную деятельность и сосредоточением на важном для человека объекте [16].

По А. Г. Маклакову, внимание – это направленность и сосредоточенность психической деятельности на каком-либо поставленном объекте [35].

В. И. Страхов отмечает, что внимание вторично от свойств личности и при этом является опорным свойством, который способствует развитию других свойств личности, выражающееся в деятельности и взаимоотношениях людей, исходя из этого определения, можно сказать, что внимание и есть свойство личности [14].

Таким образом, такие отечественные исследователи, как Н. Ф. Добрынин, А. Г. Маклаков, Р. С. Немов, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн и В. И. Страхов, пришли к следующему выводу, что внимание есть сосредоточенность и направленность активности человека на

какой-либо объект, имеющий определенное значение для него, также оно является обязательной стороной или характеристикой других психических процессов.

Существует и другая часть определений внимания советских исследователей, которые стоит рассмотреть.

П. Я. Гальперин характеризует внимание как функцию умственного управления [11, 12].

Так, А. Н. Леонтьев связывает внимание с ориентировочным рефлексом. В своих работах он говорит о том, что внимание является самостоятельной реакцией на перемены в окружающей среде. Эта реакция может быть и кратковременной, и длительной; в последнем же случае она превращается в ориентировочно-исследовательскую деятельность. Таким образом, А. Н. Леонтьев характеризует внимание как самостоятельный процесс, отождествляя его с ориентировочным рефлексом и с ориентировочно-исследовательской деятельностью [29].

Подобного же мнения придерживается и А. В. Запорожец., считающий внимание психической деятельностью, что находится в ориентировке на окружающие предметы и явления и доставляет к наиболее полному и отчетливому их отражению в мозгу человека [14].

Также Е. А. Милерян в процессе рассмотрения вопросов теории внимания приходит к выводу, что внимание является формой организации психической деятельности человека, в основе которой лежит соответствие основных нервных процессов мозга в виде очагов оптимальной возбудимости или доминанты [49].

А. И. Розов соотносит внимание с реакцией на опасность, тем самым рассматривая его как средство выявить опасность. Поэтому он говорит о том, что внимание является определенным психическим процессом, направленным на внешний мир и ознакомлением с ним [49].

Таким образом, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, Е. А. Милерян и А. И. Розов рассматривают внимание уже как самостоятельный психический процесс.

Н. И. Чуприкова же пишет, что внимание является обязательным физиологическим условием осуществления психической отражательной деятельности мозга. Н. И. Чуприкова также говорит об отсутствии индивидуального психологического продукта у внимания, как, например, их имеют процессы ощущения, восприятия, памяти, речи, мышления. Оно является лишь необходимым условием получения этих продуктов в когнитивных подсистемах психики [49].

Таким образом, мы приходим к выводу, что общепринятого определения внимания и его характерных признаков так и не выявлено. Исходя из исследований многих ученых, можно сказать, что внимание можно рассмотреть с различных сторон: как психический процесс, как свойство личности и как психическое состояние.

Существует несколько видов и основных свойства внимания, необходимые к рассмотрению. Так, в современной психологической науке выделяют следующие классификации видов внимания.

1) По характеру образования и по приемам выполнения выделяют два основных вида внимания:

- *непроизвольное (пассивное, рефлекторное, вынужденное) внимание.*

Появление и сохранение непроизвольного внимания не зависит от осознанных намерений и целей человека, оно связано с рефлекторными установками. Возникновение такого внимания связано с физическими, психофизиологическими и психическими факторами [40]. Основными причинами его возникновения являются:

а) Качества раздражителей и их новизна для субъекта.

Новизной может служить появление когда-то отсутствовавшего раздражителя, изменение физических свойств действующих раздражителей,

уменьшение и остановка их действий, а также перемещение раздражителей в пространстве.

б) Как правило, все самое оригинальное, новое и вызывает внимание. Именно те раздражители, которые имеют одно объединяющее их свойство – новизну способны привлечь внимание, так как реакция на них не снижена за счет привыкания.

в) Также внимание привлекают такие сильные раздражители, как, например, громкие звуки, яркий свет и едкий запах. При этом немаловажное значение имеет соотношение раздражителя по силе с другими активными в этот момент раздражителями. Много зависит и от имеющегося между ними контраста.

г) Непроизвольное внимание вызывают также раздражители, которые соответствуют особым и значимым потребностям человека. Значительное место приобретает и интерес в возникновении произвольного внимания, ведь именно то, что особенное увлекательно, интересно и эмоционально насыщено способно вызвать долгое и сильное сосредоточение.

д) Также произвольное внимание связано с общей направленностью индивида. Например, человек, который интересуется театром, быстрее обратит свое внимание на театральную афишу, нежели чем на объявление о предстоящей баскетбольной игре.

Непроизвольное внимание возникает без особых волевых усилий со стороны субъекта, а также не требует определенных усилий для удержания и сосредоточивания внимания на каком-либо объекте.

Таким образом, произвольное внимание является наипростейшим видом внимания, так как оно возникает и поддерживается независимо от сознания человека. П. Я. Гальперин в своих работах утверждает, что «произвольное внимание – это тоже контроль, но контроль, который следует не объективированной схеме осуществления, а который следует или ярким, бросающимся в глаза, свойствам самого объекта, или личному опыту

субъекта, что может и не соответствовать объективным задачам в данном случае» [11, 12].

Следующим, вторым, видом внимания в данной классификации является:

- *произвольное (активное, волевое, преднамеренное) внимание.*

При произвольном внимании сосредоточение происходит на самом слабом раздражителе, в этом случае человек вынужден бороться с различного рода отвлечениями, то есть с наиболее сильными раздражителями, чтобы в центре сознания было то, на чем нужно сосредоточиться [40].

На формирование произвольного внимания оказывает влияние сознательная цель, оно возникает в том случае, когда человек ставит перед собой определенную задачу и вырабатывает программу по ее достижению. Таким образом, данный вид внимания тесно связан с волей человека и был сформирован при использовании трудовых усилий. Также произвольное внимание может требовать огромных волевых усилий, например, в таких ситуациях, когда необходимо сосредоточиться на тяжелой и малоинтересной работе и отвлечься от других раздражителей, и при этом сопровождаться сильным чувством напряженности. В других же случаях, когда задачей, которую нужно выполнить человеку является сильный стимул для сосредоточенности или же у него уже сформировалась привычка быть внимательным, произвольное внимание, наоборот, требует небольших усилий [28].

Причины произвольного внимания можно назвать по своему происхождению социальными, так как оно возникает у ребенка в процессе его общения с взрослыми. Также вопреки своему качественному отличию от непроизвольного внимания, оно тоже связано с чувствами, увлечениями и предыдущим опытом человека, только влияние данных факторов при произвольном внимании косвенное. Произвольное внимание опосредуется

осознанно установленными целями, поэтому в данной ситуации интересы выступают как интересы цели, интересы результата деятельности [16].

Главной же функцией произвольного внимания является активное управление развитием психических процессов. При наличии произвольного внимания индивид в состоянии активно и избирательно «извлекать» из памяти необходимые ему сведения, а также выделять основное, принимать правильные решения и выполнять задачи, которые возникают в процессе деятельности [43].

Таким образом, произвольное и непроизвольное внимание не стоит противопоставлять, а также отделять их друг от друга, ведь между ними довольно проблематично провести четкую границу. Произвольное и непроизвольное виды внимания непосредственно связаны между собой, произвольное может сменяться непроизвольным, а непроизвольное – произвольным.

Существует еще один вид внимания – *послепроизвольное*. Данное понятие ввел Н. Ф. Добрынин. Послепроизвольное внимание отличается от непроизвольного тем, что сохраняет связь с осознанными целями, а также его поддержкой служат сознательные интересы. При этом от произвольного его отличает почти полное отсутствие волевых усилий. Внимание, изначально поддерживаемое волевыми усилиями, постепенно переходит в послепроизвольное, которое характеризуется более долгой и лучшей сосредоточенностью, с таким вниманием связывают наиболее интенсивную и плодотворную умственную деятельность, а также высокую производительность всех видов труда. С физиологической точки зрения данный вид внимания можно объяснить тем, что в коре полушарий имеется два или более очага с интенсивным возбуждением, между которыми идет сопротивление с целью достижения лидерства. При этом в одном из них возбуждение оптимизируется, а в другом происходит торможение, но в дальнейшем первый вполне снова может стать заторможенным, а второй

возбужденным, пока один из них не будет доминирующим более долгое время. Такой переход может совершаться довольно часто [16].

Таким образом, послепроизвольным внимание можно назвать тогда, когда для человека наиболее интересными и значительными в процессе целенаправленной деятельности оказываются сам процесс деятельности и его содержание, а не только конечный результат.

2) Основываясь на размещении объекта внимания, выделяют внешнее и внутреннее внимание.

Внешнее внимание проявляется в наблюдении за предметами и явлениями окружающей действительности, а также их воспроизведении в сознании индивида. Это может выражаться в направлении органов чувств на определенный объект наблюдения, в сосредоточении на рабочих органах тела, например, руках и ногах, на их напряжении. Также внешнее внимание отражается в специфических движениях глаз и головы, мимических и пантомимических средствах выражения, в особой готовности выполнять трудовые, образовательные и др. задачи [41].

Внутреннее (интеллектуальное) внимание направлено на анализ деятельности таких психических процессов, как восприятие, память, воображение и мышление, а также переживаний. Оно выражается, например, в мысленном решении каких-либо проблем, соображении и воспоминании чего-то. Способность сосредотачиваться на внутренней, психической деятельности имеет практическое значение, это связано с умением воображать предметы и процесс действия, а также мысленно производить их анализ. Вместе с тем значительную роль исполняет внутреннее вещание, ведь самосознание невозможно без концентрации на внутренних, субъективных состояниях и индивидуальных особенностях психической деятельности человека [41].

Во время внутреннего внимания органы чувств менее чувствительны, человек может не воспринимать обращения к нему из окружающей действительности, так как это приведет к отвлечению от осуществляемой

деятельности. Поэтому в любой деятельности не рекомендуется вместе занимать и внешнее и внутреннее внимание, например, давать обучающемуся задание мысленно решить что-то и вместе с тем наблюдать за каким-то другим объектом. Так как для этого необходима более развитая способность распределять внимание между наружной и внутренней направленной деятельностью [50].

3) У. Джеймс и Р. С. Немов выдвигают классификацию, основанную на характере управления вниманием:

- непосредственное, управляемое прямым способом с объектом внимания;
- опосредованное, которое управляется с помощью таких посредников, как слов, жестов и т.п. [32].

4) По характеру объекта внимания У. Джеймс, В. И. Страхов, Е. Д. Хомская описывают следующие его виды:

- сенсорное (чувственное и перцептивное), объектами которого служат ощущения и восприятия;
- интеллектуальное, где объектами внимания являются содержательно-процессуальные характеристики мышления;
- двигательное, объектами внимания выступают действия и операции выполняемой деятельности;
- аффективное внимание, объектами которого являются эмоции и чувства человека.

Таким образом, внимание может проявляться в сенсорных, мнестических, мыслительных и двигательных процессах [33].

5) По критерию происхождения Р. С. Немов выделяет:

- природное обусловленное внимание, которое изображает собой определенную способность от рождения к избирательности реагирования на внешние и внутренние раздражители на основе безусловного ориентировочного рефлекса в силу их новизны;

- социально обусловленное внимание, формирующееся в зависимости от обучения и воспитания, оно связано с сознательной избирательностью и волевой регуляцией реагирования [38].

Таким образом, можно сказать, что такое различие видов внимания напрямую зависит от множества имеющихся его форм. Основными мерами для произведения классификаций на виды являются наличие или отсутствие цели и волевого усилия, объект внимания, а также опосредованность процесса внимания.

Как отмечают многие ученые, например, такие, как Н. Ф. Гоноболин, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. Г. Маклаков, Р. С. Немов, А. В. Петровский, С. Л. Рубинштейн и др., внимание человека обладает следующими свойствами: устойчивость, концентрация, распределение, переключение, избирательность и объем внимания [14, 29, 35, 38, 41, 45].

Устойчивость проявляется в способности в течение долгого времени удерживать состояние внимания на определенном объекте или предмете деятельности. Устойчивость внимания может определяться различными причинами: индивидуальными физиологическими особенностями человека, а именно свойствами его нервной системы, общим состоянием организма в заданный период; психическим состоянием (возбудимость, заторможенность); наличием мотивации (присутствием или отсутствием интереса к предмету деятельности, а также его значимости); внешним обстоятельством осуществления деятельности. Именно вышеперечисленными причинами и определяется характеристика устойчивости внимания [10, 40, 41].

Под *концентрацией* внимания понимается степень или интенсивность сосредоточенности внимания. Так, А. А. Ухтомский полагал, что концентрация внимания непосредственно связана с особенностями работы главенствующего очага возбуждения в коре, а именно с тем, что концентрация есть результат возбуждения в подавляющем очаге при одновременном торможении других зон коры головного мозга [35, 40].

