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

ФАКУЛЬТЕТ ИНКЛЮЗИВНОГО И КОРРЕКЦИОННОГО ОБРАЗОВАНИЯ
КАФЕДРА СПЕЦИАЛЬНОЙ ПЕДАГОГИКИ, ПСИХОЛОГИИ И ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

Содержание коррекционной работы по развитию внимания у детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта

Выпускная квалификационная работа
по направлению 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

Направленность программы бакалавриата
«Дошкольная дефектология»

Выполнила:
Студентка группы ЗФ-406/102-4-1
Сорокина Дарья Андреевна

Научный руководитель:
к.психол.н., доцент кафедры СППиПМ
Крушная Наталья Анатольевна

Проверка на объем заимствований:
55,73 % авторского текста

Работа рекомендована к защите
рекомендована/не рекомендована
пр пв «8» 02 2017 г.
зав. кафедрой СППиПМ
Дружинина Лилия Александровна

Челябинск
2017

Содержание

Введение……3

Глава 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЙ АСПЕКТ ВНИМАНИЯ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

1.1 Понятие внимания в современной психолого-педагогической литературе……..….6

1.2 Развитие и особенности внимания старших дошкольников в онтогенезе……..13

1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика и особенности внимания детей с нарушением интеллекта…….20

Выводы по 1 главе……30

Глава 2. ДИАГНОСТИКА КОРРЕКЦИИ ВНИМАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

2.1 Методики изучения внимания старших дошкольников с нарушением интеллекта……..…32

2.2 Анализ результатов исследования…….....

2.3 Комплекс заданий по развитию внимания старших дошкольников с нарушением интеллекта ……

Выводы по 2 главе……

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Список литературы……..…..36

Приложение ……...40

Введение

Внимание - необходимое условие для выполнения любой деятельности. От внимания зависит качество и результаты функционирования всей познавательной деятельности: оно обеспечивает отбор поступающей информации, сосредоточенность психической активности на деятельности или объекте, направленность и избирательность познавательных процессов.

Внимание – важный компонент деятельности человека, требующий организованности и точности. Вместе с тем, внимание считают одним из главных показателей общей оценки уровня развития личности индивида. [4]

Л.В.Занков, А.Р. Лурия, М.С. Певзнер и другие авторы считают нарушения внимания одним из характерных симптомов умственной отсталости [14]. В коррекционной психологии, существует небольшое число работ, посвященных изучению внимания. К ним относятся исследования, выполненные Г.Л. Баскаковой, С.П. Лиепинь, С.А. Сагдуллаевым и другими специалистами.

Актуальность исследования обусловлена тем, внимание является необходимым условием любой человеческой деятельности. Именно поэтому внимание считают одним из важнейших показателей общей оценки уровня развития личности. У старших дошкольников с нарушением интеллекта уровень развития внимания обусловливает возможности познавательной деятельности, обеспечивает возможности успешного обучения, проводимого с помощью не только традиционных методов, но и с использованием новых информационных технологий [1]. В данной работе нами рассматривается проблема развития внимания у старших дошкольников с нарушением интеллекта.

По мнению Н.Ф. Добрынина и С.Л. Рубинштейн, внимание можно охарактеризовать как избирательную направленность сознания на тот или иной предмет или явление окружающего мира, вследствие чего становится

возможным приобретение от них конкретных знаний. Сознание имеет социальную природу, стало быть, внимание как его важнейшая функциональная характеристика имеет социальные корни [33].

По мнению П.Я. Гальперина, внимание выполняет функцию контроля психической деятельности. Иными словами, по своей сути оно представляет умственные действия контроля. Его можно развивать, как и любое другое умственное действие, сначала в практическом плане, а затем в процессе перевести в умственный план. Внешний контроль, перешедший в контроль внутренний, т.е самоконтроль, и есть внимание. В этом случае оно становится общедеятельностным навыком. П.Я. Гальперин отмечает, что внимание представляет собой контроль в форме идеального, сокращенного, автоматизированного действия, конечный продукт поэтапного формирования контроля как «умственного действия»: «Не всякий контроль есть внимание, но всякое внимание есть контроль» [32]. Согласно такому пониманию указанный навык у старших дошкольников можно развивать.

Решение проблемы оптимизации развития внимания у воспитанников с нарушением интеллекта успешно осуществляется в различных видах деятельности.

Цель исследования: теоретически обосновать и проверить возможность коррекции внимания старших дошкольников с нарушением интеллекта.

Объект исследования: внимание старших дошкольников с нарушением интеллекта.

Предмет исследования: педагогическая коррекция внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу, посвященную проблеме педагогической коррекции внимания при умственно отсталости.

2. Выявить особенности внимания старших дошкольников с нарушением интеллекта.

3. Разработать содержание коррекционной работы по развитию внимания старших дошкольников с нарушением интеллекта.

Методы исследования:

- Теоретический анализ психологической, педагогической и методической литературы по изучаемой проблеме
- индивидуальная беседа с детьми
- анкетирование
- сбор и анализ данных.

База исследования: экспериментальное исследование было организовано на базе МБДОУ № 448 г. Челябинска

Структура исследования: квалификационная работа состоит из введения, трех глав, выводов по каждой главе, заключения, списка использованной литературы и приложения.

ГЛАВА I. ТЕОРЕТИЧСКИЙ АСПЕКТ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

1.1 Понятие «внимания» в современной психолого-педагогической литературе

Внимание – это динамическая характеристика протекания познавательной деятельности: оно выражает связь психической деятельности с определенным объектом, на котором он как в фокусе сосредоточена. Внимание – это выборочная направленность на тот или иной объект и сосредоточенность на нем, углубленность в направленную на объект познавательную деятельность [19].

За вниманием всегда стоят интересы и потребности, установки и направленность личности. Они вызывают изменение отношения к объекту. А изменение отношения к объекту выражается во внимании – в изменении образа этого объекта, в его сознании: он становится более понятным и выразительным. Таким образом, хотя внимание не имеет своего особого содержания, проявляясь в других процессах, однако и в ней оказывается специфической формой взаимосвязь деятельности и образа. Изменение внимания выражается в изменении и выразительности содержания, на котором сосредоточена познавательная деятельность. В виде внимания находит себе выражение связь сознания с предметом; чем активнее сознательная деятельность, тем отчетливее выступает в сознании объект, тем интенсивнее и само сознание. Внимание – это проявление этой связи сознания и предмета [30].

По мнению В.Я. Романова и Ю.Б. Дормашева, внимание выражает взаимосвязь сознания или психической деятельности индивида и объекта, в нем наблюдается и известная двусторонность: с одной стороны, внимание направляется на объект, с другой – объект привлекает внимание [29].

Внимание – это связь сознания с объектом, более или менее тесная, четкая; в действии, в деятельности она крепится. Говорить о внимании, его наличии или отсутствии можно только применительно к какой-либо деятельности – практической или теоретической [9]. Человек внимательный, когда направленность его мыслей регулируется направленностью его деятельности, и оба направления, таким образом, совпадают.

По характеру происхождения и средствам осуществления различают три основных вида внимания: произвольное, непроизвольное, послепроизвольное [19].

М. Ф. Добрынин уточнил и детализировал классификацию видов внимания на основе характера деятельности человека. Исходя из этого критерия, он выделяет пассивное, непроизвольное внимание, и активное, произвольное, а также послепроизвольное внимание. Эти виды внимания одновременно являются и степенями его развития [19]. Рассмотрим каждый вид внимания.

Генетически первично непроизвольное внимание. Оно возникает и поддерживается независимо от сознательного намерения человека. Непроизвольное внимание вызывается такими свойствами действующих раздражителей, как интенсивность, новизна, внезапность, эмоциональная окрашенность и т.д. Непроизвольным называют такое внимание, которое складывается в ходе взаимоотношений человека со средой кроме его сознательного намерения. Существуют некоторые общие сведения раздражителей, благодаря которым они легко обращают на себя внимание человека. Таковы внезапность появления объекта, сила его влияния, умение его интенсивности и положения в пространстве, соотношение его с фоном. Чем сильнее, резче звук или световой раздражитель, тем больше он обращает на себя внимание. Подвижные объекты больше привлекают внимание, чем неподвижные. Внезапное ослабление или исчезновение раздражителя становится объектом внимания.

