



МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ  
 Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
 высшего образования  
 «ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-  
 ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
 (ФГБОУ ВО «ЮУрГПУ»)

ФАКУЛЬТЕТ ПСИХОЛОГИИ  
 КАФЕДРА ТЕОРЕТИЧЕСКОЙ И ПРИКЛАДНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Психолого-педагогическая коррекция свойств внимания младших школьников с  
 ОВЗ

Выпускная квалификационная работа  
 по направлению 44.03.02 Психолого-педагогическое образование

Направленность программы бакалавриата  
 «Психология и педагогика инклюзивного образования»

Проверка на объем заимствований:  
53,83 % авторского текста

Работа рекомендована к защите  
рекомендована/не рекомендована  
 «26» мая 2017 г.  
 зав. кафедрой ТиПП  
О.А.  
 Кондратьева О.А.

Выполнила:  
 студентка группы ОФ-410/098-4-1  
 Кузнецова Екатерина Александровна

Научный руководитель:  
 к.псх.н., доцент  
 Аркаева Наталья Ивановна

Челябинск  
 2017

## Содержание

Введение .....	3
Глава I. Теоретические аспекты психолого-педагогической коррекции свойств внимания младших школьников с ОВЗ.....	6
1.1 Феномен свойств внимания в психолого-педагогической литературе .....	6
1.2 Особенности свойств внимания у младших школьников с ОВЗ.....	14
1.3 Модель психолого-педагогической коррекции свойств внимания младших школьников с ОВЗ.....	21
Глава II. Организация исследования психолого-педагогической коррекции свойств внимания младших школьников с ОВЗ.....	29
2.1 Этапы, методы и методики исследования.....	29
2.2 Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего эксперимента.....	37
Глава III. Опытное-экспериментальное исследование психолого- педагогической коррекции свойств внимания младших школьников с ОВЗ.....	43
3.1 Программа психолого-педагогической коррекции свойств внимания младших школьников с ОВЗ.....	43
3.2 Анализ результатов формирующего эксперимента.....	49
3.3 Рекомендации родителям и педагогам по психолого-педагогической коррекции свойств внимания младших школьников с ОВЗ.....	54
Заключение.....	61
Библиографический список.....	65
Приложение.....	73

## Введение

В мире происходит множество изменений, за которыми человек не всегда успевает следить, и под которые зачастую не успевает подстроиться. Вокруг возникает всё большее количество информации, которая буквально льётся со всех сторон, всё больше знаний, всё больший рост темпа развития цивилизации. Всё это требует от людей недюжинных усилий по освоению нового объёма знаний. Меняется стиль жизни от мала до велика. И даже детям сейчас приходится осваивать множество того, о чём и не задумывались люди ещё лет 50. Новое время диктует новые правила и требования к образованию людей.

Уже в прошлом веке люди ощущали возросшие объёмы информации и знаний. В.А. Сухомлинский утверждал, что методы, используемые в учебной деятельности, должны вызывать интерес у ребенка к познанию окружающего мира, а учебное заведение стать школой радости [67, с.23].

Проблеме развития и коррекции свойств внимания посвящены труды П.Я. Гальперина, Ф.Н. Гоноблина, С.С. Левитина, А.В. Петровским, Е.М. Черепанова и других ученых. Авторы большое внимание уделяли изысканию резервов формирования мыслительной деятельности, способствующих коррекции и компенсации интеллектуальной недостаточности[14; 15;17; 38; 49; 73].

В настоящее время в связи с возросшей нагрузкой и увеличением темпа учебного процесса в общеобразовательных школах увеличилось количество детей, имеющих трудности в обучении. Большая часть из них имеет недостатки в интеллектуальном развитии. И с каждым годом их становится всё больше.

В отечественной психологии большое внимание уделялось изысканию резервов формирования мыслительной деятельности,

способствующих коррекции и компенсации интеллектуальной недостаточности.

Одним из важнейших условий продуктивности познавательной деятельности является достаточно развитое внимание. Без этого психического процесса не может обойтись ни одно умственное действие. Развивать и совершенствовать внимание столь же важно, как и учить письму, счету, чтению. Внимание необходимо для точного выполнения связанных с ним действий. При нарушении внимания страдает также и память. Одна из главных функций внимания – это детерминация множества мыслительных и психических процессов.

Внимание это один из феноменов ориентировочно - исследовательской деятельности

В настоящее время стали весьма актуальны проблемы развития внимания и проведения психолого-педагогической коррекционной работы с детьми, имеющие трудности в обучении в следствии ограниченных возможностей здоровья (далее ОВЗ). Важно определить, какие именно коррекционно-педагогические приемы и средства будут способствовать успешному развитию свойств внимания детей с ОВЗ в обучении.

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить психолого-педагогическую коррекцию свойств внимания младших школьников с ОВЗ.

Объект исследования: свойства внимания у младших школьников с ОВЗ.

Предмет исследования: психолого-педагогическая коррекция свойств внимания младших школьников с ОВЗ.

Гипотеза исследования: уровень развития свойств внимания у младших школьников с ОВЗ изменится при реализации психолого-педагогической программы коррекции.

Задачи исследования:

1. Проанализировать феномен свойств внимания в психолого-педагогической литературе
2. Выявить особенности свойств внимания младших школьников с ОВЗ
3. Разработать модель психолого-педагогической коррекции свойств внимания младших школьников с ОВЗ
4. Определить этапы, методы и методики исследования
5. Охарактеризовать выборку и проанализировать результаты констатирующего эксперимента
6. Разработать и реализовать программу психолого-педагогической коррекции свойств внимания младших школьников с ОВЗ
7. Проанализировать результаты формирующего эксперимента
8. Составить рекомендации педагогам и родителям по коррекции свойств внимания младших школьников с ОВЗ

При реализации всех вышеперечисленных задач, были использованы следующие методы исследования:

1. Теоретические: анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования, синтез, обобщение, моделирование.
2. Эмпирические: констатирующий эксперимент, формирующий эксперимент, тестирование по методикам: «Кольца Ландольта», «Запомни и расставь точки», методика Пьерона Рузера.
3. Статистические: метод Т-критерий Френка Вилкоксона.

База исследования – МБОУ "Школа-интернат № 4 г. Челябинска, дети в возрасте 8-10 лет в количестве 10 человек.

Структура квалификационной работы включает в себя введение, три главы, заключение, библиографический список и приложения.

## **Глава I. Теоретические аспекты психолого-педагогической коррекции свойств внимания младших школьников с ОВЗ**

### **1.1 Феномен свойств внимания в психолого-педагогической литературе**

Проведенный анализ исследований (П.Я. Гальперин, Ф.Н. Гоноболин, С.Л. Кобьльницкая, О.М. Корчемлюк, С.С. Левитина, Т.М. Мирютина, А.В. Петровский, Е.М. Черепанова и др.) показывает, что внимание, возникая на основе познавательных процессов человека, организует и регулирует их корректное функционирование, и поэтому является одним из самых важных компонентов деятельности человека [14; 15; 17; 34; 38; 49; 73].

Внимание – это направленность и сосредоточенность сознания, которые предполагают повышение уровня сенсорной, интеллектуальной или двигательной активности индивида [14, с.120].

Благодаря вниманию человек отбирает нужную информацию, обеспечивает избирательность различных программ своей деятельности, сохраняет должный контроль над своим поведением. Внимание занимает особое место среди психических явлений. Это не самостоятельный психический процесс и не относится к свойствам личности. В то же время внимание всегда включено в практическую деятельность и в познавательные процессы, с помощью внимания выражаются интересы, направленность личности [57, с.43].

Известный психолог Л.Е. Журова определяет внимание как, особое состояние сознания, из-за которого субъект направляет и сосредотачивает познавательные процессы для наиболее полного и ясного отражения реальности. Внимание тесно связано со всеми сенсорными и интеллектуальными процессами. Ощущение и восприятие, именно с этими

процессами наиболее заметно связано внимание. Как только человек перестает проявлять внимание к объекту, он перестает ясно его видеть или слышать, впечатления и образы становятся неотчетливыми и расплывчатыми. В связи с этим термин «внимание» широко применяется для объяснения результатов учебной деятельности. Высокие результаты объясняют тем, что ученик проявил максимум внимания, низкие - тем, что был невнимателен [32, с.32].

Внимание имеет три основные функции:

– Активизация важных и торможение ненужных в данный момент психологических и физиологических процессов.

– Содействие организованному и целенаправленному отбору поступающей в организм информации в соответствии с его актуальными потребностями.

– Обеспечение избирательной и длительной сосредоточенности психической активности на одном и том же объекте или виде деятельности [46, с. 206].

Внимание существует совместно с любой деятельностью как составной элемент различных психических (восприятие, память, мышление) и двигательных процессов. В отличие от познавательных процессов (восприятие, память, мышление и т.п.) внимание своего специфического содержания не имеет; оно проявляется как бы внутри этих процессов и неотделимо от них. Внимание является сложным познавательным процессом, но также и психическим состоянием, в результате которого улучшается деятельность. За вниманием всегда стоят интересы, ценностные ориентации, потребности, установки, направленность личности. Внимание порождается деятельностью и сопутствует ей [59, с.21].

Основной функцией внимания выделяют регулирующую функцию. Внимание также позволяет осуществить отбор значимых воздействий и игнорирование несущественных в каждой конкретной ситуации. Процесс

внимания обеспечивает удержание в сознании мыслей и образов, непосредственно относящихся к осуществляемой деятельности [60, с.198].

Внимание обеспечивает удержание в сознании мыслей и представлений, непосредственно относящихся к выполняемой деятельности [46, с. 44 - 49].

Принципы и законы, детерминирующие концентрацию внимания, как способность человека

1. Принцип доминанты. В нервной системе под влиянием раздражителей возникает очаг возбуждения и подчиняет все другие процессы.

2. Закон взаимной индукции нервных процессов возбуждения и торможения в коре больших полушарий головного мозга. Внешний сигнал вызывает очаг возбуждения в одних участках коры и одновременно торможение – в остальных.

3. Принцип активности мозга. Внимание возникает только при активной мозговой деятельности и общем бодрствующем состоянии организма. При этом здесь имеется оптимум: внимание ухудшается как на фоне расслабленности, так и на фоне чрезмерной утомляемости [68, с.114].

В психолого-педагогической литературе существуют несколько различных классификаций внимания. Самой распространённой и востребованной классификацией является классификация по признаку произвольности [54, с. 121].

Первый вид внимания – непроизвольное внимание. Непроизвольным (непреднамеренным) является внимание, которое вызвано теми или иными особенностями действующих в данный момент объектов, без намерения быть к ним внимательным [40, с. 49с].

Непроизвольное внимание не требует приложения усилий, оно привлекается либо сильным, либо новым, либо интересным раздражителем. Основная функция непроизвольного внимания заключается в быстрой и правильной ориентации в постоянно меняющихся



условиях среды, в выделении тех объектов, которые могут иметь в данный момент, наибольшее актуальное или личностное значение. В научной литературе можно встретить разные синонимы для обозначения непроизвольного внимания. В некоторых исследованиях его называют пассивным, оттеняя тем самым зависимость непроизвольного внимания от объекта, который его привлек, и подчеркивают отсутствие усилий со стороны человека, направленных на то, чтобы сосредоточиться. В других - непроизвольное внимание называют эмоциональным, отмечая тем самым связь между объектом внимания и эмоциями, интересами и потребностями. В этом случае также, как и в первом отсутствуют волевые усилия, направленные на сосредоточение: объект внимания, выделяется в силу соответствия его причинам, побуждающим человека к деятельности [54, с.123].

Второй вид внимания – произвольное. Оно возникает при осознанно поставленной цели, когда направленность и сосредоточенность внимания большей частью сосредоточены на этой цели. Произвольное внимание требует от человека волевых усилий, оно носит активный характер. Это сознательно организованный психический процесс с намеренной актуализацией волевых компонентов личности. Он образован сложной структурой, определяемой социально обусловленными формами и способами поведения. Самое частое явление это, когда произвольное внимание связано с процессом обучения или трудовой деятельностью. Волевые акты, включающие этот вид внимания, часто сопровождаются внутренней речью, которая как бы «перепрограммирует» субъекта сконцентрировать внимание именно на данном объекте [71, с.128]

Главной функцией произвольного внимания является активное регулирование протекания психических процессов. Приняв решение заняться каким-либо видом деятельности, человек может сосредоточиться на нем, направляя свое внимание даже на то, что ему неинтересно. Согласно теории Л.С. Выготского произвольное внимание формируется у

ребенка ещё в детстве в процессе его общения со взрослым. Развитие произвольного внимания у ребенка проявляется вначале в подчинении своего поведения речевой инструкции взрослых, а потом и в подчинении своего поведения собственной речевой инструкции [46, с.46].

Поэтапно, от простого к сложному, и в процессе преодоления трудностей, по мере углубления в осознанную деятельность, она все больше увлекает человека, захватывает его мысль, внимание, появляется интерес к работе. При этом происходит переход от одного вида внимания к другому.

К свойствам внимания, которые возможно оценить с помощью опытно-экспериментальных методов П.С. Гуревич относит [18, с.105]

- 1) Избирательность внимания
- 2) Концентрация внимания – степень сосредоточенности человека на конкретном объекте
- 3) Объём внимания – количество отчётливо и одновременно воспринимаемых объектов
- 4) Переключаемость внимания – способность быстро переходить от одного объекта к другому
- 5) Устойчивость – длительность концентрации внимания на объекте

К основным свойствам внимания относятся - устойчивость, концентрация, распределение, переключение, отвлекаемость и объем внимания [21].

Устойчивость внимания – это способность на длительное время задерживать восприятие на определенных объектах окружающей реальности. Давно известно, что внимание подвержено периодическим произвольным колебаниям, которые имеют место при продолжительных занятиях человека какой-либо деятельностью. Экспериментальные исследования показали, что в этих условиях произвольное отвлечение внимания от объекта происходит через 15 – 20 минут. Периоды таких

колебаний, если верить Н.Н. Ланге, равны обычно 2-3 секунды доходя до 12 секунд [28, с.41].