Распределение внимания – это способность человека рассредоточить свое внимание на большом расстоянии, при этом выполнять несколько видов деятельности параллельно друг другу. Распределение внимания достигается путем достаточно быстрого переключения с одного вида деятельности на другой. Также В. Вундт в своих исследованиях доказал, что человек не способен сосредоточиваться на двух одновременно предъявляемых раздражителях, если только один из видов деятельности не доведен до автоматического выполнения [27, 40].

Значительное количество исследователей считают распределение внимания обратной стороной его другого свойства – *переключаемости*. Переключение является осознанным переводом внимания с одного объекта на другой. Эта характеристика внимания проявляется именно в скорости, с помощью которой индивид осуществляет данный перевод внимания. Также это связано с такими свойствами нервной системы, как лабильность, возбудимость, торможение. Стоит отметить и степень интересности деятельности, которую выполняет человек, ведь чем она более привлекательна, тем легче на нее переключиться [38, 40].

Следующим свойством является *объем* внимания, под которым понимается количество информации, которую человек способен охватить с достаточной сознательностью. Объем внимания можно увеличить за счет постепенного увеличения и усложнения определенных задач, предназначенных для выполнения человеком [43].

Избирательность внимания – это способность выбирать наиболее важные для человека предметы и явления из окружающей среды, а также игнорировать второстепенные [48].

Таким образом, при рассмотрении свойств внимания, можно сказать, что внимание – это сложная функциональная структура, которая образована их взаимосвязью. Несмотря на то, что свойства зависят друг от друга не в полной мере, так как внимание может быть лучше в одном отношении, но при этом хуже в другом, воздействовать стоит на развитие каждого свойства

внимания для формирования интенсивного познавательного процесса в целом [42].

1.2. Особенности развития внимания у нормально развивающихся детей младшего школьного возраста

Вначале в период младшего школьного возраста, по данным Л. И. Божовича, В. В. Давыдова, Я. Л. Коломенского, А. А. Люблинской и т. д., у детей доминирует непроизвольное внимание, физиологической основой которого является ориентировочный рефлекс. Дети с трудом могут сосредоточиться на монотонной, неинтересной и требующей больших умственных затрат работе. Конечно же дети младшего школьного возраста могут удерживать внимание при выполнении интеллектуальных заданий, но только при помощи сильных усилий воли и значительно высокой мотивации. При этом реакция на что-то новое и необычное довольно сильна в этом возрасте, также в этот период внимание очень тесно связано с эмоциями и чувствами. Так как ребенку еще неподвластно полноценное управление своим вниманием, то он довольно часто подвергается воздействию внешних впечатлений, все его внимание направляется на некоторые, особенно попадающиеся на глаза, предметы или их признаки. Образы, которые возникают в сознании детей, способны вызвать сильные переживания, тормозящие влияние на мыслительную деятельность, поэтому если главная мысль находится не на поверхности, то дети младшего школьного возраста чаще всего ее не замечают. Также долгое время заниматься одним и тем же ребенок не может, так как для детей младшего школьного возраста характерна повышенная утомляемость и запредельное торможение [1].

В младшем школьном возрасте для того, чтобы внимание стало произвольным, детям необходимо усвоить определенные специальные

действия. Шаг за шагом ребенок учится удерживать внимание именно на нужных предметах, а не только на тех, которые его наиболее сильно привлекают. Так, Л. И. Божович, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев и др. утверждают, что у детей 2-3 классов уже имеется произвольное внимание, они способны сконцентрироваться на материале, предлагаемом педагогом [29].

Таким образом, можно сказать, что произвольность внимания, а также способность целенаправленно обращать его на определенную деятельность являются значительными приобретениями для детей младшего школьного возраста.

Более подробное исследование основных свойств внимания у детей младшего школьного возраста можно рассмотреть на основании исследований таких авторов, как А. А. Люблинская, В. С. Мухина, Г. В. Разумова и А. Э. Тамбиев [34].

Г. В. Разумова в своих работах под объемом внимания указывает количество символов, которые могут восприниматься сознанием сразу вместе. Объем внимания ребенка младшего школьного возраста значительно меньше, чем у взрослого человека, так, у детей младшего школьного возраста в среднем он не больше 3-4-х символов. Исходя из того, что объем внимания непосредственно связан с величиной очага оптимальной возбудимости в коре головного мозга, то педагогическими способами увеличить его весьма затруднительно, поэтому стоит дождаться окончания пубертатного периода, когда с развитием мозга начнет увеличиваться и объем внимания [8].

Также стоит отметить, что внимание детей младшего школьного возраста характеризуется неустойчивостью и легкой отвлекаемостью. Например, В. С. Мухина говорит о том, что ребенку сложно сосредоточить свое внимание на скучной, монотонной деятельности, которая к тому же требует умственного напряжения, поэтому отключение внимания в данном случае спасает ребенка от переутомления. Именно это и является одной из особенностей детей младшего школьного возраста, которая ведет за собой

необходимость внедрения элементов игры в занятия и частой смены деятельности. Также неустойчивость внимания можно объяснить тем, что у детей в этом возрасте в большинстве случаев возбуждение преобладает над торможением [6].

Еще одной особенностью внимания является то, что дети младшего школьного возраста не способны достаточно быстро переключать свое внимание с одного предмета на другой. Так, А. Э. Тамбиев говорит, что переключаемость у детей улучшается в возрасте от 5 до 10 лет, особенно быстро же это происходит в период с 7 до 8 лет.

Изначально распределение внимания у детей в младшем школьном возрасте затруднено, они не могут распределить его между различными видами работ одновременно. К 8 годам же распределение внимания на два и более объекта нормализуется при условии, что одно из действий, которое необходимо выполнить, автоматизировано [44].

А. А. Люблинская пишет, что концентрация у детей младшего школьного возраста имеет достаточно редкое явление, так как сила сосредоточения у них в основном небольшая. Отсутствие способности к долгой и стойкой сосредоточенности у них из-за особенностей их высшей нервной деятельности. Также из работ Г. В. Разумовой известно, что концентрация внимания находится в следующей обратной зависимости от распределения внимания: чем больше развита у ребенка способность к осуществлению двух видов деятельности сразу, тем наименее концентрированным будет его внимание, так как под концентрацией понимается способность удерживать сознание на одном объекте при наличии отвлекающих факторов [34].

Таким образом, можно сказать, что внимание детей младшего школьного возраста зависит не только от организации их учебного процесса, но и от индивидуальных особенностей личности ребенка. Также с возрастом, внимание постепенно приобретает выраженный произвольный, преднамеренный характер.

1.3. Психолого-педагогическая характеристика детей с умственной отсталостью

Психология умственно отсталых детей напрямую во многом зависит от уровня разработанности различных областей: теоретических проблем философии, детской неврологии и психиатрии, физиологии, высшей нервной деятельности, детской, возрастной и специальной психологии, общей и специальной педагогики и социологии.

История изучения этой клинической формы показывает, что было пять периодов развития представлений об умственной отсталости. Для первого периода присуще принятие прав на существование и общественную помощь для лиц с отклонениями в развитии. Второй период изучения лиц с умственной отсталостью можно охарактеризовать, как исследование врожденной умственной отсталости, поиск ее отличий от сумасшествия, рассмотрение наследственных причин возникновения, а также более подробное описание ее некоторых форм. Исследованиями данной области в этот период занимались следующие авторы: Ф. Пинель, Ж. Эскироль, Ж. Итар, Э. Сеген, Э. Крепелин и др. Третий период можно связать с работами таких авторов, как С. С. Корсаков, Д. Н. Зернов, И. П. Мержеевский, А. Бине, Т. Симон и др. Они занимались внедрением тестовых методик для изучения умственной отсталости, но, как оказалось впоследствии, это приносит мало результатов. Также в это время стало ясно, что умственная отсталость может появиться под действием внешних неблагоприятных факторов. Для четвертого периода характерна плодотворная работа отечественных психологов, педагогов и дефектологов. Так, Л.С. Выготский изложил концепцию психологических особенностей умственной отсталости. Такие приверженцы его идей, как Л. И. Божович, П. Я. Гальперин, А. В. Запорожец, А. Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, С. Л. Рубинштейн, Д. Б. Эльконин и др., выявили особенности развития

психической деятельности детей с умственной отсталостью, которые в дальнейшем помогли в процессе их воспитания и обучения. Также для определения степени умственной отсталости стали использовать показатели успеваемости в школе и степень социальной адаптации. Именно все эти разработки помогли отделить легкую степень умственной отсталости от сходных с ней нарушений познавательной деятельности. Пятый период изучения умственной отсталости, который продолжается и в настоящее время, является наиболее продуктивным и связан со следующими авторами: Н. И. Озерцкий, Д. Н. Исаев, С. С. Мнухин, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева, Ж. И. Шифи т. д. Их работы позволили классифицировать все клинические формы в соответствии с физиологическими и другими механизмами, которые находятся в их основе. Также стоит отметить таких исследователей, как И. М. Бгажнокова, С. Д. Забрамная, В. В. Лебединский, В. И. Лубовский, А. Р. Маллер, С. Я. Рубинштейн, Л. М. Шипицина, благодаря которым количество социальных, психологических и дефектологических исследований детей и подростков с умственной отсталостью стало значительно больше, следовательно, расширилось представление о структуре психических нарушений и адаптивных возможностей лиц с умственной отсталостью [43].

Таким образом, единое понимание умственной отсталости появилось постепенно, для этого наука преодолела сложный и долгий путь, в процессе которого возникало множество противоречий и недопониманий. Самым первым определением умственной отсталости выдвинул Ж. Э. Эскироль, описывая ее именно как нарушение развития, а не заболевание. Позднее Wilbur при описании умственной отсталости опирался на социальные и моральные критерии, что используется и в настоящее время. Также С. С. Корсаков, например, считал, что к умственной отсталости относятся только наиболее тяжелые ее формы. По мнению же Э. Крепелина умственная отсталость – это «пестрая смесь» болезненных форм различного происхождения и сущности. Именно он впервые заговорил об этиологии,

клинических проявлениях и анатомических особенностях как основе психических заболеваний. Э. Блейлер в будущем расширил определение умственной отсталости, подразумевая под этим группу состояний с различным уровнем психического недоразвития. Опираясь на многообразие определений различных исследователей XX века, умственная отсталость – это органическое запаздывание в развитии психической жизни, которое приобретает характерные признаки из-за недостаточности интеллекта. В дальнейшем Е. Scholz-Ehram дополнил определение, характеризуя ее как отставание развития всей личности полностью, которое представляет собой последствие врожденного или появившегося из-за внешних воздействий органическое поражение. Н. Geyer же внес свои коррективы в определение умственной отсталости, характеризуя ее как «интеллектуальную недостаточность при неполном развитии функции мозга». Дальнейшее изучение психической недостаточности также расширяло определение умственной отсталости, что впоследствии привело к определенным трудностям в диагностике и коррекции. Поэтому Г. Е. Сухарева старалась уменьшить границы понятия, характеризуя ее как группу отличных по этиологии и патогенезу болезненных состояний, которые представляют собой клинические проявления дизонтогенеза головного мозга. К группе умственной отсталости относятся формы общего психического недоразвития со следующими характеристиками: преобладание интеллектуального дефекта и отсутствие прогрессивности. Также в эту группу входят клинические формы дизонтогенеза головного мозга, не только врожденного, но и приобретенного в возрасте до трех лет происхождения. М. С. Певзнер и В. И. Лубовский тоже занимались сужением определения умственной отсталости. Они понимали ее как «тот вид недоразвития сложных форм психической деятельности, который возникает либо при поражении зачатка, либо вследствие органического поражения центральной нервной системы на разных этапах внутриутробного развития плода, либо в самом раннем периоде жизни ребенка» [31]. В 1992 же году многообразие определений

было обобщено и представлено Международной классификации болезней 10 пересмотра (МКБ-10): «Умственная отсталость – это состояние задержанного или неполного развития психики, которое в первую очередь характеризуется нарушением способностей, проявляющихся в период созревания и обеспечивающих общий уровень интеллектуальности, т. е. когнитивных, речевых, моторных и социальных способностей. Отсталость может развиваться с любым другим психическим или соматическим расстройством, или возникать без него. Однако у умственно отсталых может наблюдаться весь диапазон психических расстройств, частота которых среди них по меньшей мере в 3-4 раза выше, чем в общей популяции. Адаптивное поведение нарушено всегда, но в защищенных социальных условиях, где обеспечена поддержка, это нарушение у больных с легкой степенью умственной отсталости может совсем не иметь явного характера» [25, с. 20].

Л. С. Выготский установил, что развитие психики детей с отставанием в развитии происходит с учетом таких же закономерностей, что и у нормально развивающихся детей. К ним относятся: цикличность психического развития; непостоянность психического развития, связанная с динамичным созреванием мозга в конкретные периоды жизни и наличием сенситивных периодов в развитии психических функций; точный порядок стадий развития психики; ведущая роль деятельности и речи в формировании высших психических функций; значительная роль обучения в психическом развитии; гибкость нервной системы, благодаря чему возможна компенсация одних функций другими; объединение отдельных по началу психических состояний и свойств личности ребенка в устойчивые комплексы. Также он говорил, что основным отличием детей с нарушениями интеллекта является расхождение в развитии биологических и социальных факторов [43].