По мнению А.Г. Маклакова, человек внимателен к тому, что ему не безразлично, что имеет для него сигнальное, жизненное значение. Интерес вызывает то, в чем у человека потребность, что отвечает его интересам, что активизируя следы прошлых впечатлений, возбуждает и поддерживает познавательную и всякую другую деятельность. То, что вызывает эту деятельность, становится предметом внимания. Непроизвольное внимание является генетически первоначальной степенью внимания в её историческом и индивидуальном развитии. На её основе возникает произвольное внимание.

Произвольным называют внимание, которое сознательно направляется и регулируется личностно. В своих развитых формах – это волевое внимание. Непроизвольное внимание иногда называют пассивным, а произвольное – активным [25]. По мнению П.Я. Гальперина произвольное внимание возникло исторически в процессе трудовой деятельности человека. Труд всегда направляется более или менее отдаленной целью, которая достигается через целый ряд ближайших целей. Достижение такой цели исключает умение сосредоточиваться на ней, отворачиваться от побочных стимулов, преодолевать не только внешние, но и внутренние препятствия и направлять свои усилия на выполнение отдельных этапов трудового процесса. Чем больше внешних и внутренних препятствий встречаются человеку в процессе решения задачи, тем больше усилий нужно с ее стороны для поддержания в нужном направлении. Эти усилия возможны только там, где достаточно сильные мотивы, побуждающие ее стремиться к достижению отдаленной цели, а именно:

- осознание необходимости выполнить задание,

- сильный интерес к результату его выполнения,

- предвидение последствий его неисполнения, чувство долга и т.д. [32].

Основные виды внимания – произвольное и непроизвольное – тесно взаимосвязаны, и порой переходят друг в друга. По происхождению и наличию сознательной цели, которая сохранилась, оно напоминает

произвольное, а по характеру деятельности, по яркости и по тому, что он не утомляет человека, - непроизвольное внимание. Психолог Н.Ф. Добрынин назвал этот вид внимания послепроизвольным [36].

О послепроизвольном внимании следует говорить тогда, когда в целенаправленной деятельности для личности интересными и значительными становятся содержание и сам процесс деятельности, а не только ее результат, как при произвольном внимании. Послепроизвольное внимание характеризуется длительной и высокой сосредоточенностью, с ней обоснованно связывают наиболее интенсивную и плодотворную умственную деятельность, высокую производительность всех видов труда. Схематично информация о видах внимания представлена на рисунке 1.

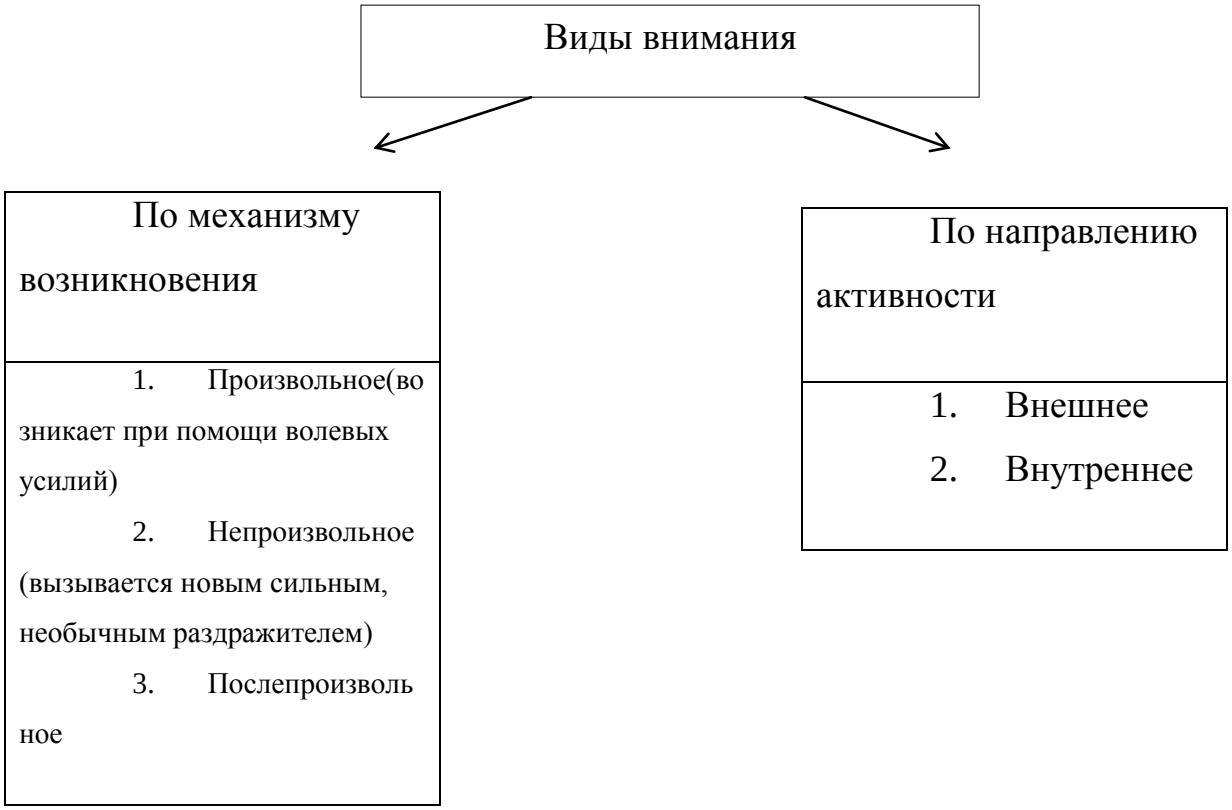


Рис. 1 Виды внимания по Н.Ф. Добрынину

Внимание характеризуется свойствами, которые можно сгруппировать в зависимости от направления внимания – на один или несколько объектов:

Объем – определяется числом (в пределах 0,1) отчетливо воспринимаемых объектов; практически не отличается от объема непосредственного запоминания, или кратковременной памяти. Объем внимания является изменчивой величиной, зависящей от того, насколько связано между собой содержание, на котором сосредоточивается внимание, и от умения осмысленно связывать и структурировать материал.

Распределение – характеризуется возможностью одновременного успешного выполнения нескольких различных видов деятельности. Под распределением внимания понимают субъективно переживающую способность человека удерживать число разнородных действий, сохраняя их в поле внимания [19].

Концентрация – выражается в степени сосредоточенности на объекте. 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. Ухтоминский полагал, что концентрация внимания связана с особенностями функционирования доминантного очага возбуждения в коре головного мозга [9].

Устойчивость – определяется длительностью концентрации внимания на объекте. Устойчивость внимания зависит от целого ряда условий. К их числу относятся особенности материала, степень его трудности, знакомство с ним, индивидуальные особенности личности [9].

Переключаемость – определяется способностью быстро переходить от одного объекта к другому. Переключение или переключаемость внимания определяется скрытно, переходя от одного вида деятельности к другому. Переключение означает сознательное и осмысленное перемещение внимания с одного объекта на другой, а переключаемость внимания означает способность быстро ориентироваться в сложной изменяющейся ситуации. Легкость переключения внимания у разных людей различна и зависит от целого ряда условий. Чем интереснее деятельность, тем легче на нее

переключиться. Переключаемость внимания принадлежит к числу хорошо тренируемых качеств [9].

Одним из видов нарушения внимания является рассеянность – уменьшение способности к концентрации и переключению внимания.

В результате постоянного упражнения внимания у детей должна развиться наблюдательность, как черта личности, позволяющая человеку за короткое время заметить большее число различных объектов, их деталей и характеристик [7].

Одним из важных условий эффективности любой деятельности является устойчивость внимания, которое проявляется в длительном сосредоточении на ее определенных объектах, на конкретной деятельности. Это свойство является одним из условий завершения любого дела, и наоборот, частое отвлечение внимания мешает доведению начатой работой до конца. Поэтому важно выделять и осознать те факторы, которые обуславливают устойчивость внимания. Это, прежде всего, понимание человеком важности его работы, также умение находить в своей деятельности все новые и новые стороны, проблемы, пути решения задач. Это такие качества личности, как трудолюбие, любознательность, сообразительность, настойчивость. Устойчивость внимания способствует изменению вида деятельности. Однообразие быстро вызывает усталость.

С устойчивостью внимания тесно связана его концентрация, которая заключается в глубокой сосредоточенности психологической деятельности на определенном объекте или деятельности. Такая сосредоточенность обычно способствует эффективному выполнению заданий. От степени концентрации внимание зависит и четкость восприятия объекта, правильность дифференциации материала.