Концентрация внимания характеризуется степенью углубленности человека в деятельность. Концентрация внимания – это степень или интенсивность сосредоточенности, то есть основной показатель его выраженности другими словами – тот фокус, в который собрана психологическая или сознательная деятельность. А.А. Ухтомский полагал, что концентрация внимания связана с особенностями функционирования доминантного очага возбуждения в коре головного мозга. В частности, концентрация является следствием возбуждения в доминантном очаге при одновременном торможении остальных зон коры головного мозга. Наибольшая концентрация внимания проявляется при увлеченности интересным занятием, в котором реализуется возможности и способности человека. Концентрация внимания имеет динамический характер. Она то повышается, то понижается в зависимости от характера деятельности и от отношения к ней [48, с.327].

Распределение внимания – способность поддерживать достаточный уровень сосредоточенности столько времени, сколько целесообразно для данной деятельности; способность сопротивляться отвлекающим обстоятельствам, случайным помехам в работе. Под распределением внимания понимают способность человека удерживать в центре своего внимания определенное количество различных объектов одновременно. Именно эта способность позволяет совершать сразу несколько действий, сохраняя их в поле внимания и деятельности. Однако, как показывает жизненная практика, человек способен выполнить только один вид сознательной психологической деятельности, а субъективные ощущения одновременности выполнения нескольких обязательно быстрому последовательному переключению с одной на другую. Еще В. Вундтом было доказано, что человек не может сосредотачиваться на двух одновременно предъявленных раздражителях. Хотя иногда человек

действительно способен выполнить одновременно два вида деятельности. На самом деле, в таких случаях один из видов выполняемой деятельности должен быть полностью автоматизирован и не требует внимания. Если же это условие не соблюдается, совмещение деятельности невозможно. Распределение внимания во многом зависит от опыта человека, его знаний и умений [33, с.172].

Переключение внимания наглядно проявляется в преднамеренном переходе субъекта от одной деятельности к другой, от одного объекта к другому. Данное свойство внимания связано с новыми целями и задачами, которые возникают у человека в процессе осуществляемой познавательной деятельности. Существует два парных вида переключения: полное и неполное, завершённое и незавершённое. При завершённом переключении внимание полностью сосредотачивается на новом объекте или деятельности. При незавершённом переключении оно отчасти еще направлено на прошлую деятельность. Это происходит в тех случаях, когда предыдущая деятельность оказала большое впечатление на личность или, если она сомневается в правильности полученных результатов. На этой особенности данного свойства внимания основан «эффект Зейгарник» [27, с.89].

Наиболее ярко переключаемость внимания проявляет себя в способности быстро ориентироваться в сложной изменяющейся обстановке. Это свойство внимания значительно зависит от индивидуальных особенностей высшей нервной деятельности человека – уравновешенности и лабильности нервных процессов. В зависимости от типа высшей нервной деятельности внимание одних людей лабильно, других – вплоть до ригидности. Легкость переключения внимания зависит и от соотношения между предшествующей и последующей деятельностью и отношения субъекта к каждой из них. Чем больший человек заинтересован в новой деятельности, тем легче он переключается на неё. Переключение может обуславливаться требованиями деятельности,

алгоритмами сознательного поведения, необходимостью включения в новую деятельность в соответствии с изменяющимися условиями либо осуществляться с целью отдыха [20, с.211].

Отвлекаемость – полная противоположность переключения внимания, по действию и механизмам. Главное отличие отвлекаемости от переключаемости – это его непроизвольность. Отвлечение происходит в результате непреднамеренного перемещения фокуса внимания с основной работы на предметы, то есть происходит непроизвольная смена доминанты в коре головного мозга. Отвлечение снижает качество работы, часто является причиной ошибок по невнимательности, снижает вероятность закончить работу в намеченный срок. Отвлекаемость возникает при действии сильных посторонних раздражителей на человека, занятого в этот момент какой-либо деятельностью. Следует различать существование внешней и внутренней отвлекаемости внимания. Внешняя отвлекаемость возникает под влиянием раздражителей экзогенного характера. Внутренняя отвлекаемость внимания возникает под влиянием сильных внутренних переживаний, посторонних эмоций, из-за низкой мотивации настоящей деятельности, которой занят в данный момент человек [16, с.25].

Объем внимания измеряется количеством объектов (элементов), воспринимаемых одновременно. Экспериментально установлено, что при восприятии множества простых объектов в течение 1 – 1,5 с объем внимания у взрослого индивидуума в среднем равен 7 – 9 элементам. Объем внимания зависит от профессиональной деятельности человека, психического развития, его опыта. Замечено, что при четкой систематизации и логической группировке объектов, объем внимания значительно увеличивается. Существует закономерность – чем больше интенсивность (сила) внимания, тем меньше объем и наоборот. Последнее обстоятельство необходимо учитывать в педагогической практике,

систематизируя предъявляемый материал таким образом, чтобы не перегружать объем внимания учащихся [33, с.93].

Избирательность внимания – это способность к сосредоточению на наиболее важных объектах. Концентрация внимания проявляется в различиях, которые имеются в степени концентрированности внимания на одних объектах и его отвлечении от других. Сосредоточенность внимания иногда называют концентрацией, и эти понятия рассматриваются как синонимы. Однако концентрация внимания на одном объекте приводит к положительному результату только в том случае, если субъект способен своевременно и последовательно переключать его и на другие объекты. Поэтому такие свойства внимания, как концентрация, распределение и объем тесно связаны между собой [47, с.123].

Таким образом при изучении психолого-педагогической нами было выяснено, что внимание - это направленность и сосредоточенность сознания, которые предполагают повышение уровня сенсорной, интеллектуальной или двигательной активности индивида. Основными свойствами внимания являются устойчивость, концентрация, распределение, переключение, отвлекаемость и объем.

## **1.2 Особенности свойств внимания у младших школьников с ОВЗ**

Согласно Международной номенклатуре нарушений, ограничений жизнедеятельности и социальной недостаточности (МНН), «под ограничением жизнедеятельности понимается любое ограничение или отсутствие способности осуществлять деятельность способом или в рамках, считающихся нормальными для человека данного возраста». Ограничения жизнедеятельности различаются по степени их проявления, что определяется с помощью, разработанной МНН так называемой «шкалы тяжести» (в виде количественного показателя) [43, с.10].

В настоящее время 4,5 процента детей, проживающих в России, относятся к категории лиц с ограниченными возможностями здоровья и нуждаются в специальном (коррекционном) образовании, отвечающем их особым образовательным потребностям. К ним относят: детей с нарушениями слуха (глухие, слабослышащие, позднооглохшие); с нарушением зрения (слепые, слабовидящие); с тяжелыми нарушениями речи (логопаты); с нарушением интеллектуального развития (умственно отсталые, дети с задержкой психического развития); с комплексным нарушением психического развития (слепоглухонемые, слепые умственно отсталые дети и др.); с нарушением функций опорно-двигательного аппарата; детей с психопатическими формами поведения и др. [1, с.163].

Среди всех видов ОВЗ стоит отметить такой диагноз, как ЗПР. Данные статистики, про которых удручают, на сегодняшний день в общеобразовательных школах обучаются от 6 % до 11% детей с данным синдромом. Также наблюдается неутешительная тенденция к увеличению количества, в процентном соотношении, таких детей с каждым новым учебным годом. Именно по этой причине мной была выбрана данная тема [25, с.11-16].

Из-за сложности этиологии нарушения до сих пор ведутся, хотя и достаточно успешные, исследования в области причин возникновения ЗПР. В своё время этим вопросом плотно занимались такие учёные как: Т.А. Власова, К.С. Лебединская, М.С. Певзнер, М.Г. Рейдибойм, Г.Е. Сухарева [11; 36; 55; 66]. Среди этиологических причин существуют врожденные состояния легкой формы психического инфантилизма, непрогрессирующий вид раннего детского аутизма. Также не стоит отметить существование вторичных ЗПР, которые возникают с раннего детства и в течении жизни под действием внешних неблагоприятных факторов, и являют собой состояние лёгкой интеллектуальной недостаточности. Определённое количество специалистов относят к ЗПР только те формы, которые связаны с недостаточностью интеллекта по

причине остаточных явлений раннего органического поражения головного мозга. Не стоит забывать и о том, что в генезе вторичных задержек развития некую роль могут играть различные психогенные и микросоциальные факторы, а также дефекты анализаторов и органов чувств, обуславливающих дефицитное поступление жизненно-важной для полноценного развития мозга внешней информации [19, с.145].

Изначально Г.Е. Сухаревой был предложен термин «задержка умственного развития», однако позже от него отказались ввиду его нелогичности. Далее были предложены термины «задержка темпа психического развития» и «задержка психического развития», которые в последствие и прижились среде психологов и медицинских работников [56, с.9].

Классификация, основанная на этиопатогенетических механизмах:

- нарушения интеллекта в связи с неблагоприятными условиями среды и воспитания или патологией поведения;
- нарушения интеллекта при длительных астенических состояниях, обусловленных соматическими заболеваниями;
- нарушения при различных формах инфантилизма;
- вторичная интеллектуальная недостаточность в связи с поражением слуха, зрения, дефектами речи, чтения и письма;
- функционально-динамические интеллектуальные нарушения у детей в резидуальной стадии и отдаленном периоде инфекций и травм центральной нервной системы [66, с.210].

Проанализировав научную литературу [3; 4; 5; 6; 8; 26; 45; 53; 62] пришли к выводу, что в работе с детьми с ЗПР, как, впрочем, и со всеми детьми с нарушениями, следует учитывать возрастные, индивидуально-типические особенности, а также динамику состояния. Обычно если вовремя подобрать коррекцию и индивидуальный образовательный маршрут, то интеллектуальные, мотивационно-волевые и поведенческие



дефекты сглаживаются, и ребёнок попадает в группу нормы. Диагноз ЗПР обычно снимается по окончании начальной школы.

Среди клинических признаков задержки психического развития, исследователи выделили четыре основных:

- эмоциональная незрелость, примитивность интересов, слабость мотивации, отсутствие самоконтроля;
- запаздывание развития основных психофизиологических функций (моторика, речь, социальные функции);
- временный и обратимый характер большинства состояний задержки психического развития
- отсутствие грубых структурных изменений в головном мозге
- функциональный характер нарушений
- неравномерность развития отдельных сторон психической деятельности; [11, с.59].

Наиболее распространённой и используемой классификацией является клиническая классификация, представленная в 1982 г. К.С. Лебединской, в которой варианты ЗПР дифференцировались по этиопатогенетическому принципу на следующие группы:

- ЗПР конституционального происхождения;
- ЗПР соматогенного происхождения;
- ЗПР психогенного происхождения;
- ЗПР церебрально-органического происхождения; [36, с. 9–13]

У каждого из перечисленных типов ЗПР существует уникальная структура особенностей эмоционально-волевой незрелости, нарушений познавательной деятельности и клинико-психологических особенностей.

Соотношение двух основных компонентов аномалии развития, а это структура инфантилизма и характер нейродинамических расстройств, непосредственно влияют на отличие одних типов ЗПР от других. Одной из причин замедленного темпа формирования познавательной деятельности, является недостаточность интеллектуальной мотивации и

произвольности. Однако при нейродинамических расстройствах основной характеристикой является тонус и подвижность психических функций [2, с.4].

1. ЗПР конституционального происхождения. Особенность донного вида ЗПР можно обозначить, как гармонический инфантилизм. При таком нарушении эмоционально-волевая сфера находится на более ранней ступени развития, однако в остальном может иметь нормальную структуру психики. Например у таких детей в возрасте 7-8 лет всё ещё может преобладать игровая деятельность [13, с.163]. Явное преобладание эмоциональной мотивации поведения и повышенный фон настроения, непосредственность и яркость эмоций, при их поверхностности и нестойкости, легкая внушаемость. Затруднения в обучении, нередко наблюдаемые у этих детей в младших классах, М. С. Певзнер и Т. А. Власова связывают с незрелостью мотивационной сферы и личности в целом, преобладанием игровых интересов.

Такой гармонический инфантилизм зачастую имеет генетическое или наследственное происхождение, в таких семьях часто обнаруживается, что и у кого-то из родителей был подобный диагноз. Однако довольно часто происхождение гармонического инфантилизма может быть связано с несложными обменно-трофическими расстройствами, произошедших либо во внутриутробном развитии, либо в первые годы жизни [2, с.5].

2. ЗПР соматогенного происхождения. Для этого типа характерными причинами являются: врождённые и приобретённые пороки развития, хронические инфекции и аллергические состояния. Всё это чревато ослабленностью, боязнью новых контактов, негативными последствиями от неоптимального использования сензитивных периодов развития психических процессов и функций. Нередко имеет место и задержка эмоционального развития - соматогенный инфантилизм, обусловленный рядом невротических наслоений — неуверенностью, боязливостью, капризностью, связанными с ощущением своей физической

неполноценности, а иногда индуцированными и режимом определенных ограничений и запретов, в котором находится соматически ослабленный или больной ребенок.

3. ЗПР психогенного происхождения. Данный тип ЗПР обусловлен прежде всего социальной депривацией, сочетанной с неблагоприятными условиями воспитания, препятствующими правильному формированию личности ребенка.

Этот тип ЗПР отличается от ситуаций педагогической запущенности, которые не представляют собой патологического явления, а ограниченных дефицитом знаний и умений вследствие недостатка информации интеллектуального типа.

Одной из главных причин возникновения подобной ситуации является прежде всего гипопека — условия безнадзорности, из-за которых у ребенка не воспитываются формы поведения, чувство долга и ответственности, связанные с активным торможением аффекта. Теряется стимул и ориентир для развития и познавательной деятельности, и интеллектуальных интересов, и установок. Аффективная лабильность, импульсивность, повышенная внушаемость, а также низкий уровень знаний и представлений, необходимых для усвоения школьных предметов, формируют черты патологической незрелости эмоционально-волевой сферы [2, с.6].

Не стоит забывать о ещё одном варианте аномального развития, обусловленного гиперопекой.

Термин гиперопека (синоним: гиперпротекция) [греч. Нυρηγ - над, сверх), обычно используемый для характеристики родительского поведения, которое является чрезмерно снисходительным, чрезмерно балующим, чрезмерно заботливым, чрезмерно покровительствующим и способствующим формированию чрезмерной зависимости и несамостоятельности. Проблема, таким образом, заключается в слове «чрезмерно» [7, с.34].

4. ЗПР церебрально-органического происхождения. Этот тип ЗПР занимает основное место в данной полиморфной аномалии развития. Он встречается чаще других вышеописанных типов, нередко обладает большей стойкостью и выраженностью нарушений как в эмоционально-волевой сфере, так и в познавательной деятельности [2, с.6].