Одним из первых общие закономерности отклоняющегося развития у детей с умственной отсталостью выдвинул В. И. Лубовский, представив их в виде трех порядковых уровней.

В первом уровне описываются закономерности, которые имеются у всех типов дизонтогенетического развития: нарушения получения, переработки, сохранения и использования информации; нарушение речевого опосредования; долгое время формирования представлений и понятий об окружающей реальности; возможность появления состояний социально-психологической дезадаптированности.

Ко второму уровню относятся закономерности, которые характерны только для определенной группы дизонтогенетических расстройств, например, как отставание или вообще остановка всех сторон психического развития или только отдельных компонентов для умственной отсталости, задержки психического развития и общего недоразвития речи.

Для третьего уровня характерны специфические закономерности, которые относятся к определенному виду дизонтогенеза, например, общему стойкому психическому недоразвитию по типу умственной отсталости, или искаженному развитию по типу раннего детского аутизма, или дефицитарному развитию вследствие недостаточности зрительного анализатора [31].

Как говорилось ранее, развитие детей с нарушением интеллекта определяется биологическими и социальными факторами, в чем часто у них есть расхождения. Биологические факторы – это проявление нарушения, качественные особенности его структуры, время его появления. К социальным факторам же относится окружение ребенка, его семья, друзья, знакомые, школа. Именно эти факторы стоит принимать во внимание при организации специального педагогического воздействия [43].

Основной особенностью является диффузный и тотальный характер умственной отсталости, то есть нарушается не только познавательная деятельность, но и личность в целом, дефекты имеются в особенностях речи, моторике и мимике, а также при нарушении мыслительных процессов одновременно страдают восприятие, память и внимание.

Для следующей особенности характерно наиболее сильное недоразвитие дифференцированных, молодых систем и средняя сохранность элементарных, старых функций. Например, это наиболее выражено в особенностях мышления, когда сильнее всего нарушаются именно его высшие формы, то есть абстракция. Дети с умственной отсталостью способны устанавливать в основном только частные и конкретные связи.

Также у детей с умственной отсталостью тяжело привлекается, трудно фиксируется и легко рассеивается произвольное целенаправленное внимание. В восприятии тоже наиболее сильно нарушен сложный компонент, который связан с анализом и обобщением воспринимаемых объектов. Память умственно отсталого ребенка характеризуется медленным усвоением информации и необходимостью постоянного повторения инструкции. В материале, который необходимо запомнить, дети с данной патологией не умеют выделять главное и не могут создать внутреннюю связь между отдельными элементами [51].

Следующей особенностью является то, что недоразвитие речи имеет в общей симптоматологии умственной отсталости значительное место, и проявляется, главным образом, в запаздывании этапов ее развития. Также стоит отметить, что в основном у таких детей степень недоразвития речи напрямую соответствует тяжести нарушения интеллекта.

Значительное место имеют и наличие нарушений в эмоциональной и волевой сферах. Так, К. Левин, старался объяснить тугоподвижность интеллекта у умственно отсталых детей косностью и скованностью эмоций. Л. С. Выготский же, в свою очередь, указывал на общность интеллекта и аффекта. На самом деле, при изучении уровня сформированности эмоций у лиц с умственной отсталостью выявляется такая же закономерность, как и при анализе познавательной деятельности, то есть присутствует тугоподвижность эмоций, а также недоразвитие более молодых в онтогенетическом отношении сложных эмоций, формирование которых зависит от умения к абстракции. Дети с умственной отсталостью слабо

реагируют на радость и горе, которые возможны в будущем, для них важными являются только непосредственные переживания. Эмоции у детей с нарушением интеллекта мало дифференцированы и однообразны. Они также не могут контролировать свою деятельность, оценивать результат своей работы.

Также у детей с умственной отсталостью нарушена и двигательная сфера, отмечается двигательная недостаточность, проявляющаяся в скудности, однообразности движений. При умственной отсталости нередко имеется и недоразвитие телосложения, органов зрения, слуха и т. д. [36].

Таким образом, у детей с умственной отсталостью отмечается значительная недоразвитость многих областей. Так, для них характерны нарушения в познавательной, двигательной, эмоционально-волевой сферах. Именно поэтому дети с умственной отсталостью требуют к себе более тщательного и комплексного подхода коррекции данных нарушений.

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

Особенности внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью изучали следующие авторы: Л. С. Выготский, А. Н. Граборов, И. М. Соловьев, С. Я. Рубинштейн, И. Л. Баскакова, Е. З. Безрукова и др.

В прошлом веке отклоняющееся от нормы развитие внимания некоторые дефектологи рассматривали как сущность умственной отсталости. Например, П. Солье самым первым совершал попытки построения психологии детей с умственной отсталостью на нарушении внимания. Он утверждал, что у любого ребенка с умственной отсталостью отягощено и ослаблено внимание, и именно в этом заключается сама сущность

умственной отсталости. Одни дети с умственной отсталостью совсем не обладают произвольным вниманием, другие же оно либо редко проявляется, либо легко, но ненадолго, либо работает только автоматически. Такой взгляд на специфику умственной отсталости был не распространенным и часто подвергался критике еще современниками П. Солье. Все же, практически во всех исследованиях, в которых говорится о нарушениях психики при умственной отсталости, можно встретить указания на серьезном патологическом отклонении в развитии внимания [45].

И. Л. Баскакова отмечает, что внимание детей с умственной отсталостью почти всегда далеко от нормального. Оно либо быстро ослабевает, либо концентрация совсем исключена, так как оно очень отвлекаемо. Произвольное же внимание у таких детей трудно привлекается, недостаточно фиксируется и с легкостью рассеивается [3].

А. Р. Лурия отмечает, что у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью наиболее преимущественно сформировано непроизвольное внимание, нежели чем произвольное. Это объясняется такими особенностями нейродинамики, как слабостью внутреннего торможения и ярко выраженным внешним торможением, что является причиной многократных отвлечений внимания и его неустойчивой направленности [32, 33].

О. С. Фрейеров говорил о взаимосвязи сформированности внимания и поведения у детей с умственной отсталостью. Например, некоторые нередко не способны активно концентрировать внимание, они быстро отвлекаются на любые случайные раздражители и ведут себя более чем непослушно. Другие же, наоборот, внешне кажутся сосредоточенными, даже при произведении наипростейших действий, с трудом реагируют на окружающую среду, но при этом производительность выполняемой работы все равно очень низкая, так как внимание проявляется лишь внешне, когда на самом деле психические процессы у таких детей не концентрируются в необходимом направлении и,

по существу, нецеленаправленны. Таким образом, у группы таких детей преобладает произвольное внимание [49].

Слабость внимания детей с умственной отсталостью выявляется достаточно быстро при выполнении задания любой сложности. Их внимание неустойчиво, характеризуется маленьким объемом и недоразвитостью произвольности. Л. С. Выготский считал причиной недостаточной сформированности произвольного внимания слабую дифференциацию личности у детей с умственной отсталостью. Но, естественно, при умственной отсталости страдает и произвольное внимание [9].

Исходя из слов А. Н. Граборов, слабость произвольного внимания ведет за собой отсутствие целенаправленного признака внимания, поэтому дети с умственной отсталостью стараются избежать трудностей и спешат их преодолеть. Тенденция детей с умственной отсталостью к многократной замене объектов внимания, а также к переносу внимания с одного на другое, например, с целого на часть, объясняет слабость произвольного внимания. Также при описании подражания внимания детьми с умственной отсталостью А. Н. Граборов говорит о том, что, когда ребенком решается задание, появляется мнение об обдуманности его действий, это показывает его поза в данный момент, но именно на этой позе и сосредоточено все внимание ребенка, а не на задании. Это несоответствие внешнему выражению отмечали и другие авторы, например, О. Е. Фрейеров [15].

Г. Я. Трошин отмечал статичность внимания детей с умственной отсталостью в отношении привлечения его к нужным объектам. Внимание ребенка с умственной отсталостью трудно сосредотачивается, вне зависимости от того привлечено оно или нет к некоторым сторонам объекта. Поэтому такие авторы, как А. Н. Граборов, С. В. Лиепинь, И. М. Соловьев говорят о том, что внимание детей с умственной отсталостью никогда не будет обладать такой высокой степенью концентрации, как у нормальных развивающихся детей. Трудность, а иногда и невозможность долгой

концентрации, в первую очередь отражается именно на умственной деятельности [15, 30, 47].

Также узость объема внимания отмечается многими исследователями. Так, например, Г. М. Дульнев говорит о том, что узость объема произвольного внимания детей с умственной отсталостью проявляется в специфике запоминания: ребенок сначала запоминает некоторые четыре слова из десяти, а после повторного зачитывания воспроизводит уже другие четыре слова, при этом не в состоянии озвучить предыдущие слова [20].

А. Р. Лурия же в своих работах пишет о том, что у детей с умственной отсталостью имеются следующие значительные дефекты внимания: дети не могут сосредоточиваться в течении долгого времени на осуществляемых задачах; дети с усилием прислушиваются к словесной инструкции и довольно часто отвлекаются от выполнения заданий [33].

Таким образом, проанализировав особенности развития внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, можно сказать, что у них присутствует несформированность всех свойств внимания, а именно: снижение объема, концентрации, устойчивости внимания, а также затруднения в переключении, распределении и избирательности внимания.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЕ ИЗУЧЕНИЕ ОСОБЕННОСТЕЙ И НАРУШЕНИЙ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

2.1. Описание методов и методик, направленных на изучение особенностей и нарушений внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью

Для изучения свойств внимания у детей младшего школьного возраста существуют различные методы и методики, например, такие, как тест Бурдона, таблицы Шульте, методика «Большие и малые числа», тест Мюнстерберга, счет по Э. Крепелину, метод рисунка треугольников, тест Тулуз-Пьерона, методика «Запомни и расставь точки», корректурная проба (кольца Ландольта), методика «Найди и вычеркни», методика «Шифровка», устойчивость внимания по Риссу, тест Торндайка, методика «Проставь значки», тест Кюсси, методика «Сложение чисел с переключением» и т. д.

В данном экспериментальном исследовании были использованы следующие методы и методики: метод рисунка треугольников, тест Тулуз-Пьерона, тест Мюнстерберга, методика «Запомни и расставь точки».

1) Метод рисунка треугольников.

Автором метода является М. П Кононова. Цель метода – это выявление особенностей переключаемости внимания обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью [26].

Подробное описание метода в Приложении 1.

2) Тест Тулуз-Пьерона.

Тест Тулуз-Пьерона является одним из вариантов корректурной пробы, общий принцип которой был разработан Бурдоном. Целью является

исследование таких свойств внимания, как концентрация, устойчивость, распределение и переключаемость [53].

Подробное описание метода в Приложении 2.

3) Тест Мюнстерберга.

Автором является Г. Мюнстерберг, цель методики – это изучение избирательности внимания обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью [37].

Подробное описание метода в Приложении 3.

4) Методика «Запомни и расставь точки».

Автором переработанного вида методики, который использовался при экспериментальном исследовании, является В. Богомолов. С помощью данной методики оценивается объем внимания обучающихся младшего школьного возраста. [4].

Подробное описание метода в Приложении 4.

Таким образом, выше представленные методики позволяют во всей полноте исследовать основные особенности внимания, такие как переключаемость, распределение, избирательность, объем, концентрация и устойчивость, у обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью

2.2. Описание базы исследования и контингента испытуемых

Экспериментальное исследование особенностей внимания обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью проводилось на базе ГКОУ Свердловской области «Екатеринбургская школа № 1, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы».

В общем, в исследовании приняло участие 14 обучающихся: все испытуемые с легкой умственной отсталостью в возрасте от 10 до 12 лет (3 и 4 класс).

Таблица 1

Психолого-педагогическая характеристика обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью

№	Ф.И.О.	Диагноз	Психолого-педагогическая характеристика
1	Александр Л.	легкая УО, несформированность языковых и речевых средств	Ориентирован на требования педагога ситуативно, независим от оценки педагогов. Избирательность в отношении педагогов не проявляется. Не владеет регуляцией эмоций. В контакт со сверстниками вступает ситуативно. Психический тонус пассивный.
2	Валерий П.	легкая УО, несформированность языковых и речевых средств	Полностью ориентирован на требования педагога, внимательно слушает педагога. Избирательность в отношении к разным педагогам не проявляется, легко входит в контакт с взрослыми и сверстниками.
3	Дарья Н.	легкая УО, несформированность языковых и речевых средств	Полностью ориентирована на требования педагога. Избирательность в отношении педагогов не проявляется. Зависима от оценки педагогов и сверстников. Импульсивность в пределах нормы. Поведение в основном целенаправленное. Активно включена в деятельность группы. Манера действий адекватна. Психический тонус активный.
4	Константин У.	легкая УО, несформированность языковых и речевых средств	Полностью ориентирован на требования педагога. Избирательность в отношении педагогов не проявляется. Импульсивность в пределах нормы. Зависим от оценки педагогов и сверстников. Активно включен в деятельность группы. В основном цель удерживает, но иногда отвлекается. Манера действий адекватна. Владеет регуляцией эмоций. Психический тонус активный. Адекватность аффективных реакций.
5	Любовь Ш.	легкая УО, несформированность языковых и речевых средств	Полностью ориентирована на требования педагога. Не зависима от оценки педагогов и сверстников. Избирательность в отношении педагогов не проявляется. Импульсивность в пределах нормы. В деятельность группы включена ситуативно. Цель удерживает недолго. Манера действий адекватна. Психический тонус пассивный. Адекватность аффективных реакций.