Одновременно с концентрацией внимания на определенных объектах, возможно его распределение между несколькими видами деятельности. Под распределением следует понимать такую организацию психической деятельности, при которой человек одновременно выполняет несколько

действий. Распределение внимания возможно лишь при определенных условиях, а именно, когда все виды деятельности, кроме основной, автоматизированы. Можно, например, одновременно слушать музыку и выполнять домашнюю работу, но совершенно невозможно одновременно слушать лекцию и читать газету, потому что оба вида деятельности требуют напряжения внимания.

Механизм распределения внимания включает в себя и отвлечение внимания. Отвлечение внимания – это непроизвольное его перемещение с одного объекта на другой. Оно вызывается действием посторонних раздражителей. Особенно активно отвлекают внимание те раздражители, которые действуют внезапно и характеризуются значительной силой, а также те, которые связаны с эмоциями.

Рассеянность – это негативная сторона внимания, которая проявляется в неспособности человека концентрироваться на определенном объекте в течение длительного времени. Можно выделить два вида рассеянности. Первый вид ее бывает при слишком большой сосредоточенности на определенной деятельности, благодаря чему человек не замечает вокруг себя: не слышит обращенных вопросов, не узнает знакомых. Совершенно иной вид рассеянности, когда ребенок не в состоянии ни на чем долго сосредоточится; внимание его всё время перескакивает на с одного объекта на другой.

К свойствам внимания относят его объем, который определяется количеством одновременно четко воспринятых объектов. Объем внимания зависит от особенностей восприятия объектов. Объем внимания старших дошкольников очень ограничен. С возрастом он расширяется. Основным условием увеличения объема внимания является формирование умений группировать, систематизировать, объединять по содержанию материал, который воспринимается.

Таким образом, под вниманием принято понимать выборочную направленность на тот или иной объект. Внимание бывает произвольным, непроизвольным и послепроизвольным. Внимание характеризуется

следующими основными свойствами: концентрацией, устойчивостью, объемом, распределением и переключением. Рассмотренные виды и свойства внимания не являются постоянными для той или иной личности. Они развиваются в процессе жизни, их можно приобрести, развить и укрепить путем специальных тренировок.

1.2. Развитие внимания в онтогенезе

Внимание у детей начинает проявляться довольно рано. С момента рождения у человека развивается два основных вида внимания: непроизвольное, направляемое внешними стимулами и произвольное, управляемое самим человеком. Развитие непроизвольного внимания включает в себя три системы внимания, которые прямо связаны с созреванием соответствующих отделов головного мозга человека. Становлению этих трех систем внимания соответствуют три основных этапа, условно выделяемых в развитии внимания младенца [34].

На первом этапе – с момента рождения к 2 – 3 неделям у ребенка возникает реакция слухового сосредоточения на громком звуке, выражающаяся в прекращении движений, но он еще не способен к зрительной фиксации, поэтому прослеживает только взглядом движущиеся объекты. К 4 неделям младенец осваивает зрительное сосредоточение – фиксирование взгляда на неподвижном объекте. Эти фиксации длительны и навязчивы, младенец вынужденно удерживает взгляд на объекте до 15 минут. Данная форма внимания называется «облигаторной» или «обязательной» и обусловлена особенностями функционирования мозговой системы ориентировки внимания. В этот период до 2 месяцев развивается система бдительности, или настороженности, отвечающая за «достижение и поддержание состояния готовности» - поддержание определенного уровня бодрствования, и в частности состояния бдительности. Она вступает в действие, когда решаемая человеком задача требует длительного ожидания какого-либо объекта или сигнала к действию. С одной стороны, за

бдительностью стоит общий тонус, или уровень активации организма и мозга. С другой стороны, бдительность обычно предполагает, что за появлением сигнала последует ответ, и чем более бдителен человек, тем быстрее ответ.

Таким образом, развитие внимания ребенка с самых первых дней его жизни попадает в ложную среду, состоящую из двоякого рода стимулов. С одной стороны, вещи, предметы и явления привлекают в силу присущих им свойств внимания ребенка, с другой - соответствующие стимулы-катализаторы, а именно слова, направляют внимание ребенка. Внимание ребенка с самого начала становится направляемым вниманием. Первоначально им руководят взрослые, однако вместе с постепенным овладением речью ребенок начинает овладевать таким же свойством, управлять вниманием сначала в отношении других, а затем и в отношении себя [19].

На втором этапе – в возрасте от 2 – 3 до 6 месяцев, когда малыш осваивает не только перенаправления внимания с одного места в окружающем пространстве на другое, но и фиксацию отдельных зрительных объектов посредством управления движения глаз, начинает развиваться система ориентировки, или направления внимания, ответственная за выбор того, что станет объектом внимания. Начинает формироваться ориентировочный рефлекс – непроизвольная реакция на новизну раздражителя, который включает в себя целый ряд двигательных, вегетативных, нейрофизиологических и сенсорных компонентов. С ним связаны поворот глаз и головы в направлении раздражителя; изменение дыхания и тонуса мышц; расширение сосудов головного мозга и повышение уровня активации его коры, которое выражается в характерных изменениях мозговых ритмов. Ориентировочная реакция возникает в случае, если вновь поступающая информация о стимуле расходится со следами, оставшимися в нервной системе в результате предыдущего воздействия этого стимула. Эти следы получили название «нервная модель стимула» [33].

На третьем этапе с 5 – 6 месяцев ребенок уже может сосредоточиться на объекте по своему собственному выбору. Концентрация его внимания довольно высока и если его отвлекают от объекта внимания, то он может начать капризничать, так как не может продолжать заниматься тем, что его заинтересовало и одновременно слушать собеседника. Начиная с этого периода и далее происходит становление системы управления вниманием или исполнительного контроля, которая является ведущей линией в развитии внимания, равно как и в общем развитии ребенка, поскольку ей принадлежит едва ли не ведущая роль в управлении поведением, так как обеспечивает прежде всего «разрешение конфликтов» между реакциями на события в окружающем мире.

В следующие этапы развития ребенка к 2 – 3 годам малыш может переключать свое внимание на взрослого и обратно на свое занятие, а к 3 – 4 годам переключаемость возрастает еще больше. Развитие внимания в раннем детстве тесно связано с освоением целого ряда новых для ребенка навыков: ходьба, речь и простая предметная деятельность. Освоение ходьбы ведет к расширению круга возможных объектов внимания. А когда ребенок учится говорить и понимать речь, он должен научиться удерживать внимание не только на предметах, но и на обозначающих их словах. Особая задача для малыша заключается в удерживании внимания на инструкциях, которые дает взрослый. Поэтому очень важно, чтобы взрослые, взаимодействуя с ребенком, придавали своим словам эмоциональную окраску [33].

В 4 – 5 лет у ребенка появляется способность распределять внимание: на короткое время он может удерживать внимание одновременно на двух объектах или действиях. Например, малыш может одновременно что-то показывать или рассказывать. Он уже способен выполнять определенную задачу и слушать советы взрослого, или сказку, не отрываясь от дела.

Примерно в этом же возрасте внимание ребенка начинает обретать особенности, характерные для внимания взрослого человека: оно становится не только произвольным, но и опосредованным. Ребенок начинает обучаться

тому, на что, когда и на какое время ему следует обращать внимание. До 5 лет опосредствование детского внимания – прежде всего внешнее. В качестве ведущих средств организации внимания ребенка выступают указательные жесты и речь взрослого. Например, мать называет предмет или указывает на него, и в результате ребенок выделяет этот предмет среди прочих и сосредотачивается на нем. Потом ребенок сам может назвать предмет, чтобы выделить его и сосредоточиться. Таким образом, внимание ребенка опосредованно речью взрослого, а затем – своей собственной речью, которая тогда же приобретает функцию планирования действий [35].

Со вниманием связаны направленность и избирательность познавательных процессов. Вниманием определяется точность и детализация восприятия, прочность и избирательность памяти, направленность и продуктивность мыслительной деятельности.

Развитие внимания продолжается на протяжении всей жизни человека, но организм стареет, а вместе с ним стареет и мозг. Нейронная активность лобных долей мозга, связанная с направлением и удержанием внимания, тоже снижается, что приводит к снижению функционирования различных видов внимания и к ухудшению показателей его свойств. Внимание становится рассеянным, резко снижается его переключаемость, в мышлении нередки персеверации, заметно ухудшается память, возрастает отвлекаемость. Данный процесс называется процессом когнитивного замедления.