Очень важно, особенно при ЗПР, учитывать особенности возрастной динамики состояния - интеллектуальный дефект во многих случаях с возрастом сглаживается вплоть до нормального развития или значительной компенсации под влиянием лечебно-коррекционных мероприятий.

Таким образом можно сделать вывод, что ОВЗ – то любое ограничение или отсутствие способности осуществлять деятельность способом или в рамках, считающихся нормальными для человека данного возраста. Среди детей с ОВЗ выделяют несколько основных групп, это дети с нарушениями слуха; с нарушением зрения; с тяжелыми нарушениями речи; с нарушением интеллектуального развития; с комплексным нарушением психического развития; с нарушением функций опорно-двигательного аппарата; детей с психопатическими формами поведения. ЗПР относится к группе нарушений интеллектуального развития, хотя нередко и сочетается с другими видами нарушений.

ЗПР может иметь самые различные этиологические причины (от органического поражения мозга и до социальной депривации) и далеко идущие последствия, однако к началу средней школы с большинства детей с ЗПР подобный диагноз снимается, и они переходят в группу нормы.

Также при анализе психолого-педагогической литературы было выяснено, что внимание младших школьников с ЗПР отличается неустойчивостью, низкой концентрацией, преобладает произвольные свойства внимания, а также высока степень отвлекаемости.

### **1.3 Модель психолого-педагогической коррекции свойств внимания младших школьников с ОВЗ**

Моделирование (от франц. *modele* - образец) – исследование психических процессов и состояний при помощи их реальных («физических») или идеальных, прежде все математических, моделей. под "моделью" при этом понимается система объектов или знаков, воспроизводящая некоторые существенные свойства системы – оригинала. Создание упрощенный моделей системы – действенное средство проверки истинности и полноты теоретических представлений в разных отраслях знания. Моделирование в психологии – построение моделей тех или иных психологических процессов с целью формальной проверки их работоспособности [цит. по 34 С. 21].

Модель – это графическое и аналитическое описание рассматриваемого процесса. Исследователи выделяют три основных достоинства, при использовании моделирования: простота, наглядность, информационная емкость. В.И. Долгова определяет модель (в широком смысле) как упрощенный мысленный или знаковый образ, какого-либо объекта или системы объектов, используемые в качестве их «заместителя» и средство оперирования [23, с.165]. Ценность модели заключается в том, что она обладает следующими свойствами: адекватность и динамичность. Моделирование широко применяется в различных сферах профессиональной деятельности человека.

При построении моделей и проведении моделирования психолого-педагогической коррекции свойств внимания младших школьников с ограниченными возможностями здоровья первым этапом является целеполагание.

Целеполагание — процесс выбора одной или нескольких целей с установлением параметров допустимых отклонений для управления процессом осуществления идеи. Метод целеполагания – это система процедур формирования «древа целей» (рис 1). В психологии использовать

метод «дерева целей» предложила В.И. Долгова. Как метод планирования «дерево целей» основывается на теории графов и представляет, как траекторные, определяющие направление движения к заданным стратегическим целям, та и точечные, определяющие достижение тактических целей, которые характеризуют степень приближения к заданным целям по заданной траектории [22, с.35].

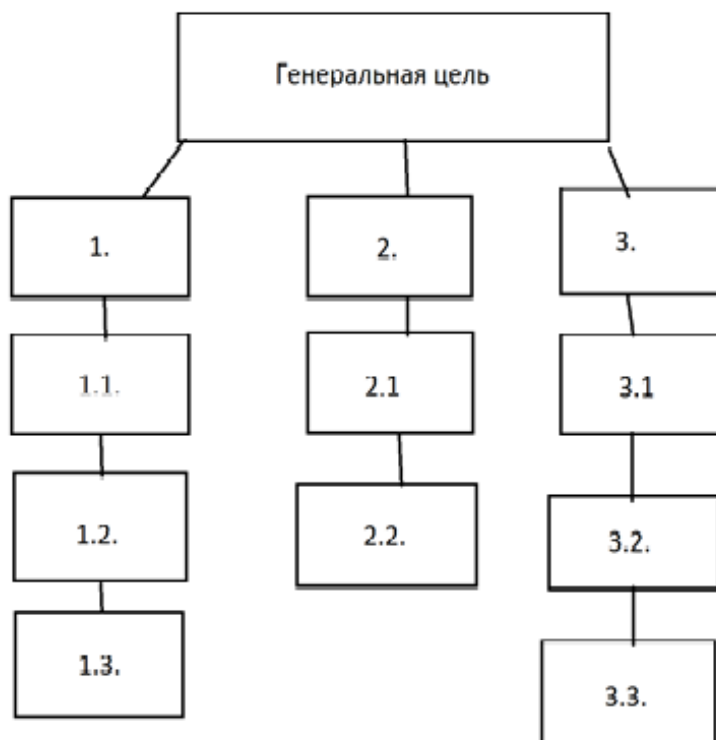


Рисунок 1. «Дерево целей» психолого-педагогическая коррекция свойств внимания младших школьников с задержкой психического развития

Генеральная цель - Теоретически обосновать и экспериментально проверить психолого-педагогическую коррекцию свойств внимания младших школьников с ОВЗ.

1.Изучить психолого-педагогическую проблему свойств внимания младших школьников с ОВЗ.

1.1. Изучить и проанализировать феномен свойств внимания в психолого-педагогической литературе.

1.2. Определить особенности свойств внимания младших школьников с ОВЗ.

1.3. Разработать модель психолого-педагогической коррекции свойств внимания младших школьников с ОВЗ.

2. Изучить исследования свойств внимания младших школьников с ОВЗ.

2.1. Определить этапы, методы и методики исследования.

2.2. Дать характеристику выборки и проанализировать результаты констатирующего исследования.

3. Изучить опытно-экспериментальное исследование психолого-педагогической коррекции свойств внимания младших школьников с ОВЗ.

3.1. Разработать и реализовать психолого-педагогическую коррекцию свойств внимания младших школьников с ОВЗ.

3.2. Проанализировать результаты опытно экспериментального исследования.

3.3. Составить рекомендации для педагогов и родителей по улучшению свойств внимания младших школьников с ОВЗ.

Спроектированная модель психолого-педагогической коррекции свойств внимания младших школьников с задержкой психического развития состоит из несколько блоков:

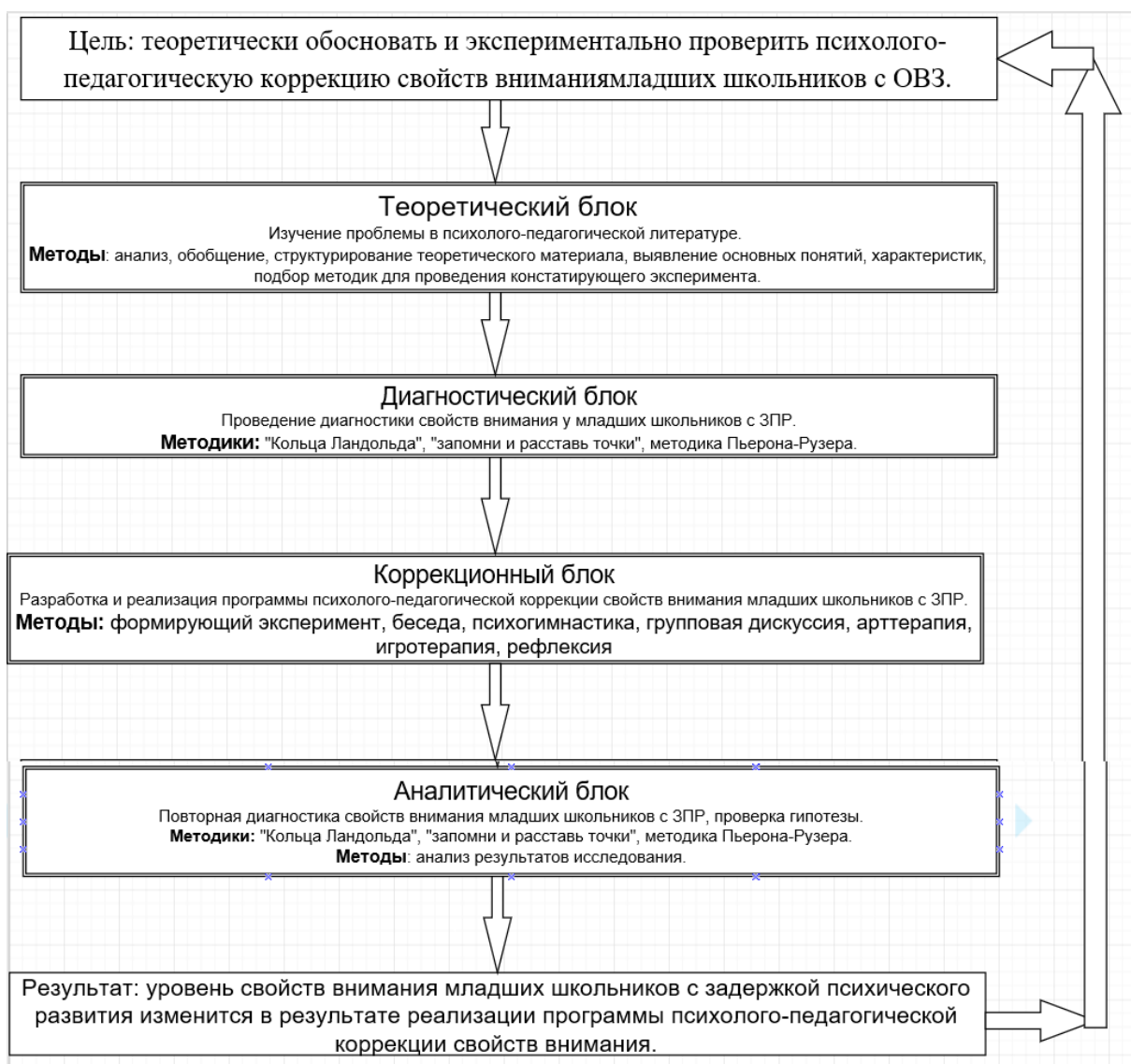


Рисунок 2. Модель психолого-педагогической коррекции свойств внимания младших школьников с задержкой психического развития

- Целевой блок представлен единством цели и задач, комплексное решение которых обеспечивает необходимую коррекцию свойств внимания младших школьников с помощью реализации программы психолого-педагогической коррекции.

- Теоретический блок включает в себя изучение проблемы в психолого-педагогической научной литературе, анализ, обобщение, структурирование теоретического материала, выявление основных характеристик, подбор методик для проведения констатирующего эксперимента



- Диагностический блок включает в себя систему методик, позволяющих выявлять уровни свойств внимания младших школьников с задержкой психического развития. Основной целью данного блока является диагностика уровней свойств внимания младших школьников с ЗПР.

- Коррекционный компонент включает в себя специально разработанные игры и упражнения, ориентированные на создание психолого-педагогических условий для успешной коррекции свойств внимания младших школьников с ЗПР. Основной целью данного блока является психолого-педагогическая коррекция свойств внимания младших школьников с ЗПР.

- Аналитической компонент включает в себя сравнительный анализ показателей уровня свойств внимания младших школьников с ЗПР на подготовительном и заключительном этапах. Основной целью данного блока является измерение и сравнение показателей уровня свойств внимания младших школьников с задержкой психического развития.

Содержание коррекционной программы должно быть направлено на охрану и укрепление здоровья ребенка, его физическое и психическое совершенствование, коррекцию нарушений развития, то есть программа обучения и воспитания должна решать оздоровительные, развивающие и коррекционные задачи.

Таким образом, нами была разработана модель психолого-педагогической коррекции свойств внимания младших школьников с задержкой психического развития (рис. 2), включающая в себя целевой, теоретический, диагностический, коррекционный и аналитический блоки, выделен комплекс психолого-педагогических условий для коррекции свойств внимания младших школьников с ЗПР; построено «дерево целей» психолого-педагогической коррекции свойств внимания младших школьников с задержкой психического развития.

Модель состоит из трех блоков, каждый из которых имеет свои цели:

1) диагностический его цель - диагностика уровней свойств внимания младших школьников с задержкой, 2) коррекционный его цель - психолого-педагогическая коррекция свойств внимания младших школьников с задержкой психического развития, 3) аналитический его цель - измерить и сравнить показатели уровня свойств внимания младших школьников с задержкой психического развития. У каждого блока есть свои методы и методики, выделен комплекс психолого-педагогических условий для коррекции свойств внимания; построено «дерево целей» психолого-педагогической коррекции свойств внимания младших школьников с задержкой психического развития.

Выводы к первой главе.

При изучении психолого-педагогической литературы нами было выяснено, что внимание - это направленность и сосредоточенность сознания, которые предполагают повышение уровня сенсорной, интеллектуальной или двигательной активности индивида. Также проанализировав мнения психологов в современных статьях по психологии, мы пришли к мнению, что основными свойствами внимания являются устойчивость, концентрация, распределение, переключение, отвлекаемость и объем.

Также можно сделать вывод от том, что внимание младших школьников с ЗПР отличается неустойчивостью, низкой концентрацией, преобладает произвольные свойства внимания, а также высока степень отвлекаемости.

Был сделан вывод, что ОВЗ – это любое ограничение или отсутствие способности осуществлять деятельность способом или в рамках, считающихся нормальными для человека данного возраста. Среди детей с ОВЗ выделяют несколько основных групп, это дети с нарушениями слуха;

с нарушением зрения; с тяжелыми нарушениями речи; с нарушением интеллектуального развития; с комплексным нарушением психического развития; с нарушением функций опорно-двигательного аппарата; детей с психопатическими формами поведения. ЗПР относится к группе нарушений интеллектуального развития, хотя нередко и сочетается с другими видами нарушений.

ЗПР может иметь самые различные этиологические причины (от органического поражения мозга и до социальной депривации) и далеко идущие последствия, однако к началу средней школы с большинства детей с ЗПР подобный диагноз снимается, и они переходят в группу нормы.

Также при анализе психолого-педагогической литературы было выяснено, что внимание младших школьников с ЗПР отличается неустойчивостью, низкой концентрацией, преобладает непроизвольные свойства внимания, а также высока степень отвлекаемости.