Продолжение таблицы 1

6	Кристина Т.	легкая УО, несформированность языковых и речевых средств	Полностью ориентирована на требования педагога, внимательно слушает педагога, спокойна на занятиях и переменах. Избирательность в отношении к разным педагогам не проявляется, легко входит в контакт с взрослыми. Зависима от оценки педагогов и сверстников. Импульсивность в пределах нормы. Активно включена в деятельность группы. В основном цель удерживает, но иногда отвлекается. Манера действий адекватна. Психический тонус активный. Адекватность аффективных реакций.
7	Евгений Л.	легкая УО, несформированность языковых и речевых средств	Ориентирован на требования педагога ситуативно, независим от оценки педагогов. Избирательность в отношении педагогов не проявляется. Не владеет регуляцией эмоций. В контакт со сверстниками вступает ситуативно. Психический тонус пассивный. Неадекватность аффективных реакций.
8	Кирилл М.	легкая УО, несформированность языковых и речевых средств	Ориентирован на требования педагога ситуативно, независим от оценки педагогов. Избирательность в отношении педагогов не проявляется. В контакт со сверстниками вступает ситуативно. Цель удерживает недолго. Психический тонус пассивный. Адекватность аффективных реакций.
9	Денис К.	легкая УО, несформированность языковых и речевых средств	Ориентирован на требования педагога ситуативно, независим от оценки педагогов. Избирательность в отношении педагогов не проявляется. Не владеет регуляцией эмоций. В контакт со сверстниками вступает ситуативно. Психический тонус пассивный. Неадекватность аффективных реакций. Капризничает и требует к себе много внимания.
10	Диана Б.	легкая УО, несформированность языковых и речевых средств	Полностью ориентирована на требования педагога, внимательно слушает педагога, спокойна на занятиях и переменах. Избирательность в отношении к разным педагогам не проявляется, легко входит в контакт с взрослыми и сверстниками. Импульсивность в пределах нормы. Активно включена в деятельность группы. В основном цель удерживает, но иногда отвлекается. Адекватно реагирует в бытовых и игровых ситуациях. Психический тонус активный. Адекватность аффективных реакций.

Продолжение таблицы 1

11	Артем А.	легкая УО, несформированность языковых и речевых средств	Ориентирован на требования психолога ситуативно. Избирательность в отношении педагогов не проявляется. Активно играет со сверстниками. Часто отвлекается. Психический тонус активный. Адекватность аффективных реакций.
12	Сергей Ф.	легкая УО, несформированность языковых и речевых средств	Ориентирован на требования педагога ситуативно, независим от оценки педагогов. Избирательность в отношении педагогов не проявляется. Не владеет регуляцией эмоций. В контакт со сверстниками вступает ситуативно. Психический тонус пассивный. Неадекватность аффективных реакций.
13	София А.	легкая УО, несформированность языковых и речевых средств	Полностью ориентирована на требования педагога, внимательно слушает педагога, спокойна на занятиях и переменах. Избирательность в отношении к разным педагогам не проявляется, легко входит в контакт с взрослыми и сверстниками. Активно играет со сверстниками. Часто отвлекается. Психический тонус активный. Адекватность аффективных реакций.
14	Юрий Ж.	легкая УО, несформированность языковых и речевых средств	Полностью ориентирован на требования педагога, избирательность в отношении к разным педагогам не проявляется. Зависим от оценки педагогов и сверстников. Активно вступает в контакт со сверстниками и взрослыми. Манера действий адекватна, иногда импульсивен. Психический тонус активный. Адекватность аффективных реакций.

Выводы: группа для экспериментального исследования состоит из 14 человек: 5 девочек и 9 мальчиков. Все обучающиеся имеют легкую умственную отсталость, несформированность языковых и речевых средств. Также всем обучающимся рекомендованы занятия с учителем-логопедом и педагогом-психологом.

2.3. Анализ результатов экспериментального изучения свойств внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью

Необходимо произвести анализ результатов исследования особенностей внимания обучающихся младшего школьного возраста по каждой методике. Бланки обследований испытуемых по методикам представлены в Приложении (Приложения 5, 6, 7, 8).

Использование метода рисунка треугольников позволяет выявить особенности переключаемости внимания обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Результаты ее применения представлены в таблице 2.

Таблица 2

Результаты применения метода рисунка треугольников в группе обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью

№	Испытуемый	Результаты выполнения задания	Баллы	Вывод об особенностях переключаемости внимания
1	Александр Л.	Наблюдаются единичные случаи «застревания» на предыдущем действии выполнения задания	3	Слабая степень нарушения переключаемости внимания
2	Валерий П.	При выполнении задания ошибок допущено не было	5	Нарушений переключаемости внимания не выявлено
3	Дарья Ч.	При выполнении задания ошибок допущено не было	5	Нарушений переключаемости внимания не выявлено
4	Константин У.	При выполнении задания ошибок допущено не было	5	Нарушений переключаемости внимания не выявлено
5	Любовь Ш.	Наблюдаются единичные случаи «застревания» на предыдущем действии	3	Слабая степень нарушения переключаемости внимания
6	Кристина Т.	При выполнении задания ошибок допущено не было	5	Нарушений переключаемости внимания не выявлено

7	Евгений Л.	При выполнении задания ошибок допущено не было	5	Нарушений переключаемости внимания не выявлено
8	Кирилл М.	Наблюдаются отдельные ошибки при выполнении 1-го задания, ошибочное выполнение 2-го задания, кроме первых треугольников	2	Отчетливо выраженные нарушения переключаемости внимания
9	Денис К.	Ошибки при выполнении 1-го и отказ от выполнения 2-го задания	1	Сильная степень нарушения переключаемости внимания
10	Диана Б.	При выполнении задания ошибок допущено не было	5	Нарушений переключаемости внимания не выявлено
11	Артем А.	При выполнении задания ошибок допущено не было	5	Нарушений переключаемости внимания не выявлено
12	Сергей Ф.	При выполнении задания ошибок допущено не было	5	Нарушений переключаемости внимания не выявлено
13	София А.	Ошибки при выполнении 1-го и отказ от выполнения 2-го задания	1	Сильная степень нарушения переключаемости внимания
14	Юрий Ж.	Наблюдаются единичные случаи «застревания» на предыдущем действии	3	Слабая степень нарушения переключаемости внимания

Результаты исследования переключаемости внимания у обучающихся младшего школьного возраста с помощью метода рисунка треугольников показали, что восемь участников эксперимента полностью справились с заданием, слабая степень нарушения переключаемости внимания выявлена у трех обследуемых, у трех обучающихся выявлена сильная степень нарушения переключаемости внимания.

Наибольшие затруднения при переходе с выполнения первого задания на второе испытывали Александр Л., Любовь Ш., Кирилл М., Денис К., София А. и Юрий Ж. У Александра Л., Любви Ш., Кирилла М., Дениса К. и Софии А. процессы торможения преобладают над процессами возбуждения, именно это является основной причиной неудовлетворительной

переключаемости внимания. У Юрия Ж. наблюдается повышенная возбудимость, что также оказывает негативное воздействие на переключение внимания.

Отсутствие нарушений переключаемости внимания наблюдается у следующих участников эксперимента: Валерий П., Дарья Ч., Константин У., Кристина Т., Евгений Л., Диана Б., Артем А., Сергей Ф. У некоторых обучающихся это, возможно, связано с уравновешенными состояниями основных нервных процессов.

Данные, полученные при исследовании индивидуальных особенностей переключаемости внимания, оформлены в диаграмму (Рис. 1).



Рис. 1. Распределение степеней нарушения переключаемости внимания у участников эксперимента

Таким образом, из 14 обследуемых у трех обучающихся выявлены слабые нарушения переключаемости внимания, у восьми обучающихся нарушений переключаемости внимания не было выявлено, у одного обучающегося отчетливо выраженные нарушения переключаемости внимания, а у двух обучающихся имеются сильные нарушения переключаемости внимания.

На следующем этапе эксперимента внимание обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью изучалось с помощью

методики «Запомни и расставь точки», благодаря которой оценивался объем внимания.

Все результаты занесены в таблицу 3.

Таблица 3

Результаты обучающихся по методике «Запомни и расставь точки»

№	Испытуемый	Результаты выполнения задания	Баллы	Вывод о развитии объема внимания
1	Александр Л.	4 точки	6-7	Средний уровень развития
2	Валерий П.	6 точек	10	Очень высокий уровень развития
3	Дарья Ч.	5 точек	8-9	Высокий уровень развития
4	Константин У.	4 точки	6-7	Средний уровень развития
5	Любовь Ш.	6 точек	10	Очень высокий уровень развития
6	Кристина Т.	6 точек	10	Очень высокий уровень развития
7	Евгений Л.	7 точек	10	Очень высокий уровень развития
8	Кирилл М.	2 точки	4-5	Низкий уровень развития
9	Денис К.	2 точки	4-5	Низкий уровень развития
10	Диана Б.	4 точки	6-7	Средний уровень развития
11	Артем А.	3 точки	6-7	Средний уровень развития
12	Сергей Ф.	4 точки	8-9	Высокий уровень развития
13	София А.	4 точки	6-7	Средний уровень развития
14	Юрий Ж.	4 точки	8-9	Высокий уровень развития

Результаты исследования показали, что из 14 участников эксперимента у Валерия П., Любви Ш., Кристины М., Евгения Л. очень высокий уровень развития объема внимания, у Дарьи Ч., Сергея Ф., Юрия Ж. высокий уровень развития объема внимания, у Александра Л., Константина У., Дианы Б., Артема А., Софии А. средний уровень развития объема внимания, у Дениса К. и Кирилла М. низкий уровень развития объема внимания.

Данные, полученные при исследовании индивидуальных особенностей объема внимания, оформлены в диаграмму (Рис. 2).

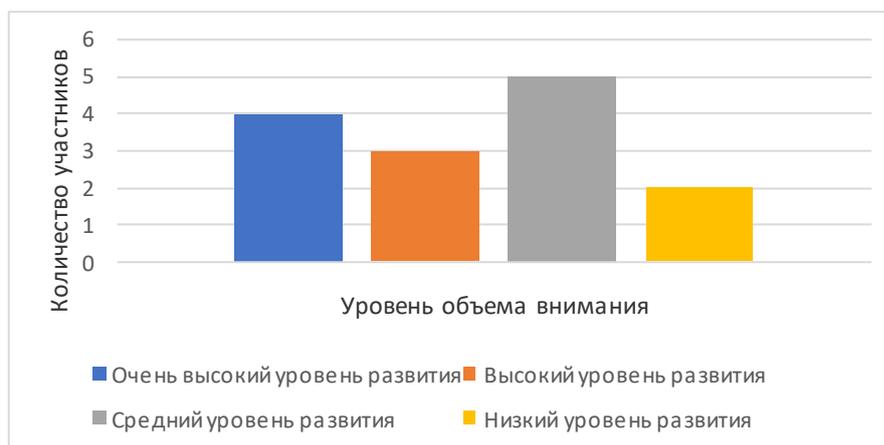


Рис.2. Распределение уровней развития объема внимания у участников эксперимента

Таким образом, из 14 обследуемых у четверых обучающихся выявлен очень высокий уровень развития объема внимания, у троих обучающихся высокий уровень развития объема внимания, у пяти обучающихся средний уровень развития объема внимания, у двоих обучающихся низкий уровень развития объема внимания, что не совсем соответствует объективной реальности, так как в процессе наблюдения было выявлено, что для большинства обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью характерен более низкий уровень развития объема внимания в соотношении с нормой.

Следующим этапом эксперимента было проведение теста Мюнстерберга, с помощью которого исследовалась избирательность внимания обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Результаты проведения эксперимента занесены в таблицу 4.

Таблица 4

Результаты обучающихся по тесту Мюнстерберга

№	Испытуемый	Результаты выполнения задания	Вывод об уровне избирательности внимания
1	Александр Л.	0 слов	Низкий уровень
2	Валерий П.	3 слова	Ниже среднего уровня

3	Дарья Ч.	7 слов	Выше среднего уровня
4	Константин У.	2 слова	Низкий уровень
5	Любовь Ш.	5 слов	Средний уровень
6	Кристина Т.	3 слова	Ниже среднего уровня
7	Евгений Л.	3 слова	Ниже среднего уровня
8	Кирилл М.	2 слова	Низкий уровень
9	Денис К.	0 слов	Низкий уровень
10	Диана Б.	6 слов	Средний уровень
11	Артем А.	4 слова	Ниже среднего уровня
12	Сергей Ф.	4 слова	Ниже среднего уровня
13	София А.	3 слова	Ниже среднего уровня
14	Юрий Ж.	6 слов	Средний уровень

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод, что уровнем избирательности выше среднего обладает только Дарья Ч., средний уровень избирательности был констатирован у Любви Ш., Дианы Б., Юрия Ж. У Валерия П., Кристины М., Евгения Л., Артема А., Сергея Ф., Софии А. выявлен уровень избирательности ниже среднего и у Александра Л., Константина У., Кирилла М, Дениса К. низкий уровень избирательности.