Как при развитии других психических функций, в онтогенезе вниманием решающее значение имеет тот момент, когда внимание ребенка перестает зависеть от случайно действующих раздражителей и ребенок сам начинает направлять его. В развитии внимания у ребенка существенным является его интеллектуализация, которая совершается в процессе умственного развития ребенка: внимание, опирающееся сначала на чувственное содержание, начинает переключаться на мыслительные связи. В

результате расширяется объем внимания ребенка. Развитие объема внимания находится в теснейшей связи с общим умственным развитием ребенка [.

Знакомясь с восприятием или памятью ребенка раннего возраста, нетрудно убедиться, что сознанию ребенка этого возраста все еще присуща диффузность. Естественно, что это обстоятельство оказывает своеобразное влияние и на его внимание; ребенок раннего возраста не способен сделать предметом своего внимания различные стороны какого-либо сложного объекта, как признаки одного предмета. Его внимание привлекает каждая отдельная сторона объекта. Ребенок другие стороны не замечает, поэтому для него предмет представлен лишь одним признаком – тем самым, который привлек его внимание [5].

Развитие внимания в онтогенезе с самых первых дней жизни ребенка попадает в сложную среду, состоящую из двоякого рода стимулов. С одной стороны, вещи, предметы, явления привлекают в силу присущих им свойств внимание ребенка, с другой – соответствующие слова, которые направляют ребенка.

Вначале взрослый направляет внимание ребенка словами, создавая как бы добавочные указания – стрелки – к окружающим его вещам, и вырабатывает из слов могущественные стимулы-указания. Затем ребенок сам начинает активно участвовать в этом указании и сам начинает пользоваться словом или звуком как средством указания, т.е. обращать внимание взрослых на интересующий его предмет.

Таким образом, в развитии внимания в онтогенезе имеет решающее значение тот момент, когда внимание ребенка перестает зависеть от случайно действующих раздражителей и ребенок сам начинает направлять его. С момента рождения у человека развивается два основных вида внимания: непроизвольное, направляемое внешними стимулами и произвольное, управляемое самим человеком. Первый этап развития внимания: к 4 неделям младенец осваивает зрительное сосредоточение – фиксирование взгляда на неподвижном объекте. Второй этап: с 2-3 до 6 месяцев начинает

формироваться ориентировочный рефлекс – непроизвольная реакция на новизну раздражителя, который включает в себя ряд двигательных, вегетативных, нейрофизиологических и сенсорных компонентов. Третий этап: с 5 – 6 месяцев ребенок уже может сосредоточиться на объекте по своему собственному выбору. В следующие этапы развития ребенка к 2 – 3 годам малыш уже может переключать свое внимание на взрослого и обратно на свое занятие, а 3 – 4 годам переключаемость возрастает еще больше. В 4 – 5 лет у ребенка появляется способность распределять внимание: на короткое время он может удерживать внимание одновременно на двух объектах или действиях. К 7 годам управление вниманием и его опосредствование становятся внутренним [35].

По утверждениям П.П. Блонского, чтобы лучше понять особенности внимания нужно понять то, что характерно для их высшей нервной деятельности [9].

По мнению же Т.Д. Марцинковской процессы возбуждения и торможения в коре полушарий меняются у старших дошкольников довольно быстро. Поэтому внимание ребенка старшего дошкольного возраста отличается легким переключением и отвлечением, что мешает ему сосредоточиться на одном объекте [7]. Существует ошибочное мнение, будто дети младшего возраста отличаются большей наблюдательностью, чем подростки, юноши, и даже взрослые люди. Подобное представление возникает иногда потому, что старшие дошкольники замечают в вещах несущественные элементы, на которые взрослые не обращают внимания.

Так, по мнению П.И. Зинченко у старших дошкольников непроизвольное внимание в больней степени зависит от впечатления материала, от его наглядности и конкретности, от воздействия на эмоциональную сферу ребенка [15].

Большое значение в работе с дошкольниками, по мнению С.С. Левитина, занимает и обычное внимание, когда ребенку удается сосредоточиться на неинтересной работе только в силу того, что он

неоднократно занимался аналогичным делом. Существенное значение для умственного развития старших дошкольников имеет правильная организация и совершенствование их познавательной деятельности. Прежде всего, важно развивать те психические процессы, связанные с непосредственным познанием окружающей среды, те есть ощущение и восприятие. У старших дошкольников интенсивно развивается вторая сигнальная система, связанная с абстрактным мышлением и речью [23].

По мнению И.В. Страхова успешная организация работы со старшими дошкольниками требует постоянной заботы о развитии у них произвольного внимания и формирования волевых усилий в преодолении трудностей при овладении знаниями[30]. Зная, что у детей этой возрастной группы преобладает непроизвольное внимание и что им трудно сосредоточиться на восприятии «неинтересного» материала, воспитатели пытаются использовать различные педагогические средства, чтобы делать обучение интересным. Познавательная активность ребенка, направленная на обследование среды, организует его внимание на исследуемых объектах довольно долго, пока не пропадет интерес. Если 5 – 7 летний ребенок занят важной для него игрой, то он, не прекращая может играть два, а то и три часа. Так же долго он может быть сосредоточен и на продуктивной деятельности. Однако такие результаты сосредоточения внимания – следствия интереса к тому, чем занят ребенок. Он будет томиться, отвлекаться и чувствовать себя несчастным, если надо быть внимательным в той деятельности, которая ему небезразлична или совсем не нравится. Взрослый может организовать внимание ребенка при помощи словесных указаний. Ему напоминают о необходимости выполнить данное действие, указывая при этом способы действия [1].

Старший дошкольник в определенной степени может и сам планировать свою деятельность, но при этом, по словам Л.И. Уманского, он словесно проговаривает то, что он должен и в какой последовательности будет исполнять ту или иную работу. Планирование организует внимание

ребенка. Детям трудно сосредоточиться на однообразной и малопривлекательной для них деятельности или на деятельности интересной, требующей значительного умственного напряжения. Эта особенность внимания является одним из оснований для включения в элементы занятий игры и достаточно частой смены форм деятельности.

1.3 Клинико-психолого-педагогическая характеристика детей с нарушением интеллекта.

Наиболее важными задачами олигофренопсихологии и олигофренопедагогики сегодня являются изучение закономерностей и особенностей психического развития умственно отсталых детей с разнообразной структурой дефекта, а также дальнейшее исследование психологических проблем, подтверждающих обоснованность компенсации дефекта под влиянием коррекционного обучения и воспитания [8].

Нарушение интеллекта (малоумие, олигофрения; др. греч. Oligos — малый phren — ум, разум) — стойкое, необратимое недоразвитие уровня психической, в первую очередь интеллектуальной деятельности, связанное с врожденной или приобретенной (деменция) органической патологией головного мозга. Наряду с умственной недостаточностью всегда имеет место недоразвитие эмоционально-волевой сферы, речи, моторики и всей личности в целом» [16].

Выделяются 3 диагностических критериев нарушения интеллекта: клинический (наличие органического поражения головного мозга); психологический (стойкое нарушение познавательной деятельности); педагогический (низкая обучаемость).

Таким образом, к лицам с нарушением интеллекта относят лица со стойким, необратимым нарушением преимущественно познавательной сферы, возникающим вследствие органического поражения коры головного мозга, имеющего диффузный характер [18]. Причинами нарушения

интеллекта могут быть различные факторы экзогенного (внешнего) и эндогенного (внутреннего) характера, вызывающие органические нарушения головного мозга.

К экзогенным факторам относятся различные инфекционные заболевания матери в период беременности (вирусные заболевания, краснуха, болезнь Боткина, токсоплазмоз и др.), различные родовые травмы (например, асфиксия и др.). Отрицательные эндогенные факторы приводят к врожденной олигофрении. К ним относятся патологическая наследственность (венерические и некоторые другие заболевания родителей), умственная отсталость обоих или одного из родителей, нарушения хромосомного набора (хромосомные аберрации), заболевания эндокринной системы (например, фенилкетонурия), несовместимость состава крови матери и ребенка по резус-фактору и др.

Проблемам нарушения интеллекта в отечественной дефектологии всегда уделяли большое внимание. Но начиная, с 60-х годов интерес к ним еще более возрастает. М.Г. Блюмина, Д.Е. Мелехов, М.С. Певзнер, М.М. Райская, Г.Е. Сухарева, О.Е. Фрейеров, В.Ф. Шалимов, И.Л. Юркова, В.М. Явкин и ряд других ученых внесли неоценимый вклад в теорию и практику специальной педагогики.