Выделены четыре основных типа задержки психического развития: конституционального происхождения, соматогенного происхождения, психогенного происхождения, церебрально-органического происхождения;

В итоге, нами была разработана модель психолого-педагогической коррекции свойств внимания младших школьников с задержкой психического развития, включающая в себя целевой, диагностический, коррекционный и аналитический компоненты, выделен комплекс психолого-педагогических условий для коррекции свойств внимания младших школьников; построено «дерево целей» психолого-педагогической коррекции свойств внимания младших школьников с задержкой психического развития.

## **Глава II. Организация исследования психолого-педагогической коррекции свойств внимания у младших школьников с ОВЗ**

### **2.1 Этапы, методы и методики исследования**

Психолого-педагогическое исследование проходило в несколько этапов:

#### **1. Поисково-подготовительный этап.**

Данный этап подразумевает под собой теоретическое изучение психолого-педагогической литературы, а также подбор методик. На этом этапе выполнено изучение психолого-педагогической литературы по проблеме свойств внимания младших школьников с ОВЗ. Были подобраны методики с учетом возрастных характеристик и темы исследования [78, с.64].

#### **2. Опытно-экспериментальный этап.**

Данный этап представляет тестирование и обработка результатов. Была проведена психодиагностика испытуемых по методикам: «Кольца Ландольта», методика Пьерона-Рузера, «Запомни и расставь точки». Далее полученные результаты были обработаны. Проведена программа психолого-педагогической коррекции свойств внимания младших школьников с ОВЗ.

3. Контрольно-обобщающий этап включает в себя проведение повторной диагностики свойств внимания младших школьников с ОВЗ, анализ и обобщение результатов исследования, формулирование выводов, проверку гипотезы.

Охарактеризуем использованные методы и методики исследования [Приложение 1].

Анализ литературы – это метод научного исследования, предполагающий операцию мысленного расчленения целого на составные

части, выполняемая в процессе познания или предметно-практической деятельности. Работа с литературой включает в себя составление библиографии, перечня источников, отобранных для работы в связи с исследуемой проблемой; реферирование - сжатое переложение основного содержания одной или нескольких работ по общей тематике; выделение главных идей и положений работы [24, с.151].

Обобщение – это форма приращения знания путем мысленного перехода от частного к общему в некоторой модели мира. Обобщение - это логическая операция, заключающаяся в том, что для некоторой группы явлений находится новое, более широкое по объему понятие, отражающее общность свойств этих явлений на уровне нового знания о них. Всякое обобщение должно иметь основание, т. е. свойство или совокупность свойств, позволяющих сгруппировать явления и обозначить эту группу каким-либо понятием [41, с. 147].

Тестирование – это метод психологической диагностики, использующий стандартизированные вопросы и задачи - тесты, имеющие определенную шкалу значений. Тесты позволяют дать оценку индивида в соответствии с поставленной целью исследования; обеспечивают возможность получения количественной оценки на основе квантификации качественных параметров личности и удобство математической обработки. Являются относительно оперативным способом оценки большого числа неизвестных лиц; способствуют объективности оценок, не зависящих от субъективных установок лица, проводящего исследование, обеспечивают сопоставимость информации, полученной разными исследователями на разных испытуемых. Основные достоинства данного метода: стандартизация условий и результатов, оперативность и экономичность, количественный понятийный характер оценки, оптимальная трудность заданий и надежность результатов [42, с.404].

Эксперимент – метод исследования некоторого явления в управляемых условиях. Отличается от наблюдения активным

взаимодействием с изучаемым объектом. Обычно эксперимент проводится в рамках научного исследования и служит для проверки гипотезы, установления причинных связей между феноменами. Основное достоинство психологического эксперимента в том, что он предоставляет возможность специально вызывать определенные психические процессы и явления, воздействовать на их характеристики, устанавливать зависимость психических явлений от изменяемых внешних условий [58, с.37].

Констатирующий эксперимент – один из основных видов эксперимента, целью которого является изменение одной или нескольких независимых переменных и определение их влияния на зависимые переменные. Констатирующий эксперимент отличается от формирующего главным образом целями проведения. Целью констатирующего эксперимента выступает фиксация изменений, происходящих с зависимыми переменными, а не влияние на последние, как в формирующем эксперименте. Констатирующий эксперимент может быть естественным и лабораторным [61, с.231].

Формирующий эксперимент – особый метод психологического исследования, состоящий в том, что исследователь определенным образом строит обучение (воспитание) испытуемого с целью получить заданное изменение его психики. В отличие от метода констатации (срезов), направленного на изучение фактов, и лонгитюдного исследования, направленного на описание процессов в естественных условиях, формирующий эксперимент направлен, прежде всего, на выявление причин и условий протекания процессов [12, с.166].

Для проверки гипотезы и реализации поставленных задач были использованы методики «кольца Ландольта», «Запомни и расставь точки», а также методика Пьерона Рузера.

Методика «Кольца Ландольта»

В качестве основного методического, стимульного материала для оценки устойчивости, распределения и переключения внимания старших

дошкольников выбраны кольца Ландольта, поскольку данная методика является универсальным средством, которое целесообразно применять для изучения внимания детей разного возраста и взрослых людей, получая сравнимые и преемственные показатели.

Ребенку показывается бланк с кольцами Ландольта и объясняется, что он должен, внимательно просматривая кольца по рядам, находить среди них такие, в которых имеется разрыв, расположенный в строго определенном месте, и зачеркивать их. Работа проводится в течение 5 мин. Через каждую минуту экспериментатор произносит слово «черта», в этот момент ребенок должен поставить черту в том месте бланка с кольцами Ландольта, где его застала эта команда. При обработке результатов экспериментатор определяет количество колец, просмотренных ребенком за каждую минуту работы, и за все пять минут, в течение которых продолжался психодиагностический эксперимент. Также определяется количество ошибок, допущенных им в процессе работы на каждой минуте, с первую по пятую, и в целом за все пять минут [46, с.174].

#### Методика «Запомни и расставь точки»

С помощью данной методики оценивается объем внимания ребенка. Для этого используется стимульный материал. Лист с точками предварительно разрезается на 8 малых квадратов, которые затем складываются в стопку таким образом, чтобы вверху оказался квадрат с двумя точками, а внизу – квадрат с девятью точками (все остальные идут сверху вниз по порядку).

Детям предлагается поиграть в игру на внимание, где будут одна за другой демонстрироваться карточки, на которых нарисованы точки, а потом ребенок сам будет рисовать эти точки в пустых клеточках в тех местах, где увидел эти точки на карточках.

Далее, ребенку последовательно на 1 – 2 сек. показывается каждая из восьми карточек с точками, по очереди и после предъявления каждой карточки предлагается воспроизвести увиденные точки в пустой карточке

за 15 сек. Это время дается ребенку для того, чтобы он смог вспомнить, где находились увиденные точки, и отметить их в пустой карточке.

В результате диагностики будет считаться максимальное число точек, которое ребенок смог правильно воспроизвести на любой из карточек.

Результаты эксперимента оцениваются в баллах [9, с.76-77].

#### Методика Пьерона Рузера

Методика предназначена для исследования и оценки таких параметров внимания, как его устойчивость, возможность переключения, распределения, а также особенностей темпа деятельности, вработываемость в задание, проявление признаков утомления и пресыщения. В своем классическом варианте предъявления методика в полном объеме реализует возможность выявления уровня сформированности произвольной регуляции психических функций (программирования собственной деятельности и ее контроля, удержания инструкции, распределения внимания по ряду признаков). Данная методика также дает представление о скорости и качестве формирования простой программы деятельности, усвоения нового способа действий, степени развития элементарных графических навыков, зрительно-моторной координации [44].

Для проведения исследования потребуется бланк методики с изображением геометрических фигур (4 типа фигур), расположенных на одинаковом расстоянии друг от друга в квадратной матрице 10x10; простой карандаш средней мягкости (ТМ).

Данная методика может быть использована в работе с детьми 5-8 лет.

Перед ребенком кладется чистый бланк методики. Следует заполнить пустые фигурки образца (в левой верхней части бланка).

Обратить внимание, что в квадратике должна быть точка, в треугольнике - черточка (вертикальная), круг остается чистым, а в ромбе - будет черточка (горизонтальная). Иногда имеет смысл добавить, что



фигуры в бланке надо заполнять все подряд, не выбирая одинаковых. Образец на листе остается открытым до конца работы ребенка.

В зависимости от возраста ребенка и задач исследования условные обозначения (точка, тире, вертикальная линия) могут ставиться в одной, двух или трех фигурах. Четвертая фигура всегда должна оставаться «пустой». Важно, чтобы метки в фигурах не были «гомологичны» форме фигуры.

Детям до 5-6 летнего возраста можно уменьшить объем предлагаемого задания, например до 6-7 строк (60-70 фигур). Анализ результатов выполнения методики при этом остается прежним.

После того, как ребенок приступил к работе, психолог включает секундомер и фиксирует количество фигур бланка, заполняемых ребенком каждые 30 секунд или 1 минуту, например, делая отметки в виде точек или черточек прямо на бланке. О подобной регистрации ребенка лучше предупредить заранее.

Желательно отметить, хотя бы приблизительно, с какого момента ребенок начинает работать по памяти, то есть без опоры взглядом на образец.

В протоколе необходимо указать, как ребенок заполняет фигуры: старательно, аккуратно или импульсивно; как это отражается на темпе работы; какая мотивация оказалась наиболее действенной для ребенка.

К 5 годам доступно выполнение методики в полном варианте предъявления (заполнение 3-х фигур) с различными ошибками, в частности пропусками, и достаточно быстро наступающим пресыщением (ребенка «хватает» обычно не более чем на 5-6 строк). Темп деятельности, как правило, неравномерен.

К 6-7 годам доступно выполнение в полном объеме с постепенной вработываемостью (обычно к концу второй строки ребенок перестает обращаться к образцу) и возможными единичными ошибками. Темп деятельности либо постепенно нарастает, либо, достигнув определенного

уровня, остается постоянным. Пресыщения не наблюдается при адекватной мотивации.

После 7 лет доступно безошибочное выполнение методики. Большое значение начинает приобретать скорость выполнения и количество «возвратов» к образцу. Хорошими результатами выполнения методики считается: заполнение 100 фигур бланка в среднем за время до 3 минут, безошибочно или с единичной ошибкой, а скорее с собственным исправлением ошибки, при ориентации не столько на образец, сколько на собственные отметки на бланке [44].

Для исследования был выбран T - критерий Вилкоксона.

Критерий применяется для сопоставления показателей, измеренных в двух разных условиях на одной и той же выборке испытуемых. Он позволяет установить не только направленность изменений, но и их выраженность. С его помощью мы определяем, является ли сдвиг показателей в каком-то одном направлении более интенсивным, чем в другом [76, с.65].

Этот критерий применим в тех случаях, когда признаки измерены, по крайней мере, по шкале порядка, и сдвиги между вторым и первым замерами тоже могут быть упорядочены. Для этого они должны варьировать в достаточно широком диапазоне.

Суть метода состоит в том, что делается сопоставление выраженности сдвигов в том и ином направлениях по абсолютной величине. Для этого сначала ранжируются все абсолютные величины сдвигов, а потом суммируются ранги. Если сдвиги в положительную и в отрицательную сторону происходят случайно, то суммы рангов абсолютных значений их будут примерно равны. Если же интенсивность сдвига в одном из направлений перевешивает, то сумма рангов абсолютных значений сдвигов в противоположную сторону будет значительно ниже, чем это могло бы быть при случайных изменениях. Изначальным предположением является то, что типичным сдвигом будет

сдвиг в более часто встречающемся направлении, а нетипичным, или редким, сдвигом - сдвиг в более редко встречающемся направлении.

Гипотезы T – критерия Вилкоксона:

H0: Интенсивность сдвигов в типичном направлении не превосходит интенсивности сдвигов в нетипичном направлении.

H1: Интенсивность сдвигов в типичном направлении превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении.

Ограничения в применении T – критерия Вилкоксона:

1. Минимальное количество испытуемых, прошедших измерения в двух условиях – 5 человек. Максимальное количество испытуемых – 50 человек, что диктуется верхней границей имеющихся таблиц.

2. Нулевые сдвиги из рассмотрения исключаются, и количество наблюдений  $n$  уменьшается на количество этих нулевых сдвигов

Таким образом, психолого-педагогическое исследование проходило в 3 этапа: поисково-подготовительный этап, опытно-экспериментальный этап, контрольно-обобщающий этап.

В работе был использован комплекс методов: теоретические: анализ и обобщение психолого-педагогической литературы, метод «Дерево целей» (автор В.И. Долгова), моделирование; эмпирические: констатирующий эксперимент и формирующий эксперимент, тестирование по методикам: «Запомни и расставь точки», «кольца Ландольта», «Пьерона Рузера».

Представленные этапы, методы и методики полностью отвечают задачам и цели исследования.

## **2.2. Характеристика выборки и анализ результатов констатирующего эксперимента**

Исследование проводилось на базе МБОУ "Школа-интернат № 4 г.Челябинска. Количество человек в выборке 10, из них: 2 девочки и 8

мальчиков. В исследование приняло участие 10 человек из 2-3 классов, возраст детей 8-10 лет.

Физическое развитие детей отстает от нормы, так же есть дети имеющие проблемы с опорно-двигательным аппаратом. Большинство из них с ослабленным иммунитетом, дети часто болеют, пропускают занятия.

Из 10 учащихся 10 поставлен диагноз ЗПР.

Длительные занятия в классе приводят к утомляемости и раздражительности, класс становится практически не управляемым.

В целом, коллектив обратил на себя внимание своей неготовностью к обучению, присутствуют частые отказы от выполнения заданий, встречались так же отказы от выполнения требований педагога. Между собой дети имеют трудности в общении, ссоры, недопонимания и деления на микрогруппы, но в период, когда ученики заинтересованы работой присутствует взаимопомощь и понимание к другому.

Со слов классного руководителя внимание группы детей неустойчивое, имеются трудности концентрации, отвлекаемость.