Данные, полученные при исследовании индивидуальных особенностей избирательности внимания, оформлены в диаграмму (Рис.3).



Рис. 3. Распределение уровней развития избирательности внимания у участников эксперимента

Таким образом, из 14 обследуемых уровень избирательности выше среднего у одного обучающегося, средний уровень избирательности у троих обучающихся, уровень избирательности ниже среднего у шести обучающихся и низкий уровень избирательности внимания у четверых обучающихся. Исходя из этого, можно сказать, что в группе участников эксперимента преобладает средний уровень избирательности внимания.

На следующем этапе эксперимента внимание обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью изучалось с помощью теста Тулуз-Пьерона, благодаря которому определялся уровень концентрации, устойчивости, переключаемости, а также распределения.

Все результаты занесены в таблицу 5.

Таблица 5

Результаты обучающихся по тесту Тулуз-Пьерона

№	Испытуемый	Общее количество обработанных квадратиков	Количество ошибок	Скорость выполнения теста	Точность выполнения теста
1	Александр Л.	Интерпретация невозможна, так как не справился с заданием			
2	Валерий П.	521	266	V=52,1 высокая	$K=(52,1-26,6)/52,1=0,49$ патология
3	Дарья Ч.	511	49	V=51,1 высокая	$K=(51,1-4,9)/51,1=0,9$ слабая
4	Константин У.	341	51	V=34,1 средняя	$K=(34,1-5,1)/34,1=0,85$ патология
5	Любовь Ш.	293	167	V=29,3 средняя	$K=(29,3-16,7)/29,3=0,43$ патология
6	Кристина Т.	409	142	V=40,9 хорошая	$K=(40,9-14,2)/40,9=0,65$ патология
7	Евгений Л.	457	42	V=45,7 хорошая	$K=(45,7-4,2)/45,7=0,9$ слабая
8	Кирилл М.	228	61	V=22,8 слабая	$K=(22,8-6,1)/22,8=0,73$ патология

Продолжение таблицы 5

9	Денис К.	117	30	V=11,7 патология	$K=(11,7-3)/11,7=0,74$ патология
10	Диана Б.	595	120	V=59,5 высокая	$K=(59,5-12)/59,5=0,8$ патология
11	Артем А.	543	58	V=54,3 высокая	$K=(54,3-5,8)/54,3=0,89$ патология
12	Сергей Ф.	514	50	V=51,4 высокая	$K=(51,4-5)/51,4=0,9$ слабая
13	София А.	186	86	V=18,6 слабая	$K=(18,6-8,6)/18,6=0,54$ патология
14	Юрий Ж.	330	68	V=33 средняя	$K=(33-6,8)/33=0,79$ патология

Результаты исследования показали, что из 14 обследуемых у троих обучающихся, а именно у Сергея Ф., Евгения Л. и Дарьи Ч., слабая точность выполнения теста, у 10 обучающихся показатели попадают в зону патологии и один обучающийся (Александр Л.) совсем не справился с заданием, поэтому его тоже можно отнести к патологической зоне, что во многом говорит о наличии значительных нарушений таких свойств внимания, как концентрации, переключаемости, распределения и устойчивости, у обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью, не смотря на то, что у большинства детей преобладает высокая скорость выполнения задания, вероятнее всего, такая скорость только поспособствовала понижению точности выполнения задания .

Также были подведены итоги по проведению всех четырех методик с целью изучения свойств внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Все результаты занесены в таблицу 6.

**Обобщенный анализ результатов экспериментального изучения
свойств внимания у детей младшего школьного возраста с умственной
отсталостью**

№	Испытуемый	Диагностические методики			Вывод о развитии свойств внимания	
		Метод рисунка треугольников	Запомни и расставь точки	Тест Мюнстерберга		Тест Тулуз-Пьерона
1	Александр Л.	Слабая степень нарушения переключаемости внимания	Средний уровень развития объема внимания	Низкий уровень избирательности внимания	Патологический уровень концентрации, устойчивости, переключаемости, распределения внимания	В целом снижение всех свойств внимания, в меньшей мере объема
2	Валерий П.	Нарушений переключаемости не выявлено	Очень высокий уровень развития объема внимания	Избирательность внимания ниже среднего уровня	Патологический уровень концентрации, устойчивости, переключаемости, распределения внимания	В целом снижение всех свойств внимания, кроме объема
3	Дарья Ч.	Нарушений переключаемости не выявлено	Высокий уровень развития объема внимания	Избирательность внимания выше среднего уровня	Слабый уровень развития концентрации, устойчивости, переключаемости, распределения внимания	В целом снижение всех свойств внимания, кроме объема. Также избирательность нарушена в меньшей мере
4	Константин У.	Нарушений переключаемости не выявлено	Средний уровень развития объема внимания	Низкий уровень избирательности внимания	Патологический уровень концентрации, устойчивости, переключаемости, распределения внимания	В целом снижение всех свойств внимания, в меньшей мере объема

5	Любовь Ш.	Слабая степень нарушения переключаемости	Очень высокий уровень развития объема внимания	Средний уровень избирательности внимания	Патологический уровень концентрации, устойчивости, переключаемости, распределения внимания	В целом снижение всех свойств внимания, кроме объема. Также избирательность нарушена в меньшей мере
6	Кристина Т.	Нарушений переключаемости не выявлено	Очень высокий уровень развития объема внимания	Избирательность внимания ниже среднего уровня	Патологический уровень концентрации, устойчивости, переключаемости, распределения внимания	В целом снижение всех свойств внимания, кроме объема
7	Евгений Л.	Нарушений переключаемости не выявлено	Очень высокий уровень развития объема внимания	Избирательность внимания ниже среднего уровня	Слабый уровень развития концентрации, устойчивости, переключаемости, распределения внимания	В целом снижение всех свойств внимания, кроме объема
8	Кирилл М.	Отчетливо выраженные нарушения переключаемости внимания	Низкий уровень развития объема внимания	Низкий уровень избирательности внимания	Патологический уровень концентрации, устойчивости, переключаемости, распределения внимания	В целом снижение всех свойств внимания
9	Денис К.	Сильная степень нарушения переключаемости внимания	Низкий уровень развития объема внимания	Низкий уровень избирательности внимания	Патологический уровень концентрации, устойчивости, переключаемости, распределения внимания	В целом снижение всех свойств внимания

10	Диана Б.	Нарушений переключаемости не выявлено	Средний уровень развития объема внимания	Средний уровень избирательности внимания	Патологический уровень концентрации, устойчивости, переключаемости, распределения внимания	В целом снижение всех свойств внимания, в меньшей мере объема и избирательности
11	Артем А.	Нарушений переключаемости не выявлено	Средний уровень развития объема внимания	Избирательность внимания ниже среднего уровня	Патологический уровень концентрации, устойчивости, переключаемости, распределения внимания	В целом снижение всех свойств внимания, в меньшей мере объема
12	Сергей Ф.	Нарушений переключаемости не выявлено	Высокий уровень развития объема внимания	Избирательность внимания ниже среднего уровня	Слабый уровень развития концентрации, устойчивости, переключаемости, распределения внимания	В целом снижение всех свойств внимания, кроме объема
13	София А.	Сильная степень нарушения переключаемости внимания	Средний уровень развития объема внимания	Избирательность внимания ниже среднего уровня	Патологический уровень концентрации, устойчивости, переключаемости, распределения внимания	В целом снижение всех свойств внимания, в меньшей мере объема
14	Юрий Ж.	Слабая степень нарушения переключаемости внимания	Высокий уровень развития объема внимания	Средний уровень избирательности внимания	Патологический уровень концентрации, устойчивости, переключаемости, распределения внимания	В целом снижение всех свойств внимания, кроме объема. Также избирательность нарушена в меньшей мере

Вывод: при экспериментальном изучении особенностей внимания обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью сосредоточенность работы была на таких его основных свойствах, как концентрация, устойчивость, переключаемость, распределение,

избирательность и объем, потому что именно от их степени развития зависит благополучность всех видов деятельности обучающихся с умственной отсталостью.

Полученные при выполнении экспериментального исследования результаты позволяют сделать общий вывод о том, что у участников эксперимента имеются трудности распределения внимания, замедленность переключаемости, малый уровень устойчивости, слабость концентрации и у некоторых отмечается узость объема внимания, также у обследуемых превалирует средний уровень избирательности, что говорит о присутствии нарушений. Исходя из результатов психодиагностической процедуры, собственных наблюдений и характеристик педагога-психолога организации, в которой проводилось исследование, можно сказать, что все качества внимания обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью недостаточно развиты.

Одними из основных причин недостаточной сформированности внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью являются повышенная отвлекаемость, изменчивость, «застревание», слабость волевой регуляции, которые обусловлены состоянием основных нервных процессов. Наиболее сформированы все свойства внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью с уравновешенным состоянием нервных процессов, наименее сформированы они у обучающихся с преобладанием торможения над возбуждением.

Таким образом, проведенное экспериментальное исследование подтвердило присутствие у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью особенностей и нарушений внимания. Все исследуемые свойства внимания, а именно концентрация, устойчивость, распределение, переключаемость, избирательность и объем, развиты в недостаточной степени. У обучающихся с преобладанием процессов возбуждения отмечается крайняя неустойчивость внимания, неспособность сосредоточить внимание на выполняемом задании в течении долгого

времени. Обучающиеся с преобладанием процессов торможения же, наоборот, чрезмерно пассивны, с большими усилиями концентрируют внимание на выполняемых заданиях, испытывают значительные трудности переключения и распределения внимания, а также имеют низкий показатель объема внимания.

ГЛАВА 3. ОПИСАНИЕ И АПРОБАЦИЯ ПРОГРАММЫ, НАПРАВЛЕННОЙ НА КОРРЕКЦИЮ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С УМСТВЕННОЙ ОТСТАЛОСТЬЮ

3.1. Обзор направлений коррекции внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью

Коррекцию внимания обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью необходимо производить по двум основным направлениям:

1) Использование специализированных методов и упражнений, которые позволяют тренировать основные свойства внимания: объем, избирательность, распределение, концентрацию, устойчивость и переключаемость.

2) Использование методов и упражнений, которые способствуют формированию внимательности как свойства личности человека.

Ведущим методом при коррекции внимания выступает *игротерапия*. Игровая терапия – это метод психотерапевтического влияния на развитие человека с применением игры. Игра же является основной формой деятельности человека, особенно детей. В играх для решения поставленных задач применяются различные двигательные операции в виде ходьбы, бега, прыжков, преодоления препятствий и соревновательных моментов. Использование игры позволяет удерживать интерес ребенка к занятию, помогает при повышенной утомляемости, способствует развитию свойств внимания, особенно таких, как устойчивость и переключаемость.

Также одним из методов, позволяющих скорректировать внимание детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью, является *психогимнастика*. Под психогимнастикой понимается курс специальных занятий, которые направлены на развитие и коррекцию различных сторон психики человека как познавательной, так и эмоционально-личностной сферы. Психогимнастика состоит из трех этапов: подготовительный, пантомимический, заключительный, каждый из которых обладает самостоятельными задачами и собственными методическими приемами. Подготовительный этап включает в себя упражнения, направленные на развитие внимания. К ним относятся:

- *гимнастика с запаздыванием*, когда все участники группы повторяют за ведущим гимнастическое упражнение с отставанием на одно движение, темп упражнения с каждым разом ускоряется;
- *передача ритма по кругу*, когда группа по очереди, хлопая в ладоши, передают установленный ритм;
- *передача движения по кругу*, когда один человек из группы начинает манипуляцию с воображаемым предметом с возможностью дальнейшей манипуляции с ним другими участниками;
- *зеркало*, суть таких упражнений состоит в том, что участники группы делятся на пары и поочередно повторяют движения друг друга.

Следующим методом коррекции внимания является *куклотерапия*, которая построена на отождествлении ребенка с любимым героем мультфильма, сказки и с дорогой ему игрушкой. Главным приемом коррекционного воздействия используется кукла как посредствующий объект взаимодействия ребенка и взрослого. Процесс куклотерапии состоит из двух этапов: изготовление кукол и использование их для получения ответной реакции эмоциональных состояний. В процессе изготовления кукол дети становятся в значительной степени спокойнее и уравновешеннее. Во время этой деятельности происходит усовершенствование произвольности

психических процессов, развивается концентрации внимания, усидчивость [39].

Как говорилось ранее, при произведении коррекции внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью следует сделать акцент на заданиях, предъявляющих более высокие требования как к отдельным свойствам внимания, так и к уровню произвольного внимания в целом. Регулярное использование таких заданий позволяет повысить результативность психолого-педагогической работы по развитию внимания. Существуют следующие задания, которые можно использовать как при работе в группе для профилактики внимания и улучшения уровня развития внимания, так и при индивидуальной работе с детьми, у которых присутствует ярко выраженная невнимательность.