Дети с ограниченными возможностями, с точки зрения педагогики, являются детьми «с особыми образовательными потребностями», для обучения которых необходимо создание специальных условий, специальной образовательной среды.

При нарушении умственного развития главными и ведущими неблагоприятными факторами оказывается слабая любознательность и замедленная обучаемость ребёнка, т.е. его плохая восприимчивость к новому. Это, по словам Л.С. Выготского, биологические, ядерные признаки умственной отсталости [3].

Нарушение интеллекта (умственная отсталость) - стойкое нарушение познавательной деятельности, вследствие органического поражения коры

головного мозга. Данное понятие объединяет многочисленные и разнообразные формы патологии, характеризующиеся недоразвитием когнитивной сферы, высших психических процессов, различающиеся по этиологии, локализации, патогенезу, клиническим проявлениям, времени возникновения и особенностям течения [25]. Дети с нарушением интеллекта существенно различаются по степени выраженности дефекта.

С 90-х гг. XX в. в России стали пользоваться международной классификацией детей с нарушением интеллекта (МКБ - 10), на основании которой детей разделяют на 4 группы:

1. Легкая степень снижения интеллекта (F70.70) - дебильность.

1Q50-70.

2. Умеренная степень снижения интеллекта (F71.71) - имбецильность. IQ35-49.

3. Тяжелая степень снижения интеллекта (F72.72) - имбецильность, тяжёлая умственная субнормальность.IQ 25 - 34.

4. Глубокая степень снижения интеллекта (F73.73) - идиотия. IQ 20 и ниже.

Дефектологи, работающие в специальных школах VIII вида, пользуются классификацией, предложенной М.С. Певзнер. Эта классификация позволяет понять причины, обусловливающие особенности различных сторон психической деятельности и поведения детей с нарушением интеллекта, и облегчает поиск путей коррекционно ¬ воспитательной работы.

М.С. Певзнер выделила пять основных форм олигофрении:

1) неосложненную;

2) с преобладанием процессов возбуждения или торможения;

3) со снижением функций анализаторов или с речевыми отклонениями;

4) с психопатоподобным поведением;

5) с выраженной недостаточностью лобных отделов коры головного мозга.

Олигофрения неосложненная и с преобладанием процессов возбуждения или торможения, в настоящие время является наиболее распространенной.

Неосложненная форма олигофрении характеризуется диффузным поражением головного мозга. Сопровождается уравновешенностью нервных процессов, грубые поражения в пределах того или иного коркового анализатора отсутствуют. Не наблюдается психомоторной расторможенности, аффективных расстройств, патологии влечений, судорожных припадков. Сохранена целенаправленность действий. Интеллектуальный дефект сводится к тугоподвижности мыслительных процессов. Нарушены внимание, память, речь, восприятие. С трудом овладевают письмом, так как нарушена мелкая моторика. Дети обычно спокойные, дисциплинированные, их довольно легко организовать. Данная группа детей эмоционально привязана к членам семьи, сверстникам, педагогам. Они могут помочь родственникам по дому, огорчаются при неудачах, радуются успехам. В эмоциональной сфере достаточно сохранны.

При олигофрении, характеризующейся неустойчивостью эмоционально-волевой сферы по типу возбудимости или заторможенности, интеллектуальное недоразвитие сочетается с явлениями нарушения процессов активного возбуждения или торможения. У детей с преобладанием процессов активного возбуждения психическое развитие в целом страдает от двигательной расторможенности, отвлекаемости, повышенной импульсивности, а также аффективной неуравновешенности. Такие дети неусидчивы, часто отвлекаются, непослушны, конфликтны, на замечания взрослых не обращают внимания. В процессе коррекционного обучения возбудимые дети становятся более трудоспособными. Данная группа детей достаточно социально адаптируется в обществе. Иногда конфликты возникают по мелким поводам. Дети с преобладанием процессов торможения

вялые, замедленные, инертные. Эта замедленность проявляется в снижении работоспособности, в низкой продуктивности. У таких детей слабо проявляется интерес ко всему новому, они безразличны в учебной деятельности, психические процессы инертны. У подобных детей свой темп работы, торопить в работе их не нужно. С трудом идет переключение с одного вида деятельности на другой. В деятельности проявляется подражание.

При олигофрении, сопровождающейся психопатоподобными формами поведения, у детей наблюдается резкое нарушение эмоционально-волевой сферы, отмечается недоразвитие личностных качеств, снижение критического отношения, как к себе, так и к окружающим их людям. Подобный вид олигофрении наиболее типичен для лиц, перенесших тяжелые постнатальные инфекционные заболевания (менингит, энцефалит, менингоэнцефалит), а также черепно-мозговые травмы с вовлечением в болезненный процесс подкорковых образований. У ребенка расторможено влечение, извращены потребности, они склоны к бродяжничеству, жестокие, злобные, грубые, садистские наклонности. Такие дети могут быть опасны в момент аффекта. Речь, исходящая от взрослых, не несет регулирующую функцию. Дети не могут выполнять правил поведения. Характерна смена настроения, то смеются, то плачут. Если у ребенка вспышки агрессивного поведения частые, затяжные, то он выводится на домашнее обучение. Если опасности для окружающих нет, то обучение проводится в группе.

При олигофрении с выраженной недостаточностью лобных отделов коры головного мозга отклонения в познавательной деятельности ребёнка сочетаются с изменениями личности по лобному типу и сопровождаются резкими нарушениями моторики. Эти дети вялы, безынициативны, беспомощны. Их речь бессодержательна, многословна, имеет подражательный характер. Дети не способны к психическому напряжению, целенаправленной деятельности, активности. Они слабо учитывают ситуацию. Эти дети не любят труд, стремятся избежать выполнения простых

бытовых обязанностей. Их развитие осуществляется замедленно. Количество таких детей невелико, но оно имеет тенденцию к увеличению [23].

Развитие ребенка с нарушением интеллекта определяется биологическими и социальными факторами. К первым из них относятся выраженность дефекта, качественное своеобразие его структуры, время его возникновения. Социальные факторы - это ближайшее окружение ребенка: семья, в которой он живет; взрослые и дети, с которыми он общается и проводит время; школа. Совокупность биологических и социальных факторов во многом осуществляется особенностью развития всей психической сферы.

Для детей с нарушением интеллекта характерно недоразвитие познавательных интересов, которое выражается прежде всего в том, что они меньше, чем дети с сохранным интеллектом, испытывают потребность в познании. Эта особенность реализуется во всех психических процессах [1].

Внимание - характеризуется, прежде замедленной переключаемостью. Существенные трудности в распределении и концентрации внимания. Недоразвито произвольное внимание, что проявляется, в частности, в том, что в процессе познания и обучения часто происходит смена объектов внимания и видов деятельности. Это является следствием низкой концентрации. Низкий уровень произвольного внимания связан с недоразвитием волевых качеств у детей с нарушением интеллекта. Для них характерна также неспособность распределения внимания между различными объектами. Оно обнаруживается в таком поведении ребенка, как нетерпение, выкрикивание отдельных реплик.

У, так называемых возбудимых, детей с нарушенным интеллектом особенно резко проявляется отвлекаемость, двигательная расторможенность, в то время как у заторможенных детей эти черты выражены в меньшей мере.

Непроизвольное внимание также неустойчиво.

Существенную роль в познании ребенком окружающего мира играет его восприятие.

Особенности восприятия и осмысливания детьми учебного материала неразрывно связаны с особенностями их памяти.

Память — это форма психического отражения действительности, заключающаяся в запоминании, сохранении и в последующем воспроизведении прошлого опыта. Следовательно, благодаря памяти человек имеет возможность овладеть опытом прошлых поколений, применять свой личный опыт в практической деятельности, расширять и углублять имеющиеся знания, совершенствовать навыки и умения [11].

У детей с нарушением интеллекта слабо развита опосредованная и смысловая память. Позже, чем у нормальных детей, формируется произвольное запоминание. Эпизодическая забывчивость связана с переутомлением нервной системы вследствие ее общей слабости. Слабость памяти проявляется в трудностях воспроизведения информации, поскольку воспроизведение является процессом, требующим целенаправленности и волевой активности. Воспроизведение носит бессистемный характер, поскольку логика понимания событий отсутствует.