Результаты по методике Кольца Ландольта [Приложение 2]

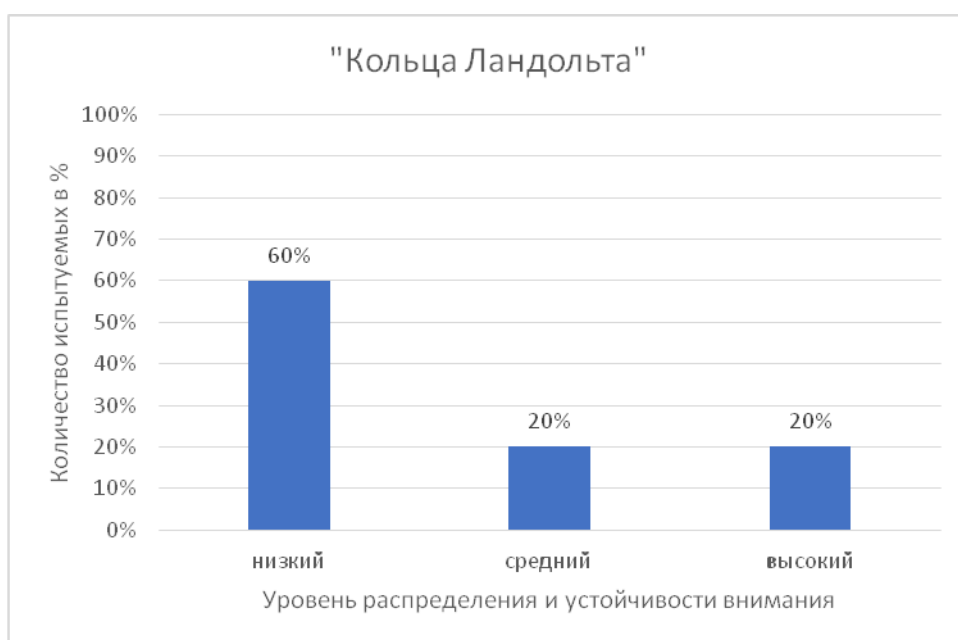


Рисунок 3. Уровни распределения и устойчивости внимания у младших школьников с задержкой психического развития (по методике «Кольца Ландольта»)

Слабый уровень выявлен у 60% (6 детей), визуальное мышление детей развито слабо, попытки использовать рисунки, графики и другие вспомогательные наглядные материалы при объяснении уроков не будут иметь успеха для таких детей.

Средний уровень выявлен у 20% испытуемых (2 детей), они лучше понимают и усваивают материал, когда информация дополнительно представлена наглядно, однако самостоятельно пользоваться рисунками или схемами еще не умеют.

Высокий уровень выявлен 20% (2 детей), визуальное мышление ребенка развито хорошо, эти дети могут самостоятельно и спонтанно использовать наглядный вспомогательный материал и сознательно прибегать к этому при возникновении каких-либо трудностей.

Результаты по методике Пьерона–Рузера представлены в [Приложение 2]

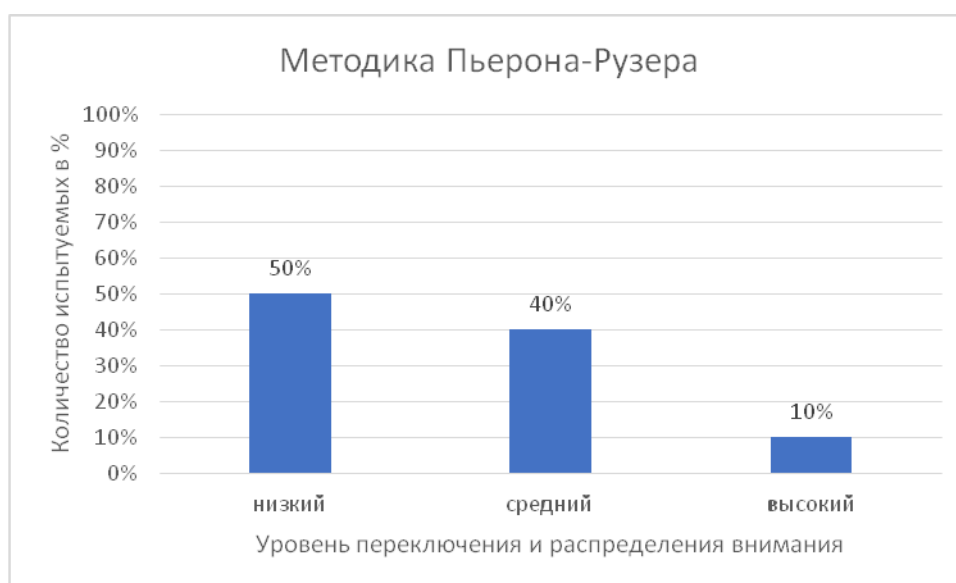


Рисунок 4. Распределение уровней переключения и распределения внимания у младших школьников с задержкой психического развития (методике Пьерона–Рузера)

Анализируя результаты по методике Пьерона–Рузера, которая помогает изучить особенности переключения и распределения внимания, видим, что 50% - 5 человек из группы, имеют низкий уровень переключения и распределения внимания. Дети допускали более двух ошибок или совсем не смогли выполнить задание. Они были невнимательны при объяснении задания экспериментатором, отвлекались на посторонние действия. Это указывает на недостаточное развитие внимания у детей.

Средний уровень переключения и распределения внимания показали 40% - 4 человек из группы, эти дети выполнили задание с одной ошибкой. Это указывает на то, что развитие внимания детей, соответствует их возрастному уровню.

Высокий уровень переключения и распределения внимания имеют 10% - 1 человек из группы, эти дети все знаки расставили правильно, задание было выполнено без ошибок. Дети были очень сосредоточены при выполнении задания, внимательно слушали экспериментатора.

Таким образом, можно сказать, что в основном преобладает низкий уровень переключения и распределения внимания.

Результаты по методике «Запомни и расставь точки» [Приложение 2].

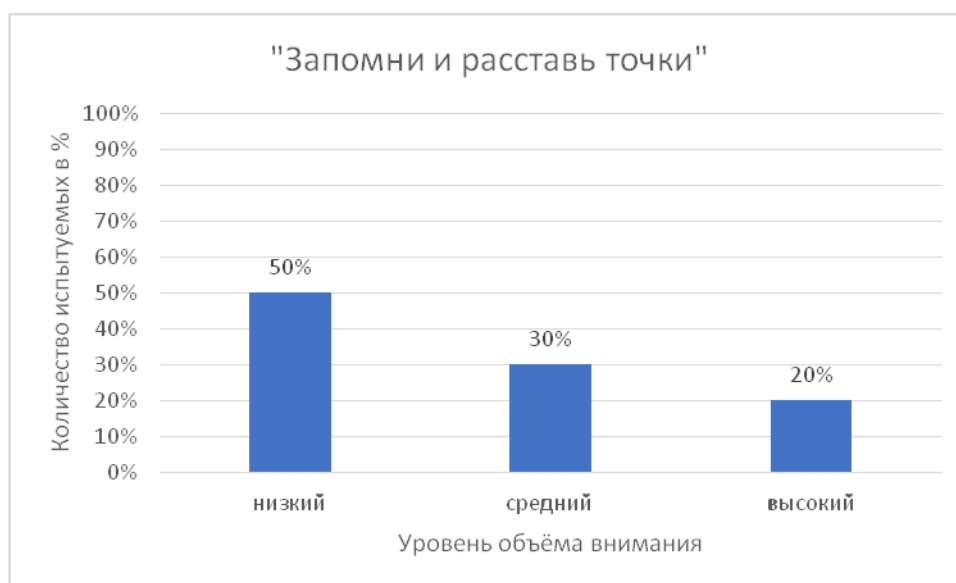


Рисунок 5. Распределение уровней объёма внимания у младших школьников с ОВЗ

Из полученных результатов мы видим, что у детей данной выборки преобладает низкий уровень развития.

Средний уровень – 3 человек 30%, данный уровень развития у тех испытуемых, которые правильно восстановили по памяти от 3 до 4 точек. Дети затруднялись при выполнении задания и нуждались в повторном объяснении.

В исследуемой группе 5 человек, то есть 50%, относятся к низкому уровню 2 до 3 точек. Ученики были легко отвлекаемы и не старались сосредоточиться на задании.

Высокий уровень – 1 человек, то есть только 10% испытуемых безошибочно воспроизвели на карточке от 4 до 5 точек.

Подводя итог исследования по данной методике, можно сделать вывод, что в целом объем внимания класса требует коррекции. Больше половины испытуемых показали результат ниже среднего, однако были и такие кто показал показывал высокие баллы несмотря на свой диагноз.

Большинство учеников показали низкий уровень развития объема внимания. В данном направлении необходима коррекционная работа.

Выводы к второй главе.

Исследование проходило в 3 этапа: поисково-подготовительный этап, опытно-экспериментальный этап, контрольно-обобщающий этап.

В работе был использован комплекс методов: теоретические: анализ и обобщение психолого-педагогической литературы, метод «Дерево целей» (автор В.И. Долгова), моделирование; эмпирические: констатирующий эксперимент и формирующий эксперимент, тестирование по методикам: «Запомни и расставь точки», «Кольца Ландольта», методика Пьерона-Рузера.

Представленные этапы, методы и методики полностью отвечают задачам и цели исследования.

В результатах диагностик мы чётко видим превалирование низких результатов над высокими. Так в методике «Кольца Ландольта» 6 (60%) детей из 10 показали уровень распределения и устойчивости ниже нормы, остальные показали более хорошие результаты 2 (20%) испытуемых показали средний результат, что соответствует норме, оставшиеся 2 (20%) учащихся имеют достаточно высокий для статистической нормы результат.

В методике Пьерона-Рузера половина учащихся (50%) показала результат ниже среднего, ещё 4 (40%) оказались в зоне среднего уровня, и один человек (10%) находится на высоком уровне переключаемости внимания.

«Запомни и расставь точки» в данной методике показали себя на уровне ниже нормы 50% (5 человек), уложились в возрастную норму 30% (3 человека), а высокие результаты показали 20% (2 человека)

Проведя диагностику нами было выявлено, что больше половины испытуемых показали результат ниже среднего, однако были и такие кто показал показывал высокие баллы несмотря на свой диагноз.



### **Глава 3. Опытнo-экспериментальное исследование психолого-педагогической коррекции свойств внимания младших школьников с ОВЗ**

#### **3.1 Программа психолого-педагогической коррекции свойств внимания младших школьников с ОВЗ**

За основу данной коррекционной программы была взята и пересмотрена программа Ж.М. Глозман, Т.Н. Князевой [32, с.40], а также встраивались подходящие к данной группе детей упражнения из книги «Память, логика, внимание», автором которой является Ю. Соколова[65, с.32].

При составлении коррекционной программы важно следовать этим правилам:

- четко формулировать цели коррекционной работы;
- определить круг задач, раскрывающих цели коррекционной работы;
- выбрать стратегию и тактику проведения коррекционной работы;
- четко обосновать формы работы (индивидуальная, групповая или смешанная) с ребенком;
- отобрать методики и техники коррекционной работы;
- определить времени, необходимое для реализации всей коррекционной программы;
- определить частоту необходимых встреч;
- спланировать длительность каждого коррекционного занятия, с учётом возрастных и типологических особенностей;
- знать содержание каждого коррекционного занятия;
- контролировать динамику коррекционной работы, возможности внесения дополнений и изменений в программу;
- подготовить материалы и оборудование.

Цель программы: психолого-педагогическая коррекция свойств внимания младших школьников с ОВЗ (ЗПР).

Задачи программы:

- 1) составить систему упражнений по коррекции свойств внимания младших школьников с ЗПР.
- 2) развить продуктивность и устойчивость внимания.
- 3) увеличить объём внимания ребенка.
- 4) закрепить усвоенные навыки для совершенствования свойств внимания.

Главная задача программы: улучшение таких свойств внимания, как: устойчивость внимания, концентрация, увеличение объема внимания, избирательность, распределение внимания, снижение уровня отвлекаемости.

Методы, которые использовались в коррекционной работе:

1. Беседа – такой метод организации коммуникативного взаимодействия, при котором отрабатывается и развивается уровень коммуникативных умений участников [39, с.82].

2. Психогимнастика – использование двигательной экспрессии в качестве главного средства коммуникации в группе [50, с.64].

3. Групповая дискуссия – публичное обсуждение участниками определенных тем или позиций, рассмотрение их с разных точек зрения [30, с.127].

4. Арттерапия – это метод коррекции и развития посредством художественного творчества [29, с.97].

5. Игротерапия – метод коррекции эмоциональных и поведенческих расстройств у подростков, в основу которого положена игровая деятельность [52, с. 453].

6. Рефлексия – мыслительный процесс, направленный на самопознание, анализ своих состояний, способностей, поведения. Рефлексия начинает формироваться в младшем школьном возрасте, а в

подростковом становится основным фактором регуляции поведения и саморазвития [37, с.394].

Коррекционная программа рассчитана на 10 занятий, по 1-2 в неделю. Каждое занятие длится около 30 минут, зависит от состояния детей на данный момент времени (усталость, возбудимость).

Структура занятия:

1. Встреча с детьми (психологический настрой на занятие, приветствие);
2. Упражнения, способствующие включению детей в занятие: игровые приемы, телесный контакт, познание себя и окружающих;
3. Коррекционно – развивающий блок (работа по основной теме);
  - в основе работы игровые сюжеты.
  - коррекционно – развивающий блок может состоять из нескольких или одного составного блока.
4. Релаксационные упражнения;
5. Прощание с детьми.

Занятие 1. «Узнаем ближе»

Цель: установление контакта с участниками, создание доверительной атмосферы, достижение взаимопонимания в целях работы программы.

Упражнений 1. Опиши друга

Цель: развивать внимание к окружающим людям.

Упражнение 2. «Маленький художник»

Цель: развивать внимание к окружающим людям.

Занятие 2. «Наблюдение»

Цель: развитие самопознания, рефлексии в группе, диагностика свойств внимания.

Упражнение 1. «Будь внимателен!»

Цель: развитие устойчивости слухового внимания.

Упражнение 2. «Три изменения»

Цель: увеличение объема зрительного внимания.

Занятие 3. «Общие черты»

Цель: продолжение знакомства с участниками коррекционной программы, исследование свойств внимания.

Упражнение 1. «Чего не хватает?»

Цель: увеличение объема внимания, развитие концентрации внимания.

Упражнение 2. Игра «Акустики»

Цель: развитие способности концентрировать внимание на одном виде деятельности.