Задания на развитие свойств внимания

Задания на развитие концентрации внимания.

1) Задания с использованием метода корректурной пробы.

Суть таких заданий состоит в поиске и выделении определенных букв, цифр, фигур и т.п. в предоставленном бланке. Выполнение подобных заданий позволяет ребенку почувствовать и осознать, что такое «быть внимательным» и развивает способность сосредоточения. Выполнение корректурных заданий направлено на развитие концентрации и самоконтроля, а также устойчивости внимания. Для большей вовлеченности детей рекомендуется проводить задания с использованием метода корректурной пробы в игровой форме.

2) Упражнения, основанные на принципе точного воспроизведения какого-либо образца.

В основе упражнений лежит предоставление ребенку графического образца, который ему необходимо наиболее точно воспроизвести.

3) Чтение текста до заданного выражения.

4) Распределение цифр в определенном порядке.

5) «Найди слова».

- 6) *Методика Мюнстерберга (и ее модификации).*
- 7) *«Перепутанные линии».*
- 8) *«Найди отличия».*

Подобные задания требуют от ребенка способности выделять характерные черты предметов и явлений, а также осуществлять сравнение. Постоянное и целенаправленное обучение детей младшего школьного возраста сравнению способствует развитию активизации внимания, его включения в регуляцию деятельности.

Задания на увеличение объема внимания основаны на запоминании числа и порядка расположения предметов, которые показываются ребенку в течении короткого времени. Также рекомендуется постепенно увеличивать количество предъявляемых предметов. Например:

- игра «Заметь все»;
- игра «Ищи безостановочно».

Тренировка распределения внимания

Основным моментом в ходе выполнения подобных заданий является одновременное выполнение двух разнонаправленных заданий. Например:

- 1) *«Каждой руке – свое дело».*

Ребенку необходимо одной рукой медленно перелистывать книгу с иллюстрациями в течение 1 мин, при этом их нужно запоминать, а другой рисовать геометрические фигуры или решать несложные примеры.

- 2) *Счет с помехой и чтение с помехой.*

Детям необходимо читать текст или считать, в одно время с этим выстукивать какой-нибудь ритм. При чтении также нужно искать ответы на определенные вопросы.

- 3) *Упражнение на тренировку распределения внимания.*

Суть задания состоит в том, чтобы вычеркнуть в тексте определенные буквы, при этом на фоне озвучивается какая-то сказка. Затем осуществляется проверка того, сколько букв ребенок пропустил при зачеркивании, и что он

усвоил из прослушанной сказки. Задание можно проводить в игровой и соревновательной формах.

Для развития навыка переключения внимания можно использовать коррекционные задания с чередованием правил вычеркивания букв [19].

3.2. Описание программы, направленной на коррекцию внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью

Детям младшего школьного возраста с умственной отсталостью важно корректировать высшие психические функции, особенно внимание, для дальнейшего успешного формирования познавательной деятельности и развития ребенка в целом. Для этого необходимо проводить с детьми данной категории коррекцию по развитию основных свойств внимания, а именно: концентрации, переключаемости, устойчивости, распределения, избирательности и объема. Именно на это направлена коррекционная программа, описанная ниже.

Пояснительная записка

1. Актуальность программы:

Одним из наиболее важных условий эффективности учебно-воспитательного процесса является развитость внимания обучающихся. Внимание обладает основными свойствами: объемом, устойчивостью, концентрацией, избирательностью, распределением и переключаемостью. Перечисленные свойства внимания формируются у детей в процессе обучения и воспитания. Нарушение этих свойств приводит к отклонениям в поведении и учебной деятельности ребенка. Недостаточный уровень развития внимания часто является одним из ведущих факторов, который препятствует усвоению знаний и формированию гармоничной личности, особенно это характерно для обучающихся младшего школьного возраста.

Обучающимся младшего школьного возраста с умственной отсталостью же характерны повышенная утомляемость, отвлекаемость, отмечаются выраженные нарушения внимания и снижение показателей свойств внимания. Для них внимание является одним из главенствующих условий, которое позволяет наиболее благополучно овладеть доступным им объемом знаний и установить контакт с окружающими. Поэтому недостаточное формирование внимания у обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью может значительно ограничивать возможности дальнейшего развития.

2. Цель программы:

Развитие внимания и его основных свойств у обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

3. Задачи:

- 1) Увеличение объема внимания.
- 2) Повышение устойчивости и концентрации внимания.
- 3) Развитие переключаемости, распределения и избирательности внимания.
- 4) Формирование навыка контроля своей деятельности.

4. Теоретическая основа.

В основу составления программы легли теоретические и практические работы следующих авторов: А. Ф. Ануфриевой, С. Д. Забрамной, М. Н. Ильиной, И. В. Дубровиной, А. А. Осиповой, А. Д. Виноградовой, А. Л. Венгер, Н. П. Слободняк и т. д. Подробный список представлен в списке источников и литературе [2, 5, 7, 13, 19, 22, 23, 24, 27, 39, 46].

5. Организация программы.

Программа рассчитана на 4 месяца. Реализация будет проходить на базе ГКОУ Свердловской области «Екатеринбургская школа № 1, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы».

Программа коррекции внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью включает 36 занятий, основной направленностью

которых является коррекция и развитие внимания, а именно его свойств. Занятия проводятся 2 раза в неделю в первой половине дня. Длительность занятия составляет 40 минут.

6. Структура занятий.

В структуре занятий можно выделить следующие этапы:

1) *Ритуалы приветствия-прощания* являются значительным этапом работы с группой, они способствуют ее сплочению, устанавливают атмосферу группового доверия, что имеет большое значение для продуктивной работы.

2) *Разминка* является не только элементом развития внимания, но и способом влияния на эмоциональное состояние группы, уровень активной включенности всех участников, также выполняет функцию настройки на плодотворную деятельность группы. Разминка проводится как в начале занятий, так и между упражнениями.

3) *Основное содержание* занятий представляет собой комплекс психотехнических упражнений и приёмов, направленных на решение задач коррекционной программы и на развитие социальных навыков группы обучающихся. В основную часть занятий также включены психогимнастические упражнения, которые позволяют снять мышечное и эмоциональное напряжения, способствуют развитию переключения внимания и улучшению работоспособности.

4) *Рефлексия* занятия ориентирована на оценку проведенного занятия в двух аспектах: эмоциональном и смысловом. Рефлексия предполагает, что участники самостоятельно или с помощью взрослого отвечают на вопросы о том, что им понравилось и не понравилось, почему, зачем это нужно, как это может им помочь в дальнейшей жизни, а также дают обратную эмоциональную связь педагогу-психологу и друг другу.

7. Адресат.

Участниками данной программы являются обучающиеся младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

8. Форма реализации программы:

Смешанная.

9. Планируемый результат:

- 1) Повышены устойчивость и концентрация внимания.
- 2) Увеличен объем внимания.
- 3) Снижены трудности в переключении, распределении и избирательности внимания.
- 4) Сформированы навыки контроля обучающимися своей деятельности.

Таблица 7

Общий тематический план программы по коррекции свойства внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью

Этап	Количество занятий	Задачи	Наименование форм работы, упражнений
1. Этап объективизации трудностей (вводный этап)	1	1) Знакомство детей друг с другом. 2) Снятие эмоционального напряжения и тревожности. 3) Сплочение группы. 4) Мобилизация внимания.	Ритуал приветствия: «Давайте познакомимся»; упражнения: «Здравствуй, друг!», «Хлопки по кругу», «Стаканчик», «Менялки», «Комплименты»; разминка «Надувала кошка мяч; релаксация «Полет высоко в небе»; рефлексия в виде беседы и обсуждения; ритуал прощания «Эстафета дружбы».
2. Основной коррекционный этап	34	1) Увеличение объема внимания. 2) Повышение устойчивости и концентрации внимания. 3) Развитие переключаемости, распределения и избирательности внимания. 4) Формирование навыка контроля своей деятельности.	<u>Ритуалы приветствия:</u> «Привет», «Я сегодня вот такой», «Привет! Как твои дела?» и др. <u>Упражнения на развитие объема внимания:</u> «Живая картинка», «Придумай предмет», «Самый внимательный», «Сыщики», «Шесть квадратов», «Придумай слово», «Кто внимательнее?», «Заметь все».

		<p><u>Упражнения на развитие концентрации внимания:</u> «Раскрась вторую половинку», «Выполни по образцу» (выкладывание узора, нанизывание бусин, срисовывание по клеточкам и т.п.), «Хождение по лабиринтам», «Пианино», «Испорченный телефон», «Узнай по голосу», «Найди отличие», «Мой любимый фрукт», «Четвёртый лишний», модификация теста Мюнстерберга, корректурная проба.</p> <p><u>Упражнения на развитие переключаемости внимания:</u> «Летает – не летает», «Съедобное – несъедобное», «Быстрая реакция», «Задумай рисунок», «Рыба, птица, зверь».</p> <p><u>Упражнения на развитие распределения внимания:</u> «Подсчет элементов», «Юлий Цезарь», «Заколдованное слово», «Переструктурирование слова», «Каждой руке своё дело», «Смешанный лес», «Что где лежит?», «Тепло – холодно».</p> <p><u>Упражнения на развитие избирательности внимания:</u> «Какое слово повторяется?», «Сосчитай фигуры», «Найди слова», «Я вижу...».</p> <p><u>Упражнения на развитие устойчивости внимания:</u> «Корова Маня и ее хозяйка», «Птичка», «Четыре стихии», «Ладосшки», «Прятки».</p> <p>Также некоторые упражнения используются для развития нескольких свойств внимания одновременно.</p> <p><u>Разминки:</u> разминка «Напряглись – расслабились», танцевальная разминка, разминка для кистей рук, «Штанга Ралли» и т. п.</p> <p><u>Упражнения на релаксацию:</u> «На пляже», «Озеро», «Сказочное путешествие», «Растопить узоры на стекле», «Свеча», «Поза покоя» и др.</p>
--	--	---

			<i>Ритуалы прощания:</i> Тепло рук и сердец», «Встретимся опять», "Комплименты" и т. д.
3. Заключительный этап (обобщающий)	1	1) Обобщение и закрепление приобретенных знаний. 2) Осмысление и обсуждение итогов. 3) Организация условий для благоприятного восприятия обучающимися ситуации прощания.	Прослушивание и обсуждение мнений детей по поводу проведенных занятий, выбор наиболее понравившейся игры и ее проведение, позитивные пожелания друг другу.

3.3. Анализ динамики развития свойств внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью по результатам апробации коррекционной программы

Формирующий этап эксперимента был проведен на базе ГКОУ Свердловской области «Екатеринбургская школа № 1, реализующая адаптированные основные общеобразовательные программы». В ходе данного этапа эксперимента была проведена частичная апробация программы, направленной на коррекцию внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Для апробации были отобраны 7 обучающихся младшего школьного возраста с умственной отсталостью из общей выборки испытуемых, которые показали наиболее низкие результаты в процессе констатирующего этапа эксперимента (в дальнейшем они будут выделены в печатном тексте красным цветом).

В ходе апробации было реализовано 10 коррекционных занятий (1 занятие из вводного этапа и 9 занятий из основного коррекционного этапа). Подробное описание реализованных коррекционных занятий и всех упражнений, которые были задействованы в коррекционной программе и в дальнейшем видоизменялись в плане усложнения процесса выполнения и стимульного материала, представлено в Приложении 9. Также полученные в ходе коррекции эмпирические материалы представлены в Приложении 10. С целью отслеживания динамики развития свойств внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью после проведения частичной апробации был осуществлен промежуточный мониторинг. Оценка эффективности коррекционной программы производилась на основании сравнительного анализа результатов обучающихся по каждой методике, использованной в констатирующем этапе эксперимента, и в целом. Бланки обследований испытуемых по методикам представлены в Приложении (Приложения 11, 12, 13, 14).

Проведение сравнительного анализа результатов использования метода рисунка треугольников показало следующие результаты, представленные в таблице 8.