Не маловажную роль в развитии детей с нарушением интеллекта играет развитие речи. У таких детей неразвиты все стороны речи: фонетическая, лексическая, грамматическая, семиотическая. Причины недоразвития физиологически вызваны нарушением взаимодействия между первой и второй сигнальными системами. Существенны аномалии артикуляционного аппарата (нёба, губ, зубов). Недоразвита речевая моторика: параличи, парезы. Запаздывает развитие артикуляционных движений. Нарушено фонематическое восприятие (не различение фонем), поэтому дети испытывают трудности звуко-буквенного анализа и синтеза, что приводит к различным расстройствам письма и проблемам в овладении техникой чтения. Медленно развиваются условные связи в области речеслухового анализатора, что приводит к продолжительному не различению звуков речи, не дифференцируемому восприятию слов окружающих. Медленно усваиваются закономерности языка. Активный

словарь богаче пассивного. Речь в старшем дошкольном возрасте состоит в основном из существительных и обиходных глаголов. Незначительно количество слов, обозначающих признаки предметов, например, величина — большой, маленький. У многих отсутствуют слова обобщающего характера, например, мебель, посуда, животные. Отсутствует дифференциация в обозначении похожих предметов. Это обусловлено трудностями различения самих предметов. Потребность в речевом общении снижена [18].

Таким образом, у большинства детей с нарушением интеллекта отмечается деформированное физическое развитие, недоразвитие таких психических процессов как речь, внимание, память, мышление, восприятие, что связано с органическим поражения головного мозга, недоразвитием всей познавательной деятельности и особенно мышления. Таким детям сложно усваивать социальные нормы и правила, они нуждаются в углубленной реабилитационной работе, направленной на коррекцию всех психических процессов.

Необходимым условием любой человеческой деятельности, требующей организованности, точности и напряжения, является высокая активность и сосредоточенность внимания. Именно поэтому внимание считают одним из важных показателей общей оценки уровня развития личности.

С того времени, как дети с нарушением интеллекта стали предметом специального изучения педагоги настойчиво говорят о глубоких нарушениях их внимания. В прошлом веке отклонения в развитии внимания некоторые дефектологи оценивали как сущность умственной отсталости. И в настоящее время эти отклонения рассматриваются многими отечественными и зарубежными учеными как один из важнейших показателей клинической характеристики умственно отсталых детей.

В исследовании М.С. Певзнер на основании клинических и патофизиологических данных было показано, что ведущим нарушением высшей нервной деятельности у всех учащихся с нарушением интеллекта

является патологическая инертность нервных процессов, нарушение их подвижности. Вместе с тем М.С. Певзнер говорит о том, что у некоторых детей с нарушением интеллекта наблюдается нарушение баланса между основными нервными процессами. Иначе говоря, речь идет о преобладании возбуждения над торможением или, напротив, торможения над возбуждением [26].

В фундаментальных исследованиях А.Р. Лурия и Е.Д. Хомской также рассматриваются нейрофизиологические основы внимания. В исследовании Е.Д. Хомской особое значение придается селективному вниманию. Это внимание предполагает отбор и удержание нужной информации. При селективном внимании необходимо отвлечься от не относящейся к нужному делу, но воздействующей на анализаторы информации [30].

П.Я. Гальпериным был предложен несколько иной подход к недостаткам внимательности и возможности их преодоления. Он не отрицает того, что одной из причин слабости внимания является неполноценность нервных процессов. Вместе с тем он рассматривает внимание как формирующийся навык [6].

М.С. Певзнер, С.Л. Рубинштейн подчеркивают тесную взаимосвязь между нарушениями познавательной деятельности учащихся с нарушением интеллекта с дефектами их произвольного и непроизвольного внимания [26].

И.Л. Баскакова указывает, что под устойчивостью внимания подразумевается длительность сосредоточения внимания на объекте. Большинство старших дошкольников с нарушением интеллекта могут относительно долго интенсивно выполнять несложную однообразную работу. Продуктивность работы при этом в среднем не снижается, а в отдельных случаях даже повышается.

Еще одним важным качеством внимания является его переключение. Оно предполагает намеренный перенос внимания с одного вида деятельности на другой или с одного объекта на другой внутри какой-либо деятельности,

например, когда при списывании текста следует еще подчеркивать какую-либо орфограмму.

Особенности переключения внимания у детей с нарушением интеллекта мало изучены, однако имеющиеся материалы позволяют сделать некоторые выводы. Выявлено, что переключение внимания зависит не только от особенностей познавательной деятельности и личности учеников с интеллектуальной недостаточностью, но и от характера предъявляемых объектов.

Старшие дошкольники с нарушением интеллекта, испытывают большие трудности при переключении внимания с одного объекта на другой в силу патологической инертности процессов возбуждения и торможения. Чрезмерное количество разнообразных видов деятельности, используемых учителем в ходе занятия, приводит к быстрой утомляемости, следствием которой является неосознанное переключение внимания с выполняемого задания на что-то другое, оказавшееся в поле их зрения, т.е. происходит отвлечение внимания от выполняемой задачи [7].

Так, у дошкольников с не осложненной формой олигофрении наблюдается наименьшее отставание от нормы в показателях объема внимания, устойчивости и его распределения, а также в динамике развития этих свойств. Объем внимания у детей в этой клинической группы значительно меняется по сравнению с тем, что имеет место у учащихся других клинических групп, в зависимости от установки к восприятию, предварительного знакомства с объектами и от качества предъявляемой информации.

Не умея распределять свое внимание, дошкольники часто переключаются с одного задания на другое. Общая характеристика внимания возбудимых детей при создании им оптимальных условий такая же, как у школьников с нарушением интеллекта с не осложненной структурой дефекта. Вместе с тем при предъявлении им объектов, связанных между

собой по смыслу, объем их внимания более узкий. У них также отмечается низкая динамика развития внимания.

Воспитанники с нарушением интеллекта с преобладанием процессов торможения имеют самый низкий показатель устойчивости внимания. Большинство дошкольников этой клинической группы не способны к распределению внимания. По сравнению с другими группами детей с нарушенным интеллектом, у них самый узкий объем внимания [1].

Таким образом, у старших дошкольников с нарушением интеллекта не одно из свойств внимания не остаётся тем или иным образом, не задетым патологическими отклонениями в психическом развитии. Так авторы указывают на малый объем внимания детей с нарушением интеллекта, на колебания устойчивости внимания и его концентрации, проявляющиеся в периодических изменениях работоспособности и в быстрой утомляемости. Подчеркивают их постоянную, чрезвычайно легкую отвлекаемость, особенно отчетливо обнаруживающуюся при работе с относительно сложным материалом. Присущие нарушения внимания препятствуют формированию у них целенаправленности в поведении и деятельности, и тем самым значительно затрудняют организацию учебно-воспитательного процесса в коррекционной школе.

Выводы по I главе:

1) Проблема развития внимания является одной из актуальных в современной психолого-педагогической науке.

2) Под вниманием принято понимать процесс сознательного или бессознательного отбора информации, поступающей через органы чувств, и игнорирования другой. Внимание – один из тех познавательных процессов

человека, который, не имея собственного содержания, направлено на его эффективное протекание, в отношении сущности и права на самостоятельное рассмотрение которых среди психологов до сих пор нет согласия, несмотря на то, что его исследования ведутся уже долгое время.

3) Внимание характеризует условия любого познавательного процесса.

4) Существует несколько видов внимания: послепроизвольное, произвольное, непроизвольное.

5) Внимание характеризуется пятью основными свойствами: концентрация, устойчивость, объем, распределение и переключение.

6) Для внимания старших дошкольников характерно: малая устойчивость, сравнительно малый объем, относительно слабое распределение, недостаточно развита переключаемость, преобладание непроизвольного внимания.

7) Нарушение интеллекта - это форма умственного и психического недоразвития, возникающая в результате поражения ЦНС (в первую очередь коры головного мозга) в пренатальные (внутриутробный), натальный (при родах) или постнатальный (на самом раннем этапе прижизненного развития) периодах.

8) Дети с нарушением интеллекта характеризуются стойкими нарушениями всей психической деятельности, особенно отчетливо обнаруживающимися в сфере познавательных процессов. Причем имеет место не только отставание от нормы, но и глубокое своеобразие и личностных проявлений, и познания.

9) Внимание детей с нарушением интеллекта характеризуется целым рядом нарушений: небольшим объемом, слабой устойчивостью, и переключаемостью, малой произвольностью, маленьким объёмом памяти.

ГЛАВА II. ДИАГНОСТИКА И КОРРЕКЦИЯ ВНИМАНИЯ СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА.

2.1 Методики изучения внимания старших дошкольников с нарушением интеллекта.