Занятие 4. «Будь внимателен»

Цель: снятие негативных эмоций, активизация позитивных переживаний, диагностика свойств внимания.

Упражнение 1. Игра «Пишущая машинка»

Цель: тренировка активного внимания.

Упражнение 2. «Четыре стихии»

Цель: развитие слухового внимания, связанного с двигательной координацией.

Занятие 5. «Будь внимателен»

Упражнение 1. «Маленький художник»

Цель: развивать внимание к окружающим людям.

Упражнение 2. Игра "Пишущая машинка"

Цель: тренировка активного внимания.

Занятие 5. «Обрати внимание»

Цель: создать условия для личностного роста участников тренинга, исследование свойств внимания.

Упражнение 1. «Найди слово»

Цель: тренировка избирательности внимания.

Упражнение 2. игра «День – ночь»

Цель: развитие способности переключения зрительного и слухового внимания. Домашнее задание: нарисовать по памяти свой путь из дома до школы.

#### Занятие 6. «Узнаем ближе»

Цель: развитие способности к работе по определенным правилам, достижение взаимопонимания в целях работы программы.

##### Упражнение 1. «Светофор»

Цель: развитие произвольного внимания.

##### Упражнение 2. «Теннисист»

Цель: активизация внимания.

Разбор домашнего задания, обсуждение.

#### Занятие 7. «Будь внимателен»

Цель: снятие негативных эмоций, активизация позитивных переживаний, диагностика свойств внимания.

##### Упражнение 1. «Четыре стихии»

Цель: развитие слухового внимания, связанного с двигательной координацией.

##### Упражнение 2. Игра «Акустики»

Цель: развитие способности концентрировать внимание на одном виде деятельности.

#### Занятие 8. «Обрати внимание»

Цель: закрепление полученных навыков, исследование свойств внимания.

##### Упражнение 1. «Светофор»

Цель: развитие произвольного внимания.

##### Упражнение 2. «Будь внимателен!»

Цель: развитие устойчивости слухового внимания.

#### Занятие 9. «Наблюдение»

Цель: развитие самопознания, рефлексии в группе, диагностика свойств внимания, закрепление полученных навыков.

Упражнение 1. «Теннисист»

Цель: активизация внимания.

Упражнение 10. «Четыре стихии»

Цель: развитие слухового внимания, связанного с двигательной координацией.

Подробные конспекты всех коррекционно- развивающих занятий представлены в приложении 3.

Исходя из наблюдений за младшими школьниками в процессе игр-занятий, мы можем констатировать положительный настрой школьников, в самом начале проведения первых игр многие ребята испытывали затруднения, отвлекались на спор между собой. Однако уже на 2 занятия процессом игр увлеклись практически все, этому способствовала доброжелательная атмосфера и увлеченность активных участников.

В результате формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, которая предоставляла школьникам богатое содержание игровой деятельности, каждый ученик смог проявить свою индивидуальность, самостоятельность поведения и получить положительный эмоциональный настрой, а также обогатил свои знания по развитию свойств внимания.

Таким образом, реализация программы коррекции свойств внимания младших школьников с ЗПР, способствует осуществлению обучения навыкам развития таких свойств внимания как: повышение устойчивости, концентрации, объема внимания, избирательности, увеличение распределения внимания, снижение уровня отвлекаемость.

### 3.2 Анализ результатов формирующего эксперимента

При исследовании свойств внимания младших школьников использовались следующие методики: «Кольца Ландольта», «Запомни и расставь точки», методика Пьерона Рузера.

После проведения коррекционной программы, детей повторно продиагностировали теми же методиками.

На рисунке графически отображены результаты повторного проведения методики «кольца Ландольта» в сравнении с результатами диагностического исследования [приложение 4, таблица 4].

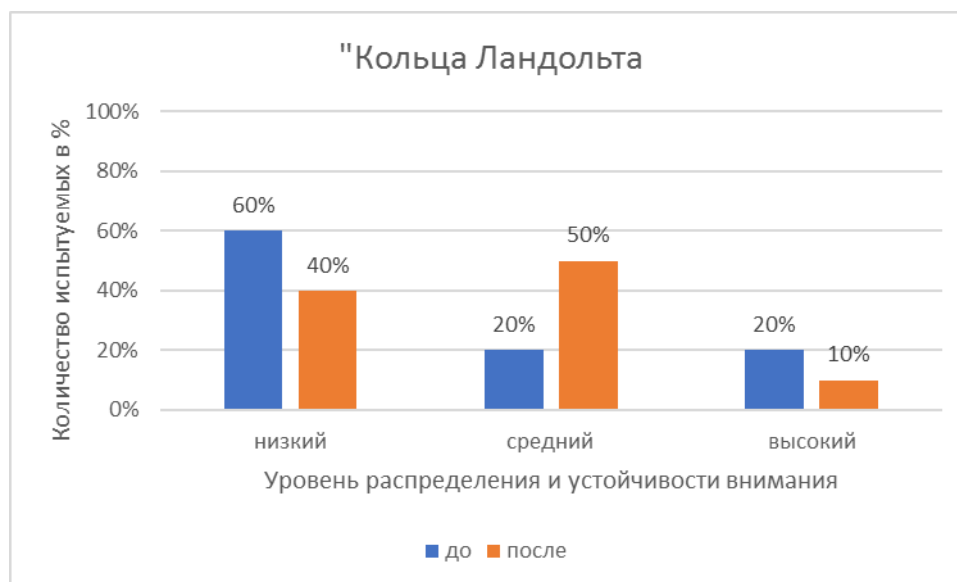


Рисунок 6. Уровни распределения и устойчивости внимания у младших школьников с задержкой психического развития (по методике «Кольца Ландольта»)

Анализ полученных данных позволяет заключить, что средний уровень распределения внимания вырос (с 20% до 50%). До проведения коррекции 6 учащихся (60% испытуемых) медленно переключали внимание с одного объекта на другой, со значительной потерей качества. К концу коррекционной программы уже только 4 ребёнка (40% испытуемых) выдавали подобные реакции. Результаты констатирующего эксперимента показаны в Приложении 2.

После проведения повторной диагностики, методикой «Пьерона Рузера», уровня распределения и переключения внимания, были получены следующие результаты [приложение 4, таблица 5]

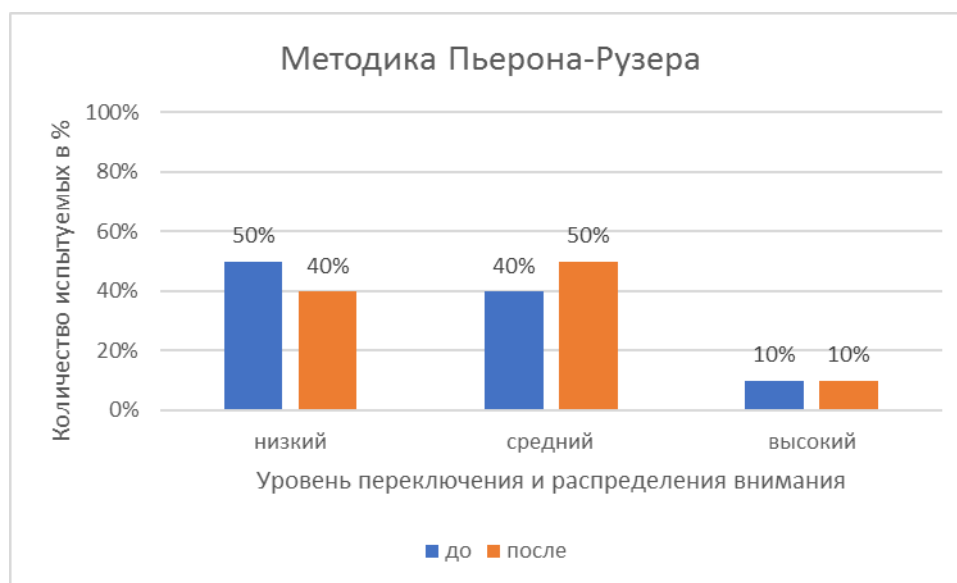


Рисунок 7. Распределение уровней переключения и распределения внимания у младших школьников с задержкой психического развития (методике Пьерона–Рузера)

В результате анализа полученных данных становится ясно, что:

Низкий уровень теперь имеют 40% испытуемых, что на 10% меньше чем при прошлом тестировании. Также при повторном тестировании испытуемые вели себя увереннее, чётче выполняли инструкцию

Средний уровень также повысился и имеет значение 50%, что на 10% больше чем при прошлом тестировании. У этой группы детей повысился уровень распределения и переключения внимания после проведения психолого-педагогической коррекции, они стали меньше совершать ошибок, за счёт чего и увеличился общий уровень.

Высокий уровень имеют всего 10% испытуемых, уровень остался прежним, даже при некотором ухудшении результатов, испытуемый смог остаться на высоком уровне

В целом видны положительные изменения по группе испытуемых.

Результаты повторного проведения методики «Запомни и расставь точки» над группой учащихся [приложение 4, таблица 6].



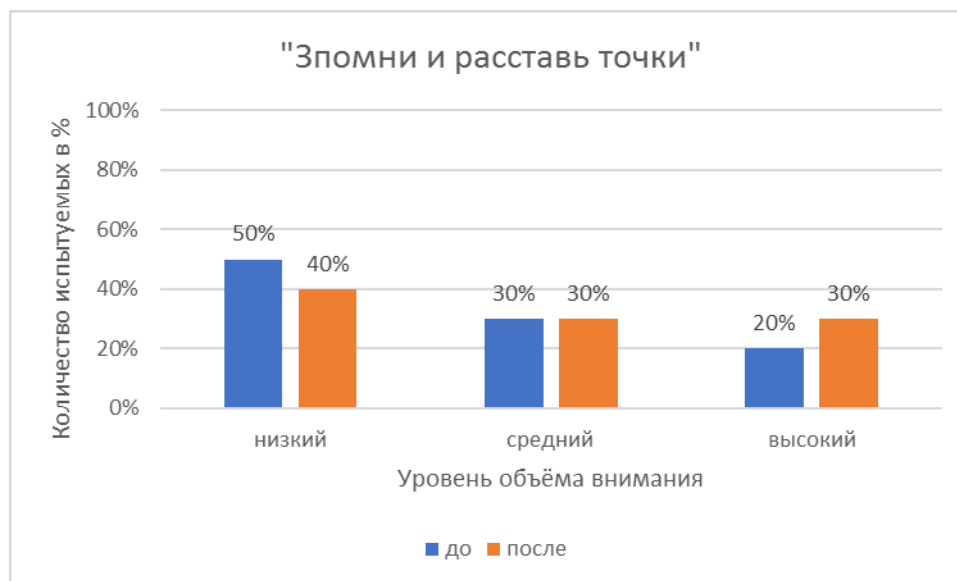


Рисунок 8. Распределение уровней объёма внимания

Как видно из графика низкий уровень объёма внимания имеют 40% учащихся, что на 10% ниже чем было до проведения коррекционной программы. Это значит, что после коррекционного курса лишь 4 человека смогли воспроизвести от 2 до 3 точек

Также мы видим, что средний уровень не изменился, в сравнении с прошлой диагностикой. Дети, попавшие на средний уровень, оказались способны воспроизвести от 3 до 5 точек, однако положительная динамика всё же имеется – дети меньше капризничали, и больше внимания уделяли словам психолога-диагноста.

Заметен небольшой прирост количества результатов на высоком уровне. До проведения психолого-педагогической коррекции на высоком уровне находились 2 (20%) испытуемых, после же проведения программы в данной группе, это значение увеличилось и стало равняться 3 (30%) испытуемым. Улучшения проходят не только в количестве участников диагностики, но и в качественном значении, уровень объёма внимания так или иначе, но увеличился.

В целом, как и на графиках заметно некоторое улучшение. Эффективность проведенной психолого-педагогической коррекции свойств внимания младших школьников с ОВЗ, можно определить с

помощью метода математической статистики. Для проверки эффективности коррекционной программы возьмем методику «Кольца Ландольта», результаты первичной и вторичной диагностик [приложение 4, таблица 3].

По результатам констатирующего и формирующего экспериментов проведем математическую обработку результатов по методу Т-критерий Вилкоксона для определения оценки различия между констатирующим и формирующим экспериментами [63, с.87].

Сформулируем гипотезы:

H<sub>0</sub>: Интенсивность сдвигов в типичном направлении не превосходит интенсивности сдвигов в нетипичном направлении.

H<sub>1</sub>: Интенсивность сдвигов в типичном направлении превышает интенсивность сдвигов в нетипичном направлении.

Определим  $T_{эмп}$  и  $T_{крит}$

$$T_{эмп} = 7$$

$$N = 9$$

$$T_{критич} = 3 (\rho \leq 0.01)$$

$$T_{критич} = 8 (\rho \leq 0.05)$$

Построим ось значимости и отметим полученные эмпирические и критические значения

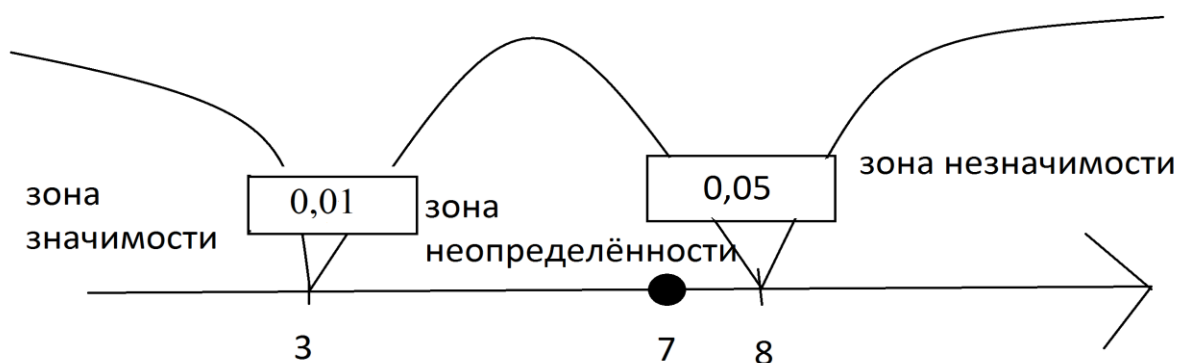


Рисунок 9. Ось значимости

Зона значимости в данном случае простирается влево.