Таблица 8

***Сравнительный анализ результатов применения метода рисунка
треугольников в группе обучающихся младшего школьного возраста с
умственной отсталостью***

№	Испытуемый	Результаты выполнения задания (до/после)	Баллы (до/после)	Вывод об особенностях переключаемости внимания (до/после)
1	Александр Л.	Наблюдаются единичные случаи «застывания» на предыдущем действии выполнения задания/ Ошибки при рисовании первых трех фигур второго задания, затем правильное выполнение задания	3/4	Слабая степень нарушения переключаемости внимания/Негрубо выраженные нарушения переключаемости внимания
2	Валерий П.	При выполнении задания	5/5	Нарушений

		ошибок допущено не было/ При выполнении задания ошибок допущено не было		переключаемости внимания не выявлено/Нарушений переключаемости внимания не выявлено
3	Дарья Ч.	При выполнении задания ошибок допущено не было/ При выполнении задания ошибок допущено не было	5/5	Нарушений переключаемости внимания не выявлено/Нарушений переключаемости внимания не выявлено
4	Константин У.	При выполнении задания ошибок допущено не было/ При выполнении задания ошибок допущено не было	5/5	Нарушений переключаемости внимания не выявлено/Нарушений переключаемости внимания не выявлено
5	Любовь Ш.	Наблюдаются единичные случаи «застревания» на предыдущем действии/ Наблюдаются единичные случаи «застревания» на предыдущем действии	3/3	Слабая степень нарушения переключаемости внимания/Слабая степень нарушения переключаемости внимания
6	Кристина Т.	При выполнении задания ошибок допущено не было/ Единичные случаи «застревания» на предыдущем действии выполнения задания	5/3	Нарушений переключаемости внимания не выявлено/Слабая степень нарушения переключаемости внимания
7	Евгений Л.	При выполнении задания ошибок допущено не было/ При выполнении задания ошибок допущено не было	5/5	Нарушений переключаемости внимания не выявлено/Нарушений переключаемости внимания не выявлено
8	Кирилл М.	Наблюдаются отдельные ошибки при выполнении 1- го задания, ошибочное выполнение 2-го задания, кроме первых треугольников/Единичные случаи «застревания» на предыдущем действии	2/3	Отчетливо выраженные нарушения переключаемости внимания/Слабая степень нарушения переключаемости внимания
9	Денис К.	Ошибки при выполнении 1- го и отказ от выполнения 2- го задания/При выполнении задания ошибок допущено не было	1/5	Сильная степень нарушения переключаемости внимания/Нарушений переключаемости внимания не выявлено
10	Диана Б.	При выполнении задания ошибок допущено не было/ При выполнении задания	5/5	Нарушений переключаемости внимания не выявлено/Нарушений

		ошибок допущено не было		переключаемости внимания не выявлено
11	Артем А.	При выполнении задания ошибок допущено не было/ При выполнении задания ошибок допущено не было	5/5	Нарушений переключаемости внимания не выявлено/Нарушений переключаемости внимания не выявлено
12	Сергей Ф.	При выполнении задания ошибок допущено не было/ При выполнении задания ошибок допущено не было	5/5	Нарушений переключаемости внимания не выявлено/Нарушений переключаемости внимания не выявлено
13	София А.	Ошибки при выполнении 1-го и отказ от выполнения 2-го задания/ Наблюдаются отдельные ошибки при выполнении 1-го задания, ошибочное выполнение 2-го задания, кроме первых трех треугольников	1/2	Сильная степень нарушения переключаемости внимания/Отчетливо выраженные нарушения переключаемости внимания
14	Юрий Ж.	Наблюдаются единичные случаи «застревания» на предыдущем действии/ Наблюдаются единичные случаи «застревания» на предыдущем действии	3/3	Слабая степень нарушения переключаемости внимания/ Слабая степень нарушения переключаемости внимания

Таким образом, по сравнительному анализу применения данной методики видно, что показатели уровня сформированности переключаемости внимания испытуемых после проведения коррекционной работы с ними возросли у четырех обучающихся из семи отобранных, а именно у Александра Л., Кирилла М., Дениса К., Софии А.

Следующим этапом было проведение сравнительного анализа результатов обучающихся по методике «Запомни и расставь точки», данные представлены в таблице 9.

Сравнительный анализ результатов обучающихся по методике «Запомни и расставь точки»

№	Испытуемый	Результаты выполнения задания (до/после)	Баллы (до/после)	Вывод о развитии объема внимания (до/после)
1	Александр Л.	4 точки/4 точки	6-7/6-7	Средний уровень развития/ Средний уровень развития
2	Валерий П.	6 точек/7 точек	10/10	Очень высокий уровень развития/ Очень высокий уровень развития
3	Дарья Ч.	5 точек/5 точек	8-9/8-9	Высокий уровень развития/ Высокий уровень развития
4	Константин У.	4 точки/5 точек	6-7/8-9	Средний уровень развития/ Высокий уровень развития
5	Любовь Ш.	6 точек/5 точек	10/8-9	Очень высокий уровень развития/ Высокий уровень развития
6	Кристина Т.	6 точек/6 точек	10/10	Очень высокий уровень развития/ Очень высокий уровень развития
7	Евгений Л.	7 точек/7 точек	10/10	Очень высокий уровень развития/ Очень высокий уровень развития
8	Кирилл М.	2 точки/3 точки	4-5/6-7	Низкий уровень развития/ Средний уровень развития
9	Денис К.	2 точки/3 точки	4-5/6-7	Низкий уровень развития/ Средний уровень развития
10	Диана Б.	4 точки/4 точки	6-7/6-7	Средний уровень развития/ Средний уровень развития
11	Артем А.	3 точки/4 точки	6-7/6-7	Средний уровень развития/ Средний уровень развития
12	Сергей Ф.	4 точки/4 точки	8-9/8-9	Высокий уровень развития/ Высокий уровень развития
13	София А.	4 точки/4 точки	6-7/6-7	Средний уровень развития/ Средний уровень развития
14	Юрий Ж.	4 точки/5 точек	8-9/8-9	Высокий уровень развития/ Высокий уровень развития

Таким образом, по сравнительному анализу применения данной методики видно, что показатели сформированности объема внимания испытуемых после проведения коррекционной работы с ними возросли у

четырёх обучающихся из семи отобранных, а именно у Константина У., Кирилла М., Дениса К., Артема А.

Таблица 10

Сравнительный анализ результатов обучающихся по тесту

Тулуз-Пьерона

№	Испытуемый	Общее количество обработанных квадратиков (до/после)	Количество ошибок (до/после)	Скорость выполнения теста (до/после)	Точность выполнения теста (до/после)
1	Александр Л.	Интерпретация невозможна, так как не справился с заданием			
		129	37	V=12,9 патология	K=(12,9-3,7)/12,9=0,7 патология
2	Валерий П.	521/674	266/157	V=52,1 высокая/ V=67,4 высокая	K=(52,1-26,6)/52,1=0,49 патология/ K=(67,4-15,7)/67,4=0,77 патология
3	Дарья Ч.	511/517	49/46	V=51,1 высокая/ V=51,7 высокая	K=(51,1-4,9)/51,1=0,9 слабая K=(51,7-4,6)=0,91 слабая
4	Константин У.	341/392	51/46	V=39,2 средняя/ V=39,2 средняя	K=(34,1-5,1)/34,1=0,85 патология/ K=(39,2-4,6)/39,2=0,88 патология
5	Любовь Ш.	293/321	167/136	V=29,3 средняя/ V=32,1 средняя	K=(29,3-16,7)/29,3=0,43 патология/ K=(32,1-13,6)/32,1=0,57 патология
6	Кристина Т.	409/389	142/117	V=40,9 хорошая/ V=38,9 средняя	K=(40,9-14,2)/40,9=0,65 патология/ K=(38,9-11,7)/38,9=0,70 патология
7	Евгений Л.	457/431	42/40	V=45,7 хорошая/	K=(45,7-4,2)/45,7=0,9

Продолжение таблицы 10

				V=43,1 хорошая	слабая/ K=(43,1-4)/43,1=0,9 слабая
8	Кирилл М.	228/302	61/41	V=22,8 слабая/ V=30,2 средняя	K=(22,8-6,1)/22,8=0,73 патология/ K=(30,2-4,1)/30,2=0,86 патология
9	Денис К.	117/154	30/21	V=11,7 патология/ V=15,4 патология	K=(11,7-3)/11,7=0,74 патология/ K=(15,4-2,1)/15,4=0,86 патология
10	Диана Б.	595/680	120/171	V=59,5 высокая/ V=68 высокая	K=(59,5-12)/59,5=0,8 патология/ K=(68-17,1)/68=0,75 патология
11	Артем А.	543/551	58/49	V=54,3 высокая/ V=55,1 высокая	K=(54,3-5,8)/54,3=0,89 патология/ K=(55,1-4,9)/55,1=0,91 слабая
12	Сергей Ф.	514/392	50/37	V=51,4 высокая V=39,2 хорошая	K=(51,4-5)/51,4=0,9 слабая/ K=(39,2-3,7)/39,2=0,9 слабая
13	София А.	186/318	86/84	V=18,6 слабая V=31,8 средняя	K=(18,6-8,6)/18,6=0,54 патология/ K=(31,8-8,4)/31,8=0,74 патология
14	Юрий Ж.	330/335	68/57	V=33 средняя V=33,5 средняя	K=(33-6,8)/33=0,79 патология/ K=(33,5-5,7)/33,5=0,83 патология

Таким образом, из сравнительного анализа использования теста Тулуз-Пьерона видно, что уровень сформированности таких свойств внимания, как концентрация, переключаемость, распределение и устойчивость, повысился только у одного испытуемого из семи отобранных участников эксперимента – у Артема А., но и у остальных участников коррекционной программы показатели, хоть и не значительно, но возросли.

Таблица 11

***Сравнительный анализ результатов обучающихся по тесту
Мюнстерберга***

№	Испытуемый	Результаты выполнения задания (до/после)	Вывод об уровне избирательности внимания (до/после)
1	Александр Л.	0 слов/2 слова	Низкий уровень/Низкий уровень
2	Валерий П.	3 слова/3 слова	Ниже среднего уровня/Ниже среднего уровня
3	Дарья Ч.	7 слов/6 слов	Выше среднего уровня/Средний уровень
4	Константин У.	2 слова/3 слова	Низкий уровень/Ниже среднего уровня
5	Любовь Ш.	5 слов/5 слов	Средний уровень/Средний уровень
6	Кристина Т.	3 слова/6 слов	Ниже среднего уровня/Средний уровень
7	Евгений Л.	3 слова/4 слова	Ниже среднего уровня/Ниже среднего уровня
8	Кирилл М.	2 слова/3 слова	Низкий уровень/Ниже среднего уровня
9	Денис К.	0 слов/3 слова	Низкий уровень/Ниже среднего уровня
10	Диана Б.	6 слов/6 слов	Средний уровень/Средний уровень
11	Артем А.	4 слова/4 слова	Ниже среднего уровня/Ниже среднего уровня
12	Сергей Ф.	4 слова/3 слова	Ниже среднего уровня/Ниже среднего уровня
13	София А.	3 слова/5 слов	Ниже среднего уровня/Средний уровень
14	Юрий Ж.	6 слов/6 слов	Средний уровень/Средний уровень

Таким образом, из сравнительного анализа проведения данной методики видно, что у четырех испытуемых из 7 отобранных повысился уровень избирательности внимания (Константина У., Кирилла М., Дениса К.

и Софии А.), у троих же остался на таком же уровне, но у одного испытуемого (Александра Л.) количество найденных им слов возросло, что уже говорит об улучшении результата и пользе коррекционной программы.

Таблица 12

Сравнительный анализ динамики результатов экспериментального изучения свойств внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью

№	Испытуемый	Вывод о развитии свойств внимания (до/после)
1	Александр Л.	В целом снижение всех свойств внимания, в меньшей мере объема/ В целом снижение всех свойств внимания, в меньшей мере объема
2	Валерий П.	В целом снижение всех свойств внимания, кроме объема/ В целом снижение всех свойств внимания, кроме объема
3	Дарья Ч.	В целом снижение всех свойств внимания, кроме объема. Также избирательность нарушена в меньшей мере/ В целом снижение всех свойств внимания, кроме объема. Также избирательность нарушена в меньшей мере
4	Константин У.	В целом снижение всех свойств внимания, в меньшей мере объема/ В целом снижение всех свойств внимания, кроме объема и в меньшей мере избирательности
5	Любовь Ш.	В целом снижение всех свойств внимания, кроме объема. Также избирательность нарушена в меньшей мере/ В целом снижение всех свойств внимания, кроме объема. Также избирательность нарушена в меньшей мере
6	Кристина Т.	В целом снижение всех свойств внимания, кроме объема/ В целом снижение всех свойств внимания, кроме объема
7	Евгений Л.	В целом снижение всех свойств внимания, кроме объема/ В целом снижение всех свойств внимания, кроме объема
8	Кирилл М.	В целом снижение всех свойств внимания/ В целом снижение всех свойств внимания, в меньшей мере объема и избирательности
9	Денис К.	В целом снижение всех свойств внимания/ В целом снижение всех свойств внимания, в меньшей мере объема и избирательности
10	Диана Б.	В целом снижение всех свойств внимания, в меньшей мере объема и избирательности/ В целом снижение всех свойств внимания, в меньшей мере объема и избирательности
11	Артем А.	В целом снижение всех свойств внимания, в меньшей мере объема/ В целом снижение всех свойств внимания, в меньшей мере объема
12	Сергей Ф.	В целом снижение всех свойств внимания, кроме объема/ В целом снижение всех свойств внимания, кроме объема
13	София А.	В целом снижение всех свойств внимания, в меньшей мере объема/ В целом снижение всех свойств внимания, в меньшей мере объема и избирательности
14	Юрий Ж.	В целом снижение всех свойств внимания, кроме объема. Также избирательность нарушена в меньшей мере/ В целом снижение всех свойств внимания, кроме объема. Также избирательность нарушена в меньшей мере

Таким образом, можно сказать, что результаты 7 испытуемых, с которыми проводилась коррекционная программа, повысились, особенно, это видно по таким свойствам внимания, как избирательность и объем. Концентрация, переключаемость, устойчивость и распределение внимания же являются наиболее трудно корректируемыми свойствами внимания, на развитие которых требуются более значительные временные затраты. Но несмотря на это небольшие улучшения уже имеются, особенно в переключаемости внимания. Результаты детей, с которыми коррекция не проводилась, остались на таком же уровне, у некоторых даже стали ниже, что тоже является доказательством эффективности программы, направленной на коррекцию внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью даже с частичной апробацией. Для наиболее выраженного развития внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью рекомендуется полностью реализовать коррекционную программу.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Развитое внимание есть одно из самых главных условий формирования познавательной деятельности, так как именно его недостаточное развитие у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью ведет к трудностям обучения, в результате чего появляется необходимость коррекции внимания путем методически разработанной и целенаправленной деятельности педагогов и психологов.