Для изучения внимания существует ряд методик разных исследователей, таких как Е.А Стребелевой, С.Д. Забрамной, Р.С. Немова, Н. Я. Семаго. Нами были выбраны методики С. Д. Забрамной «Чего не хватает?», «Разрезные картинки», «Исследование устойчивости уровня внимания».

Исследование проводилось на базе МБДОУ № 448 г. Челябинска. В эксперименте приняли участие старшей группы (5 человек). У всех участников был поставлен диагноз F-70. Список детей представлен в таблице 1.

Таблица 1

Список детей, участвующих в исследовании

№	Имя ребенка	Возраст	Диагноз
1.	Маша В.	5 лет 9 мес.	Умственная отсталость
2.	Костя Д.	6 лет 0 мес.	Умственная отсталость
3.	Тимур К.	5 лет 8 мес.	Умственная отсталость
4.	Ульяна С.	5 лет 6 мес.	Умственная отсталость
5.	Савва Ф.	6 лет 1 мес.	Умственная отсталость

Существует множество методик для диагностики уровня свойств внимания дошкольников. И, прежде чем приступить к диагностике, необходимо подготовить все необходимое. Диагностический материал должен быть доступным и выполнение заданий по диагностике проводить с детьми дошкольного возраста в игровой форме не дольше, чем 15 минут в день. Одним из важных условий получения достоверных результатов является установление эмоционального контакта и взаимопонимания между исследователем и ребенком

Для изучения различных свойств внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта были использованы следующие методики, разработанные С.Д. Забрамной:

1. Методика «Чего не хватает?»

Цель: изучение особенностей произвольного внимания и способности воспроизводить на зрительном уровне объекты на основе узнавания. Стимульный материал включает две серии предметных картинок, причем изображенные на ней объекты должны быть, хорошо знакомы ребенку по жизненному опыту. Картинки для запоминания должны быть разноплановыми, т.е. изображенные предметы не должны принадлежать к одному классу, группе и не должны иметь внешнего сходства. Кроме того, каждая серия содержит как картинки, относящиеся к стимульному ряду (т.е. те, которые он должен запомнить), так и картинки, которые к ряду не принадлежат, однако предъявляются ребенку вместе с «пропавшей» картинкой, чтобы он нашел среди них ту, которая была убрана экспериментатором в процессе исследования.

Первая серия. Четыре картинки стимульного ряда: бабочка, курица, карандаш, яблоко; две картинки, не принадлежащие ряду: ножницы, кукла (рис. 1, приложение 1).

Вторая серия. Пять картинок стимульного ряда: булка, кошка, лопата, гриб, цветок; две дополнительные картинки: корова, диван. (рис. 2, приложение 1)

Ход исследования: перед ребенком раскладываются картинки стимульного ряда, и дается инструкция: «Посмотри внимательно на эти картинки и запомни их. Когда ты закроешь глаза, я спрячу одну картинку, а ты потом ее покажешь и положишь на то место, на котором она лежала».

После такого предъявления ребенку предъявляется три картинки, среди которых находится одна из картинок стимульного ряда (например, карандаш), а две другие первоначально не показывались ребенку. Испытуемый должен найти ту картинку, которая находилась в ряду, и положить ее на первоначальное место.

Вторая серия проводится аналогично с той разницей, что вниманию и запоминанию ребенку предлагается большее количество картинок (пять) и

инструкция дается в более свернутом виде в связи с тем, что задание уже знакомо испытуемому.

Нормально развивающиеся дошкольники без труда выполняют задание. Нет необходимости предъявлять им пропавшую картинку, они сразу называют ее и указывают место ее первоначального расположения.

Полученные данные свидетельствуют о том, что один испытуемый выполнил задание с интересом, найдя большую часть отличий на изображениях без помощи взрослого, что свидетельствует о среднем уровне развития устойчивости, концентрации и объема внимания. Остальные испытуемые выполнили задание только с помощью взрослого, часто отвлекались, было найдено менее двух отличий. Данные свидетельствуют о том, что показатели концентрации и устойчивости внимания испытуемых находятся на низком уровне. Один испытуемый проявил отказ в выполнении предложенного задания.

2. Методика «Корректурная проба»

Цель: исследовать концентрацию внимания.

Оборудование: бланк корректурной пробы, секундомер, карандаш.

Проведение исследования: испытуемому предлагается, прослеживая строку за строкой отыскивать буквы «А» и «М» и зачеркивать их. По сигналу экспериментатора (одновременно включается секундомер) испытуемый начинает вычеркивать заданные буквы. По истечении каждой минуты исследователь ставит вертикальную черту в том месте бланка, где ребенок остановился. Общая длительность проведения опыта 3 минуты.

Оценка результатов:

Высокий уровень – 1.0 – испытуемый, приняв задание во всем обьеме, работает самостоятельно, внимательно проверяет сделанное, если допускает ошибки, то замечает их и исправляет самостоятельно.

Средний уровень – 0.9 – 0.99 баллов – испытуемый, полностью приняв задание, работает самостоятельно, но по ходу допускает немногочисленные ошибки: 1-2 пропущенных и неправильно зачеркнутых знаков, но самостоятельно не замечает их и не устраняет.

Низкий уровень – 0.89 баллов – испытуемый, в полном объеме приняв инструкцию. До конца не может ее сохранить; в процессе работы допускает ошибки: по 6-8 пропущенных и неправильно зачеркнутых знаков, но не замечает и не исправляет их.

Очень низкий уровень – 0.79 баллов и ниже – испытуемый, в полном объеме приняв инструкцию, не может работать самостоятельно, постоянно переспрашивает, отвлекается на другие темы; в процессе работы допускает много ошибок и не исправляет их.

3. Методика «Исследование устойчивости внимания»

Цель: выявить уровень развития устойчивости внимания.

Оборудование: бланки, на котором изображены перепутанные линии, секундомер.

Проведение исследования: испытуемому предлагается бланк, на котором изображены перепутанные линии, и предлагают проследить каждую линию слева направо, чтобы определить, где она заканчивается. (приложение 3)

Начинать нужно с линии №1, и определить каким номером она заканчивается. Испытуемый должен записать тот номер, прослеживая линию взглядом, не пользуясь пальцем или карандашом, экспериментатор следит за правильностью проведения методики.

Оценка результатов: экспериментатор замечает время, которое требуется испытуемому на прослеживание каждой линии и на все задание в целом. Время выполнения всего задания не должно превышать 8 минут. Фиксируются остановки в деятельности испытуемого и правильность выполнения задания.

5,1-8 минут – низкий уровень;

1,7-5 минут – средний уровень;

0,1-1,6 – высокий уровень.

Из полученных результатов методики можно сделать вывод: дети имеют средний уровень устойчивости внимания. Один испытуемый выполнил задание без затруднений, трое детей отвлекались при выполнении

задания на посторонние звуки, один испытуемый отказался от выполнения задания.

Таким образом, отобранные методики помогут выявить уровень развития свойств внимания: переключения, объема, концентрации, устойчивости, что позволит создать комплекс заданий по развитию внимания детей старшего дошкольного возраста с нарушением интеллекта.

Список литературы

1.Амасьянц, Р.А. Интеллектуальные нарушения / Р.А.Амасьянц – М. : Педагогическое общество России 2004. – 448 с.

2.Выготский Л.С. Избранные психологические исследования / Л.С.Выготский. – М.: Педагогика, 2012.

3.Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций / Л.С. Выготский / - М. : Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 498 с.

4.Выготский, Л.С. Научное наследство / Выготский Л.С. Сбор. соч. : В 6 т. М. : Педагогика 1983 г. Т. 6. С. 5. – 400 с.

5.Гальперин, П.Я. Введение в психологию / П.Я. Гальперин – М. : изд-во Моск. унив-та,1976 г. – 150 с.

6.Гальперин, П.Я. Экспериментальное формирование внимания / П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльницкая – М. : Изд-во МГУ, 1974. – 101 с.

7.Гоноболин, Ф.Н. Внимание и его воспитание / Гоноболин Ф.Н. – М. : Педагогика, 1972. – 160 с.

8.Дети с ограниченными возможностями: проблемы и инновационные тенденции в обучении и воспитании. Хрестоматия по курсу «Коррекционная педагогика и специальная психология» / Сост. Н.Д. Соколова, Л.В. Калиникова. – М. : ГНОМ и Д, 2001 448 с.

9.Дормашев, Ю. Б. Психология внимания: Учебник. – 3-е изд., испр. / Ю.Б. Дормашев, В.Я.Романов. – М. : Флинта, 2002. – 376 с.