В данном случае эмпирическое значение  $T$  попадает в зону неопределенности, принимается гипотеза  $H_1$  при  $p \leq 0,05$ .

Таким образом, гипотеза исследования доказана.

Программа психолого-педагогической коррекции, или формирующий эксперимент привёл к повышению среднего уровня распределения и устойчивости внимания на 30% (было 20%), также в количество испытуемых, показавших низкие результаты, уменьшилось на 20% (было 60%). Однако вдвое уменьшилось количество высоких результатов (с 20% до 10%). Методика Пьерона-Рузера не показала увеличение высоких результатов, однако наблюдается тенденция к повышению уровня переключения и распределения внимания возросли (с 40% до 50%) уровни результатов по средним показателям и снизилось количество детей находящихся на низком уровне развития внимания (с 50% до 40%) Методика «Запомни и расставь точки» показала, что после проведения формирующего эксперимента высокими объёмами памяти владеют 30% учащихся, средними также 30%, низкими 40%.

### **3.3 Рекомендации педагогами и родителям по коррекции свойств внимания младших школьников с ОВЗ**

Рекомендации педагогам, работающим с детьми с проблемами внимания [72, с.321]:

- Для чёткой и своевременной организации детей на занятии или уроке, необходимо озвучить и заучить с ними ряд простых правил:

сидеть на своем месте

слушать педагога и других детей

внимательно смотреть и выполнять требуемые действия

отвечать на вопросы

не мешать другим детям

- Не стесняйтесь мотивировать детей, и объяснять зачем делается то или иное действие

- При правильной организации учебно-воспитательной работы с детьми их внимание воспитывается в первую очередь всем учебным процессом, а не какими-либо специальными упражнениями. Оно развивается в разных видах деятельности на разных уроках. Для его эффективной коррекции обучение таких детей должно быть построено специфично и в соответствии с рядом требований, которые будут подробно рассмотрены ниже.

- Необходимо применять индивидуальный подход к таким детям. Особое значение эта работа имеет на начальных этапах обучения детей младшего возраста, когда нарушения и недоразвитие внимания выражены наиболее грубо и когда необходимо сформировать у ребенка предшкольные учебные навыки.

- В этот период должны проводиться специально направленные упражнения и игры. Эта работа проводится на уроках предметно-трудовой

деятельности, где она тесно связана с другими видами деятельности детей и составляет некоторую часть урока [56, с.179].

Чтобы поддерживать внимание и заинтересованность детей в течение занятия, урока, необходимо чередовать:

- Моменты относительно пассивной деятельности учащихся: наблюдение за действиями, движущимися предметами, восприятие показов и объяснений педагога и пр.; с их активной деятельностью; ответы, выполнение практических действий и т.п.;

- Групповые действия: хоровое повторение слов, фраз, стихов за учителем, дидактические игры, физические упражнения и другое;

- Трудные, требующие напряжения задания необходимо сменять легкими, эмоциональными, игровыми;

- Подвижную деятельность детей – спокойной усидчивой работой.

Рекомендации педагогам, работающим с детьми с ЗПР [77]

1. Нельзя допускать переутомление ребенка; при малейших признаках усталости необходимо менять содержание деятельности

2. Стараться поддерживать психоэмоциональное благополучие.

3. Желательны задания, которые не предполагают дефицита времени на их выполнение.

4. Обучение навыкам эмоционального самоконтроля.

5. Поддержка ребенка со стороны психолога, педагогов.

6. Обучение взрослых способам развития познавательных процессов ребенка на учебном и бытовом материале.

7. Задания должны строиться по принципу от простого к сложному.

8. Педагогам необходимо стремиться к индивидуальному подходу.

9. Важно придерживаться последовательных требований в общении с ребенком.

10. Стараться разнообразить работу на уроке. Оптимально провести около семи

смен деятельности за урок. Желательны задания, которые не предполагают дефицита времени на их выполнение.

11. Необходимо избегать состязаний и каких-либо видов работ, учитывающих скорость.

12. Не сравнивать ребенка с другими детьми или эталоном, не предъявлять завышенных или заниженных требований.

13. Сразу поощрять успехи и достижения ребенка.

14. Стремиться к индивидуальному подходу к каждому ученику.

15. Вводить проблемное обучение, повышать мотивацию учеников, используя в процессе обучения элементы игры. Давать больше творческих, развивающих заданий и избегать монотонной деятельности. Рекомендуется частая смена заданий с небольшим числом вопросов.

16. Во время уроков важно ограничивать до минимума отвлекающие факторы.

17. В случае затруднений при выполнении задания ребенку должна быть предоставлена возможность обратиться за помощью к педагогу.

18. На определенный отрезок времени давать только одно задание. Если ученику предстоит выполнить большое задание, то оно предлагается ему в виде последовательных частей, и учитель периодически контролирует ход работы над каждой из частей, внося необходимые коррективы.

19. Для подкрепления устных инструкций использовать наглядные материалы (картинки, схемы, образец и т.д.).

20. Создавать ситуации успеха, в которых ребенок имел бы возможность проявить свои сильные стороны.

21. Психологическую коррекцию внимания проводить в процессе деятельности, доступной детям с интеллектуальной недостаточностью (игровой, учебной, общения).

Рекомендации родителям детей, имеющих проблемы с вниманием:

- Если ребенок часто отвлекается, стоит предлагать ему формулировать и проговаривать вслух собственные мысли и действия. Этот прием позволит ухватить внимание за хвост, не позволяя ему ускользнуть.

- Детям, которые не могут долго заниматься однообразной деятельностью рекомендуется выполнять упражнения поочередно по разным предметам, чередуя их с короткими перерывами, во время которых можно перекусить, сделать небольшую зарядку, поиграть.

- Можно предлагать ребенку помочь вам. Например, подмести пол так, чтобы ни одной соринки на нем не осталось, доверить пришивание пуговицы к рубашке ему самому. Так вы не только научите ребенка сосредотачиваться, но и привьете ему навыки самостоятельности.

- Помните младшим школьникам нужно время запомнить неизвестный предмет, если это возможно, то его нужно потрогать, погладить рукой, взвесить, даже понюхать, погладить, вот тогда ребенок поймет его своими чувствами, значит, и сумеет удержать внимание на нем.

- Большое значение для ребенка имеет связь с эмоциями. Вот почему вам, родители, в объяснении, в рассказе нужно следить за интонациями своего голоса. Чем больше будет чувства в голосе, тем внимательнее ребенок будет слушать. Не забудьте о доброжелательной обстановке, дома должны царить только понимание и терпение [56, с.113].

Итак, мы выяснили, что для наилучшего уровня взаимодействия педагога и ребёнка с ЗПР следует правильно организовывать предметно-развивающую среду, выдавать чёткие инструкции, чередовать виды деятельности. Индивидуальный подход к ребёнку поможет улучшить результаты коррекционно-развивающей работы. Такие дети требуют к себе много внимания, но чтобы дальше развиваться ему нужно пристально

внимание со стороны ответственных взрослых. Также в обучении и коррекции таким детям может помочь наглядная демонстрация материала.

Основными мыслями в рекомендациях родителям имеющих детей с ЗПР являются: помощь в вербализации внутренних конфликтных состояний ребёнка, смена деятельности и физическая разгрузка при занятиях, привитие навыков самостоятельности методом привлечения детей во взрослую деятельность, адекватно относиться к возрастным и индивидуально-типологическим особенностям каждого ребёнка, проявление положительных эмоций и терпения в семье.



## Выводы к третьей главе

Исходя из наблюдений за младшими школьниками в процессе игр-занятий, мы можем констатировать положительный настрой школьников, в самом начале проведения первых игр многие ребята испытывали затруднения, отвлекались на спор между собой. Однако уже на 2 занятии процессом игр увлеклись практически все, этому способствовала доброжелательная атмосфера и увлеченность активных участников.

В результате формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, которая предоставляла школьникам богатое содержание игровой деятельности, каждый ученик смог проявить свою индивидуальность, самостоятельность поведения и получить положительный эмоциональный настрой, а также обогатил свои знания по развитию свойств внимания.

Таким образом, реализация программы коррекции свойств внимания младших школьников с ЗПР, способствует осуществлению обучения навыкам развития таких свойств внимания как: повышение устойчивости, концентрации, объема внимания, избирательности, увеличение распределения внимания, снижение уровня отвлекаемость.

Программа психолого-педагогической коррекции, или формирующий эксперимент привёл к повышению среднего уровня распределения и устойчивости внимания на 30% (было 20%), также в количество испытуемых, показавших низкие результаты, уменьшилось на 20% (было 60%). Однако вдвое уменьшилось количество высоких результатов (с 20% до 10%). Методика Пьерона-Рузера не показала увеличение высоких результатов, однако наблюдается тенденция к повышению уровня переключения и распределения внимания возросли (с 40% до 50%) уровни результатов по средним показателям и снизилось количество детей находящихся на низком уровне развития внимания (с 50% до 40%) Методика «Запомни и расставь точки» показала, что после

проведения формирующего эксперимента высокими объёмами памяти владеют 30% учащихся, средними также 30%, низкими 40%.

Итак мы выяснили, что для наилучшего уровня взаимодействия педагога и ребёнка с ЗПР следует правильно организовывать предметно-развивающую среду, выдавать чёткие инструкции, чередовать виды деятельности. Индивидуальный подход к ребёнку поможет улучшить результаты коррекционно-развивающей работы. Такие дети требуют к себе много внимания, но чтобы дальше развиваться ему нужно пристально внимание со стороны ответственных взрослых. Также в обучении и коррекции таким детям может помочь наглядная демонстрация материала.

Основными мыслями в рекомендациях родителям имеющих детей с ЗПР являются: помощь в вербализации внутренних конфликтных состояний ребёнка, смена деятельности и физическая разгрузка при занятиях, привитие навыков самостоятельности методом привлечения детей во взрослую деятельность, адекватно относиться к возрастным и индивидуально-типологическим особенностям каждого ребёнка, проявление положительных эмоций и терпения в семье.

## Заключение

При изучении массива информации из психолого-педагогической литературы нами было выяснено, что внимание - это направленность и сосредоточенность сознания, которые предполагают повышение уровня сенсорной, интеллектуальной или двигательной активности индивида. Также проанализировав мнения психологов в современных статьях по психологии, мы пришли к мнению, что основными свойствами внимания являются устойчивость, концентрация, распределение, переключение, отвлекаемость и объем.

Также можно сделать вывод от том, что внимание младших школьников с ЗПР отличается неустойчивостью, низкой концентрацией, преобладает произвольные свойства внимания, а также высока степень отвлекаемости.

Был сделан вывод, что ОВЗ – это любое ограничение или отсутствие способности осуществлять деятельность способом или в рамках, считающихся нормальными для человека данного возраста. Среди детей с ОВЗ выделяют несколько основных групп, это дети с нарушениями слуха; с нарушением зрения; с тяжелыми нарушениями речи; с нарушением интеллектуального развития; с комплексным нарушением психического развития; с нарушением функций опорно-двигательного аппарата; детей с психопатическими формами поведения. ЗПР относится к группе нарушений интеллектуального развития, хотя нередко и сочетается с другими видами нарушений.

ЗПР может иметь самые различные этиологические причины (от органического поражения мозга и до социальной депривации) и далеко идущие последствия, однако к началу средней школы с большинства детей с ЗПР подобный диагноз снимается, и они переходят в группу нормы.

Также при анализе психолого-педагогической литературы было выяснено, что внимание младших школьников с ЗПР отличается неустойчивостью, низкой концентрацией, преобладает непроизвольные свойства внимания, а также высока степень отвлекаемости.

Выделены четыре основных типа задержки психического развития: конституционального происхождения, соматогенного происхождения, психогенного происхождения, церебрально-органического происхождения;

В итоге, нами была разработана модель психолого-педагогической коррекции свойств внимания младших школьников с задержкой психического развития, включающая в себя целевой, диагностический, коррекционный и аналитический компоненты, выделен комплекс психолого-педагогических условий для коррекции свойств внимания младших школьников; построено «дерево целей» психолого-педагогической коррекции свойств внимания младших школьников с задержкой психического развития.

Исследование проходило в 3 этапа: поисково-подготовительный этап, опытно-экспериментальный этап, контрольно-обобщающий этап.

В работе был использован комплекс методов: теоретические: анализ и обобщение психолого-педагогической литературы, метод «Дерево целей» (автор В.И. Долгова), моделирование; эмпирические: констатирующий эксперимент и формирующий эксперимент, тестирование по методикам: «Запомни и расставь точки», «Кольца Ландольта», методика Пьерона-Рузера.

В результатах диагностик мы чётко видим превалирование низких результатов над высокими. Так в методике «Кольца Ландольта» 6 (60%) детей из 10 показали уровень распределения и устойчивости ниже нормы, остальные показали более хорошие результаты 2 (20%) испытуемых показали средний результат, что соответствует норме, оставшиеся 2 (20%)

учащихся имеют достаточно высокий для статистической нормы результат.

В методике Пьерона-Рузера половина учащихся (50%) показала результат ниже среднего, ещё 4 (40%) оказались в зоне среднего уровня, и один человек (10%) находится на высоком уровне переключаемости внимания.

«Запомни и расставь точки» в данной методике показали себя на уровне ниже нормы 50% (5 человек), уложились в возрастную норму 30% (3 человека), а высокие результаты показали 20% (2 человека)

Проведя диагностику нами было выявлено, что больше половины испытуемых показали результат ниже среднего, однако были и такие кто показал показывал высокие баллы несмотря на свой диагноз.

Исходя из наблюдений за младшими школьниками в процессе игр-занятий, мы можем констатировать положительный настрой школьников, в самом начале проведения первых игр многие ребята испытывали затруднения, отвлекались на спор между собой. Однако уже на 2 занятия процессом игр увлеклись практически все, этому способствовала доброжелательная атмосфера и увлеченность активных участников.

В результате формирующего этапа опытно-экспериментальной работы, которая предоставляла школьникам богатое содержание игровой деятельности, каждый ученик смог проявить свою индивидуальность, самостоятельность поведения и получить положительный эмоциональный настрой, а также обогатил свои знания по развитию свойств внимания.

Таким образом, реализация программы коррекции свойств внимания младших школьников с ЗПР, способствует осуществлению обучения навыкам развития таких свойств внимания как: повышение устойчивости, концентрации, объема внимания, избирательности, увеличение распределения внимания, снижение уровня отвлекаемость.