Во время подготовки выпускной квалификационной работы был рассмотрен и проанализирован психолого-педагогический и научно-исследовательский материал. Проблема развития внимания в научной и методической литературе является довольно изученной, но в то же время не лишенной актуальности поиска и улучшения методов и приемов развития внимания у детей с умственной отсталостью.

Целью исследования являлось изучение и коррекция нарушений внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Также выдвигалась гипотеза, которая в дальнейшем, в результате проведения коррекционной программы, подтвердила свою истинность.

При осуществлении исследования по выявлению особенностей внимания детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью было сосредоточено внимание на изучении концентрации, устойчивости, продуктивности, распределении, переключаемости и объеме внимания, так как сформированность данных свойств внимания является существенным условием успешного развития всех видов деятельности детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью.

Полученные при проведении исследования результаты позволяют сделать вывод о том, что у участников эксперимента имеются значительные нарушения всех свойств внимания, следовательно, есть потребность в проведении коррекционной программы. Также хочется отметить, что

причинами этих недостатков является повышенная отвлекаемость и утомляемость детей данной категории.

Таким образом, была составлена и частично апробирована программа, направленная на коррекцию внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Даже при ее частичной апробации была доказана эффективность данной программы, так как показатели свойств внимания у отобранных для коррекции семи детей, хоть и не сильно, но повысились по сравнению с другими детьми из общей выборки, у которых результат остался на почти таком же уровне или даже снизился. Именно поэтому, при проведении специальной коррекционной работы по развитию внимания у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью стоит делать акцент на занятиях с использованием игротерапии, психогимнастики, а также заданий с использованием метода корректурной пробы и упражнений, основанных на принципе точного воспроизведения образца, счета с помехами и т. п.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ И ЛИТЕРАТУРЫ

1. Алферов, А. Д. Психология развития школьника [Текст] : учеб. пособие по психологии / А. Д. Алферов. – Ростов-на-Дону : Феникс, 2000. – 384 с.
2. Ануфриева, А. Ф. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения [Текст] / А. Ф. Ануфриева, С. Н. Костромина. – М. : Ось-89, 1998. – 224 с.
3. Баскакова, И. Л. Внимание школьников-олигофренов [Текст] / И. Л. Баскакова. – М. : Просвещение, 1982. – 56 с.
4. Богомолов, В. Тестирование детей [Текст] / В. Богомолов. – Ростов-н/Д. : Феникс, 2004. – 352 с.
5. Венгер, А. Л. Психологическое консультирование и диагностика [Текст] : практическое руководство / А. Л. Венгер. – М. : Генезис, 2001.
Кн. 1 : Психологическое консультирование и диагностика. – 2001. – 160 с.
6. Венгер, А. Л. Психологическое обследование младших школьников [Текст] / А. Л. Венгер, А. Г. Цукерман. – М. : Просвещение, 1992. – 298 с.
7. Виноградова, А. Д. Практикум по психологии умственно отсталого ребенка [Текст] : учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. 2111 «Дефектология» / А. Д. Виноградова, Е. И. Липецкая, Ю. Т. Матасов. – М. : Просвещение, 1985. – 144 с.
8. Возрастная и педагогическая психология: Хрестоматия [Текст] : учеб. пособие для студентов вузов / сост. И. В. Дубровина, А. М. Прихожан, В. В. Зацепин. – М. : Академия, 1999. – 320 с.
9. Выготский, Л. С. Собрание сочинений [Текст] : в 6 т. / Л. С. Выготский ; под ред. А. В. Запорожца. – М. : Педагогика, 1988.

Т. 5 : Основы дефектологии. – 1988. – 526 с.

10. Выготский, Л. С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте [Текст] / Л. С. Выготский // Хрестоматия по вниманию / Л. С. Выготский / сост. А. Н. Леонтьева, А. А. Пузыряя. – М. : МГУ, 1976. – С. 186.

11. Гальперин, П. Я Экспериментальное формирование внимания [Текст] / П. Я Гальперин, С. Л. Кобыльницкая. – М. : Просвещение, 1989. – 398 с.

12. Гальперин, П. Я. Лекции по психологии [Текст] : учеб. пособие для вузов / П. Я. Гальперин. – М. : Академия, 2002. – 400 с.

13. Гатанова, Н. В. Развиваю внимание [Текст] / Н. В. Гатанова. – СПб. : Питер, 2000. – 198 с.

14. Гоноболин, Ф. Н. Внимание и его воспитание [Текст] / Ф. Н. Гоноболин. – М. : Мысль, 1972. – 246 с.

15. Граборов, А. Н. Вспомогательная школа: (Школа для умственно отсталых детей) [Текст] / А. Н. Граборов. – М. : Госиздат, 1923. – 328 с.

16. Добрынин, Н. Ф. Основные вопросы психологии внимания [Текст] / Н. Ф. Добрынин. – М. : АПН РСФСР, 1959. – 247 с.

17. Дормашев, Ю. Б. Психология внимания [Текст] / Ю. Б. Дормашев, В. Я. Романов. – М. : Тривола, 1995. – 347 с.

18. Дружинин, В. Н. Психология [Текст] : учебник для гуманитарных вузов / В. Н. Дружинин ; под общей редакцией В. Н. Дружинина. – СПб. : Питер, 2009. – 656 с.

19. Дубровина, И. В. Психокоррекционная и развивающая работа с детьми [Текст] : учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / И. В. Дубровина, А. Д. Андреева, Е. Е. Данилова, Т. В. Вохмянина ; под ред. И. В. Дубровиной. – М. : Академия, 1998. – 160 с.

20. Дульнев, Г. М. Вопросы коррекции развития умственно отсталых детей в процессе обучения [Текст] / Г. М. Дульнев // Коррекционная роль

обучения во вспомогательной школе. – М. : Педагогика, 1971. – № 2. – С. 3-10.

21. Ерусева, О. В. Роль внимания в развитии познавательных процессов [Текст] / О. В. Ерусева // Научные исследования в образовании. – 2009. – № 3. – С. 1-3.

22. Забрамная, С. Д. От диагностики к развитию [Текст] / С. Д. Забрамная, О. В. Боровик. – М. : Новая школа, 1998. – 144 с.

23. Забрамная, С. Д. Развивающие занятия с детьми: Материалы для самостоятельной работы студентов по курсу «Психолого-педагогическая диагностика и консультирование» / С. Д. Забрамная, Ю. А. Костенкова. – М. : В. Секачѳв, 2001. – 80 с.

24. Ильина, М. Н Тесты для детей, сборник тестов и развивающих упражнений / М. Н. Ильина, Л. Г. Парамонова, Н. Я. Головнева. – СПб. : Дельта, 1997. – 584 с.

25. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков [Текст] / Д. Н. Исаев. – СПб. : Речь, 2003. – 391 с.

26. Кононова, М. П. Руководство по психологическому исследованию психически больных детей школьного возраста [Текст] / М. П. Кононова. – М. : Медгиз, 1963. – 176 с.

27. Кулагина, И. Ю. Возрастная психология: развитие ребенка от рождения до 17 лет [Текст] / И. Ю. Кулагина. – 5-е изд. – М. : УРАО, 1999. – 175 с.

28. Ланге, Н. Н. Теория волевого внимания [Текст] / Н. Н. Ланге // Хрестоматия по психологии / сост. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. – М. : МГУ, 2001. – С. 381-394.

29. Леонтьев, А. Н. Лекции по общей психологии [Текст] : учеб. пособие для вузов / А. Н. Леонтьев ; под. ред. Д. А. Леонтьева, Е. Е. Соколовой. – М. : Смысл: Академия, 2007. – 511 с.

30. Лиепинь, С. В. Особенности внимания учащихся младших классов вспомогательных школ [Текст] / С. В. Лиепинь // Дефектология. – 1985. – № 4. – С. 7.
31. Лубовский, В. И. Психологические проблемы диагностики аномального развития детей [Текст] / В. И. Лубовский ; Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад. пед. наук СССР. – М. : Педагогика, 1989. – 104 с.
32. Лурия, А. Р. Внимание и память [Текст] / А. Р. Лурия. – М. : МГУ, 1975. – 105 с.
33. Лурия, А. Р. Умственно отсталый ребенок [Текст] / А. Р. Лурия. – М. : АПН РСФСР, 1960. – 204 с.
34. Люблинская, А. А. Детская психология [Текст] / А. А. Люблинская. – М. : Просвещение, 1971. – 182 с.
35. Маклаков, А. Г. Общая психология [Текст] : учеб. для вузов / А. Г. Маклаков. – СПб : Питер, 2007. – 582 с.
36. Моргачева, Е. Н. Хрестоматия. Умственная отсталость. Клинико-психологическое изучение школьников с нарушениями интеллекта [Текст] : электронное издание / Е. Н. Моргачева. – М. : РГГУ, 2008. – 420 с. – URL : <http://textarchive.ru/c-1800325.html> (дата обращения: 16.03.2018).
37. Мюнстерберг, Г. Основы психотехники. Первая общая часть [Текст] / Г. Мюнстерберг ; пер. с нем. ; под редакцией и с предисловием Б. Н. Северного и В. М. Экземплярского. – М. : Русский книжник, 1922. – 135 с.
38. Немов, Р. С. Психология. [Текст] : учеб. для студентов высш. пед. учеб. заведений / Р. С. Немов. – М. : Просвещение: Владос, 1994.
Кн. 1 : Общие основы психологии. – 1994. – 567 с.
Кн. 3 : Психодиагностика. – 2001. – 640 с.
39. Осипова, А. А. Общая психокоррекция [Текст] : учебное пособие / А. А. Осипова. – М. : Сфера, 2002 – 510 с.

40. Первушина, О. Н. Общая психология [Текст] : методические указания / О. Н. Первушина. – Новосибирск : Научно-учебный центр психологии НГУ, 1996. – 96 с.
41. Петровский, А. В. Психология [Текст] : учеб. для вузов по пед. спец. / В. А. Петровский, М. Г. Ярошевский. – М. : Академия, 2002. – 501 с.
42. Поварнин, Н. И. Внимание и его роль в простейших психических процессах [Текст] / Н. И. Поварнин. – М. : Просвещение. – 1965. – 215 с.
43. Психология лиц с умственной отсталостью [Текст] : уч.-метод. пособие / составитель Е. А. Калмыкова. – Курск : Курск. гос. ун-т, 2007. – 121 с.
44. Розов, А. Н. К вопросу о теории внимания [Текст] / А. Н. Розов // Вопросы психологии. – 1956. – № 6. – С. 29-36.
45. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] : учеб. пособие для вузов / С. Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
46. Слободняк, Н. П. Психологическая помощь школьникам с проблемами в обучении [Текст] : практическое пособие / Н. П. Слободняк. – М. : Айрис-пресс, 2003. – 256 с.
47. Соловьев, И. М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. Сравнение и познание отношений и предметов [Текст] / И. М. Соловьев. – М. : Просвещение, 1966. – 224 с.
48. Фоликман, М. В. Общая психология [Текст] : в 6 т. / М. В. Фоликман ; под ред. Б. С. Братусь. – М. : Просвещение, 2006. Т. 4 : Внимание. – 2006. – 480 с.
49. Фрейеров, О. Е. Легкие степени олигофрении. Клиника и экспертиза [Текст] / О. Е. Фрейеров. – М. : Медицина, 1964. – 224 с.
50. Чуприкова, Н. И. Как вывести психологию внимания из теоретического тупика [Текст] / Н. И. Чуприкова // Вопросы психологии. – 2008. – № 5. – С. 13-31.

51. Шиф, Ж. И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы [Текст] / Ж. И. Шиф. – М. : Просвещение, 1965. – 343 с.

52. Шульговский, В. В. Павлов И. П. и современная психофизиология внимания [Текст] / В. В. Шульговский // Российский медико-биологический вестник имени академика И. П. Павлова. – 1999. – С. 19-25.

53. Ясюкова, Л. А. Оптимизация обучения и развития детей с ММД. Диагностика и компенсация минимальных мозговых дисфункций [Текст] : методическое руководство / Л. А. Ясюкова – СПб. : ГП «ИМАТОН», 1997. – 80 с.