Программа психолого-педагогической коррекции, или формирующий эксперимент привёл к повышению среднего уровня

распределения и устойчивости внимания на 30% (было 20%), также в количество испытуемых, показавших низкие результаты, уменьшилось на 20% (было 60%). Однако вдвое уменьшилось количество высоких результатов (с 20% до 10%). Методика Пьерона-Рузера не показала увеличение высоких результатов, однако наблюдается тенденция к повышению уровня переключения и распределения внимания возросли (с 40% до 50%) уровни результатов по средним показателям и снизилось количество детей находящихся на низком уровне развития внимания (с 50% до 40%) Методика «Запомни и расставь точки» показала, что после проведения формирующего эксперимента высокими объёмами памяти владеют 30% учащихся, средними также 30%, низкими 40%.

Итак мы выяснили, что для наилучшего уровня взаимодействия педагога и ребёнка с ЗПР следует правильно организовывать предметно-развивающую среду, выдавать чёткие инструкции, чередовать виды деятельности. Индивидуальный подход к ребёнку поможет улучшить результаты коррекционно-развивающей работы. Такие дети требуют к себе много внимания, но чтобы дальше развиваться ему нужно пристально внимание со стороны ответственных взрослых. Также в обучении и коррекции таким детям может помочь наглядная демонстрация материала.

Основными мыслями в рекомендациях родителям имеющих детей с ЗПР являются: помощь в вербализации внутренних конфликтных состояний ребёнка, смена деятельности и физическая разгрузка при занятиях, привитие навыков самостоятельности методом привлечения детей во взрослую деятельность, адекватно относиться к возрастным и индивидуально-типологическим особенностям каждого ребёнка, проявление положительных эмоций и терпения в семье.

### Библиографический список

1. Акатов Л.И. Социальная реабилитация детей с ограниченными возможностями здоровья. Психологические основы: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. Заведений - М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2003. — 368 с.
2. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития детей/Под, ред. К. С. Лебединской; Науч.-исслед. ин-т дефектологии Акад пед. наук СССР.—М.: Педагогика, 1982.— 128 с.
3. Ануфриев А.Ф., Костромина С.Н. Как преодолеть трудности в обучении детей. Психодиагностические таблицы. Психодиагностические методики. Коррекционные упражнения. – 4-е изд., стер. – М.: Ось-89, 2012. – 272 с.
4. Белопольская Н.Л. Психологическая диагностика личности детей с задержкой психического развития. - М.: Когито-Центр, 2009. - 192 с.
5. Блинова Л.Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с задержкой психического развития: Учебное пособие. – М.: изд-во НЦ ЭНАС, 2005. – 136 с.
6. Блонский П. П. Психология младшего школьника: избранные психологические труды/под ред. А. И. Липина, Т. Д. Марцинковская. – Воронеж: МОДЭК, 2006. –631с.
7. Большой толковый психологический словарь / Ребер Артур (Penguin). Том 1 (А-О): Пер. с англ. - М.: Вече, АСТ, 2000.

8. Быкова И.С. Нарушения психического развития в детском возрасте: учебное пособие.— Оренбург: Оренбургская государственная медицинская академия, 2013.— 162 с.
9. Венгер А.Л. Обследование младших школьников. – М.: изд-во ВЛАДОС-ПРЕСС, 2007. –160 с.
10. Вергелес Г. И. Младший школьник: помоги ему учиться: Книга для учителей и родителей. – СПб.: изд-во Рос. Гос. пед. ун-та, 2011. – 158 с.
11. Власова, Т.А., Певзнер, М.С. Учителю о детях с отклонениями в развитии / Т.А. Власова, М.С. Певзнер – М.:Просвещение, 1967. – 207 с. Режим доступа: <http://pedlib.ru/Books/6/0192/6-0192-5.shtml> [2.07.2017]
12. Возрастная психология: детство, отрочество, юность: Хрестоматия: Учебное пособие для пед. вузов. – М.: Академия, 2011. – 624 с.
13. Выготский Л. С. Педагогическая психология/ под ред. В. В. Давыдова. – М.: АСЕ: Астрель: Люкс, 2010. – 671с. 163с
14. Гальперин П.Я. Лекции по психологии. — М.: Книжный дом «Университет»: Высшая школа, 2002. – 400 с
15. Гальперин П.Я., Кабыльницкая С.Л. Экспериментальное формирование внимания Москва: Издательство Московского университета, 1974. - 102 стр.
16. Гонеев А.Д. Основы коррекционной педагогики / под ред. В.А. Сластенина. – М.: Академия, 2007.-272 с.
17. Гоноболин Ф.Н. Внимание и его воспитание. – М.: Педагогика. – 2010. – 160 с.
18. Гуревич П.С. Психология: учебник для бакалавров / П.С. Гуревич. – М.: Юрайт, 2013. – 608 с.
19. Детская патопсихология: Хрестоматия. Сост. Н.Л. Белопольская. - М.: Когито-Центр, 2010.— 351 с.



20. Дмитриева Н.Ю. Учебное пособие по общей психологии Учебное пособие.— Саратов: Научная книга, 2012.— 128 с
21. Долгова В. И., Барышникова Е. В., Соломатова К. А. Особенности внимания младших школьников с задержкой психического развития // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – Т. 44. – С. 122–128.
22. Долгова В.И. Инновационные технологии деятельности педагога-психолога: учебник / В.И. Долгова, О.А. Шумакова. – М.: КДУ, 2009. - 95 с.
23. Долгова В.И., Попова Е.В. Инновационные психолого - педагогические технологии в работе с дошкольниками /монография. – М.: Издательство Перо, 2015. – 208 с.
24. Дружинин В.Н. Экспериментальная психология: учебное пособие для вузов. – СПб.: Питер, 2011. – 318 с.
25. Емелина Д.А., Макаров И.В. Задержки темпа психического развития у детей (обзор литературных данных) // Обозрение психиатрии и медицинской психологии им. В.М. Бехтерева. 2011. № 3. С. 11-16
26. Ермолаев О. Ю., Марютина Т. М., Мешкова Т. А. Внимание школьника. — М.: Знание, 1987. — 80 с.
27. Зейгарник Б.В. ПАТОПСИХОЛОГИЯ Издание 2-е, переработанное и дополненное. М.: Издательство Московского университета, 1986. – 287 с
28. Карсаварский Б.Д. Клиническая психология. Учебник для вузов. СПб.: Питер. – 960 с.
29. Киселева М. В. Арт-терапия в работе с детьми: Руководство для детских психологов, педагогов, врачей и специалистов, работающих с детьми. — СПб.: Речь, 2006. — 160 с
30. Кларин М.В. Инновации в мировой педагогике: обучение на основе исследования, игры и дискуссии. (Анализ зарубежного опыта)— Рига: НПЦ «Эксперимент», 1995. – 176 с.

31. Князева Т.Н. Психологическая система сопровождения готовности младших школьников к обучению в основной школе: Учеб. пособие — Саратов: Вузовское образование, 2013.— 119 с.
32. Князева Т.Н. Психологический курс развивающих занятий для младших школьников. Учебное пособие. – Саратов: Вузовское образование, 2013. – 166 с.
33. Козубовский В. М. Общая психология: познавательные процессы. Мн.: Алмафeya, 2008. — 368 с.
34. Корчемлюк О.М. Задания для развития памяти и внимания на уроках математики. Начальная школа. – 1994. – № 8 – с. 28-29.
35. Крайг Г. Психология развития. – СПб.: Питер, 2000. – 992 с.
36. Лебединская К.С. Актуальные проблемы диагностики задержки психического развития у детей. М., 1982; с. 9–13.
37. Левагина О. Б. Формирование рефлексии в учебном процессе: поведенческий аспект // Молодой ученый. — 2013. — №7. — С. 394-397.
38. Левитина С.С. Можно ли управлять вниманием школьника. – М.: Просвещение, 1994. – 192 с.
39. Леонтьева О.В. Особенности учебно-воспитательного процесса на уроках химии в классах компенсирующего обучения дисс. на соиск. уч. ст. к.п.н. -СПб., 2006. -С. 26-30
40. Макарова К.В. Психология человека: учебное пособие / Макарова К.В., Таллина О.А. – М.: Прометей, 2011.— 160 с.
41. Макарова, И.В. Общая психология: Краткий курс лекций. – М.: Юрайт, 2013.-182с
42. Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для вузов.- СПб.: Питер, 2013.-583с.
43. Международная классификация функционирования, ограничений жизнедеятельности и здоровья - Коллектив переводчиков, перевод на русский язык 2003 Санкт-Петербургский институт

усовершенствования врачей экспертов Министерства Труда и Социального развития РФ 2003 228 с.

44. Методика Пьерона-Рузера (для детей 6-7 лет). Диагностика познавательных способностей: методики и тесты: учебное пособие-сборник / ред. В.Д. Шадриков. – М.: Академический проект: Альма Матер, 2010. – С. 169-171.

45. Мочалов А.В. ИССЛЕДОВАНИЕ СТИЛЕЙ СЕМЕЙНОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В РОССИИ  
Издательство: Научно-информационный издательский центр и редакция журнала "Актуальные проблемы гуманитарных и естественных наук"  
(Москва) ISSN: 2073-0071

46. Немов Р.С. Психология. Книга 1. Общие основы психологии: учебник / Немов Р.С.— М.: Владос, 2013. – 687 с.,

47. Нуркова В.В. Общая психология. Учебник для академического бакалавриата. М.: Юрайт. – 484 с.

48. Общая психология/Маклаков А.Г. Общая психология: Учебник для вузов. – СПб.:Питер, 2008. – 583с.

49. Общая психология: Учеб. для студентов пед. ин-тов / Под ред. А.В. Петровского. 2-е изд., доп. и перераб. М., 1976. 479 с.

50. Овчинникова Т.С. Подвижные игры, физминутки и общеразвивающие упражнения с речью и музыкой. М.: Каро, 2006. 144 с.

51. Орловского государственного университета. Серия: Новые гуманитарные исследования, 2012. № 4 (24). – 62 с.

52. Павлова Н.А. Принципы организации художественно-эстетической деятельности учащихся//Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. -2008. - №69. -С. 451 -459.

53. Понарядова Г.М. О Внимании младших школьников с различной успеваемостью. – 2010. – 305 с.

54. Психология. Учебник для гуманитарных вузов. Под редакцией В. Н. Дружинина. – СПб.: 2009. – 656с.
55. Рейдибойм, М.Г. Задержка психического развития у детей - Клинико-психол. обоснование дифференцир. отбора и обучения : Автореф. дис. на соиск. учен. степени канд. психол. наук : (19.00.10) / АПН СССР. Науч.-исслед. ин-т дефектологии. - Москва : [б. и.], 1977. - 16 с.
56. Речицкая Е.Г. Развитие познавательной сферы глухих учащихся с задержкой психического развития на индивидуальных коррекционных занятиях в младших классах. – М.: Прометей, 2011. - 164 с.
57. Рибо Т.А. Психология внимания. - М.: Академия, 2011.- 98с.
58. Рогов Е.И. Настольная книга практического психолога: практическое пособие / Е.И. Рогов. – М. Юрайт – 2012. – 412 с.
59. Романов В.Я., Дормашев Ю.Б. Психология внимания. – 2-изд переизд. – М.: Тривола, 2009. – 347 с.
60. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии – СПб.: Питер. – 2000. – 255 с.
61. Сапогова, Е.Е. Психология развития человека / Е.Е Сапогова – М.: Аспект пресс, 2005. – 460 с.
62. Семаго Н.Я., Семаго М.М. Проблемные дети. Основы диагностической и коррекционной работы психолога. – М.: Академия, 2009. – 232с.
63. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. — СПб.: ООО «Речь», 2003. - 350 с. 87с.
64. Смирнова, С.И. Динамика развития самооценки у младших школьников с задержкой психического развития. - Киров: изд-во Кировского филиала МГЭИ, 2008. - С. 146 – 149.
65. Соколова Ю. «Память, логика, внимание.» - "Рипол Классик" (2012) 163 с.
66. Сухарева Г.Е. Клинические лекции по психиатрии детского возраста. Т. 2. М., 1959. М.: Медгиз, 1959. - 406 с.

67. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. - К.: Рад. шк., 1988. - 269с.
68. Титченер Э. Хрестоматия по вниманию. - М.: Речь, 2009. – 400 с.
69. Усова А.В. Проблемы теории и практики обучения в современной школе: Избранное. Челябинск: ЧГПУ, 2000 – 15 с.
70. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности: в 2 томах: избранные труды/Д.И. Фельдштейн. -3-е издание., стер. – М.: Из-во Моск. псих. – соц. ин-та; Воронеж: Модэк. – 2005. – 454 с.
71. Фельдштейн Д.И. Психология развития человека как личности: в 2 томах: избранные труды/Д.И. Фельдштейн. -3-е издание., стер. – М.: Из-во Моск. псих. – соц. ин-та; Воронеж: Модэк. – 2005. – 454 с.
72. Цикото Г.В. Проблемные дети. Развитие и коррекция в предметно-практической деятельности - М.: ПАРАДИГМА, 2014.— 193 с.
73. Черепанова Е. М. Проблема произвольного отвлечения внимания: индивидуальные особенности управления собственными содержаниями сознания // Экспериментальные методы исследования личности в коллективе: Тезисы Всесоюзной научно-методической конференции. Даугавпилс, 1985. С. 85—94
74. Шабельников В.К. Функциональная психология: (формирование психологических схем): учебник для вузов/В.К. Шабельников. – М.: Академ. Проект, 2014. – 591 с.
75. Шадриков В.Д., Зиновьева Н.А. , Кузнецова М.Д. Развитие младших школьников в различных образовательных системах: монография.— М.: Логос, 2011.— 232 с.
76. Шаповаленко И.В. Психология развития и возрастная психология. - М.: Юрайт, 2013. - 567 с.
77. Шкляр Н.В., Андрушко Е.А. Организация коррекционно-педагогической работы по развитию мелкой моторики детей старшего

дошкольного возраста с нарушением интеллекта//Казанская наука. 2014.  
№10. С. 315-317

78. Эльконин Д.Б. Диагностика учебной деятельности и интеллектуального развития детей.-М.,2012.- 541с.