10 Дети с нарушением интеллекта / под ред. Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Н.А. Цыпиной. – М. : Просвещение, 1984

11.Забрамная, С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С.Д. Забрамная – М. : Просвещение, Владос, 1993.

12.Занков Л.В. Психология умственно отсталого ребенка: книга для студентов / Л.В. Занков – М. : Государственное учебно-педагогическое издательство наркомпроса РСФСР, 1939. – 64 с.

13.Изучение, обучение и воспитание детей с глубокими нарушениями интеллекта: Сборник научных трудов / под ред. А.Р. Маллера, Г.В. Цикото. – Выпуск III. – М : НИИ Дефнктологии АПН СССР, 1978. – 100 с.

14.Ильина М.В. Тренируем внимание и память. Тесты и упражнения для детей 5-10 лет: Пособие для психологов, воспитателей ДОУ, учителей / М.В. Ильина. – М. : АРКТИ, 2005. – 136 с.

15.Кирдяшкина Т.А. Методы исследования внимания (Практикум по психологии): Учеб. пособие / Т.А. Кирдяшкина. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 1999. – 72 с.

16.Колесникова, Г.И. Специальная психология и педагогика / Г.И. Колесникова. – Изд. 2-е, перераб и доп. – Ростов-на –Дону: Феникс, 2010. – 250 с.

17.Коркина, М.В. Лакосина, Н.Д., Личко А. Е., Сергеев И.И. Психиатрия / М.В. Коркина, Учебник – 2-е изд., доп., перераб. – М.: МЕДпресс-информ, 2002.

18.Левченко, И.Ю. Психологическое изучение детей с отклонениями в развитии / И.Ю. Левченко, Н.А. Киселева. – М. : Образование плюс, 2006. – 120 с.

19Лурия, А.Р. Внимание и память / А.Р. Лурия. – М.: Изл-во МГУ, 1975. – 105 с.

20.Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук – СПб.: Речь, 2001.

21.Мухина, В.С. Психология дошкольника / под ред. Л.А. Венгера. – М. : Просвещение, 1976. – 239 с.

22.Мастюкова, Е.М., Певзнер, М.С., Пермякова В.А. Дети с нарушением умственного развития: учебное пособие – Иркутск: ИГПИ, 1992. – 159 с.

23.Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития: учебное пособие для студ. высш. пед. заведений / под ред. Б.П. Пузанова. – М. : издательский центр «Академия». 2001. – 272 с.

24.Осипова, А. А., Малашинская, Л.И. Диагностика и коррекция внимания: программа для детей 5-9 лет / Осипова, А.А., Малашинская, Л.И. – М. : ТЦ Сфера. 2001.

25.Основы специальной психологии: учеб. пособие для студ. сред. пед. учеб. заведений / Л.В. Кузнецова, Л.И. Переслени, Л. И. Солнцева и др.: под ред. Л.В. Кузнецовой. – 5-е изд., стер. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 480 с.

26.Певзнер, М.С. и др. Психологическое развитие детей с нарушениями умственной работоспособности. – М. : Педагогика, 1982. – 104с.

27.Пороцкая, Т.И. Работа воспитателя вспомогательной школы: Кн. для воспитателя. Из опыта работы / Т.И. Пороцкая. – М. : Просвещение, 1984. – 176 с.

28.Практикум по психологии умственно отсталого ребенка: Учеб. пособие для студ. пед. институт. по спец. № 21 «Дефектология» / Сост. А.Д. Виноградова. – М. : Просвещение, 1985. – 144 с.

29.Психология: словарь / под общ. ред. А.В.Петровского и др. – М. : ПолитИздат, 1990. – 494 с.

30.Рогов, Е.И. Настольная книга практического психолога. Система работы психолога с детьми разного возраста. Кн. 1: Учеб пособие: В 2 кн. – 2-е изд., перераб. и доп. / Е.И. Рогов. – М. : Владос, 1999. – 384 с.

31.Романов, В.Я., Дормашев, Ю.Б. Психология внимания. – М. : Тривола, 1995. – 347 с.

32.Рубинштейн, С.Я. Экспериментальные методика патопсихологии. – М : ЭКСМО-ПРЕСС, 1999. – 414 с.

33.Смирнова, Е. О. Развитие воли и произвольности в раннем онтогенезе. – М. : Вопросы психологии. 1990. № 3

34.Смирнова, Е. О. Детская психология: учебник для студентов высших учебных заведений, обучающихся по специальности «Дошкольная педагогика и психология». – М: Гуманитар. изд. Центр ВЛАДОС, 2006 – 366с.

35. Стребелева, Е.А. Специальная дошкольная педагогика: учеб. пособие. / Е.А. Стребелева, А.Л. Венгер, Е.А. Екжанова. – М.: Академия, 2001. – 312 с.

36.Специальная педагогика: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. / Под ред. Н.М. Назаровой. – 2-е изд., стереотип. – М. : Академия, 2002. – 400 с.

37.Урунтаева, Г.А. Дошкольная психология: учеб. пособ. для студ. сред. пед. учеб. заведеий. – 5-е изд., стереотип., - М.: Издательский центр «Академия», 2001. – 336 с.

38.Шипицына, Л.М., Иванов Е.С., Данилова Л.А., Смирнова И.А. Реабилитация детей с проблемами в интеллектуальном и физическом развитии. – М. : Образование, 1995. – с. 14

39.Якобсон, С.Г. Анализ формирования произвольного внимания у дошкольников / С.Г. Якобсон, Н.М. Сафонова // Вопросы пихологии. – 1999. - № 5. – с. 3-10.

Приложение

Приложение 1.

Стимульный материал к методике «Чего не хватает?»

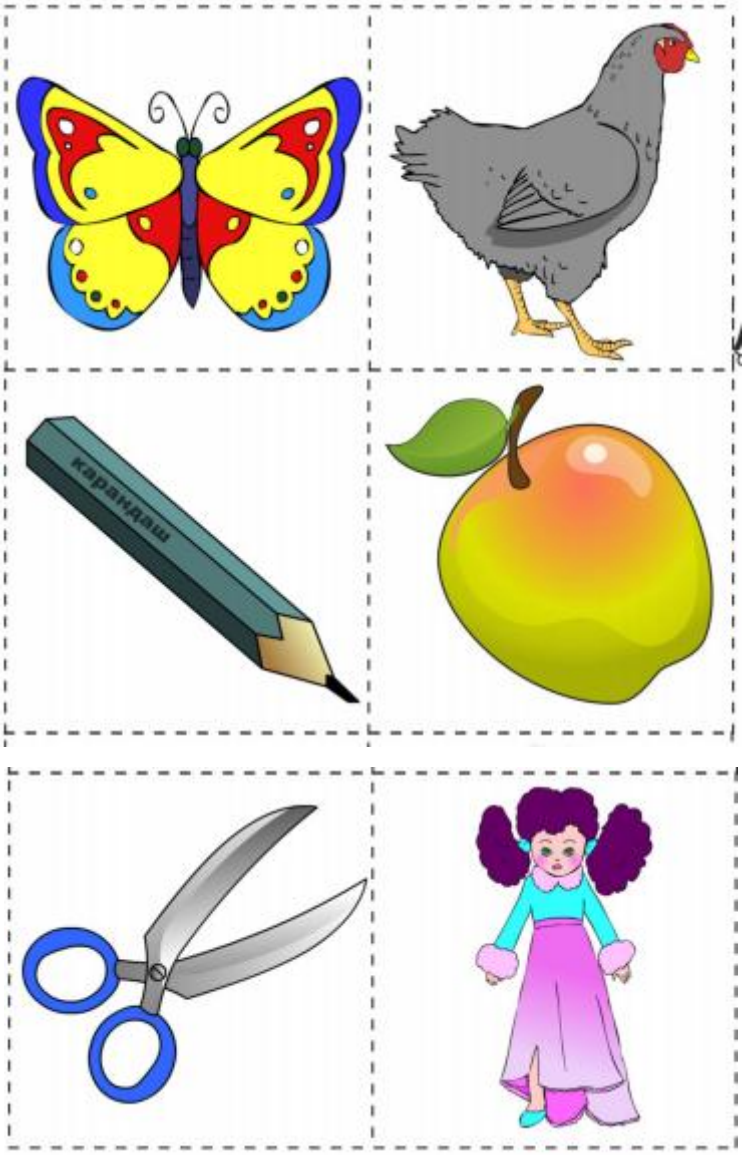


Рис. 1. Первая серия

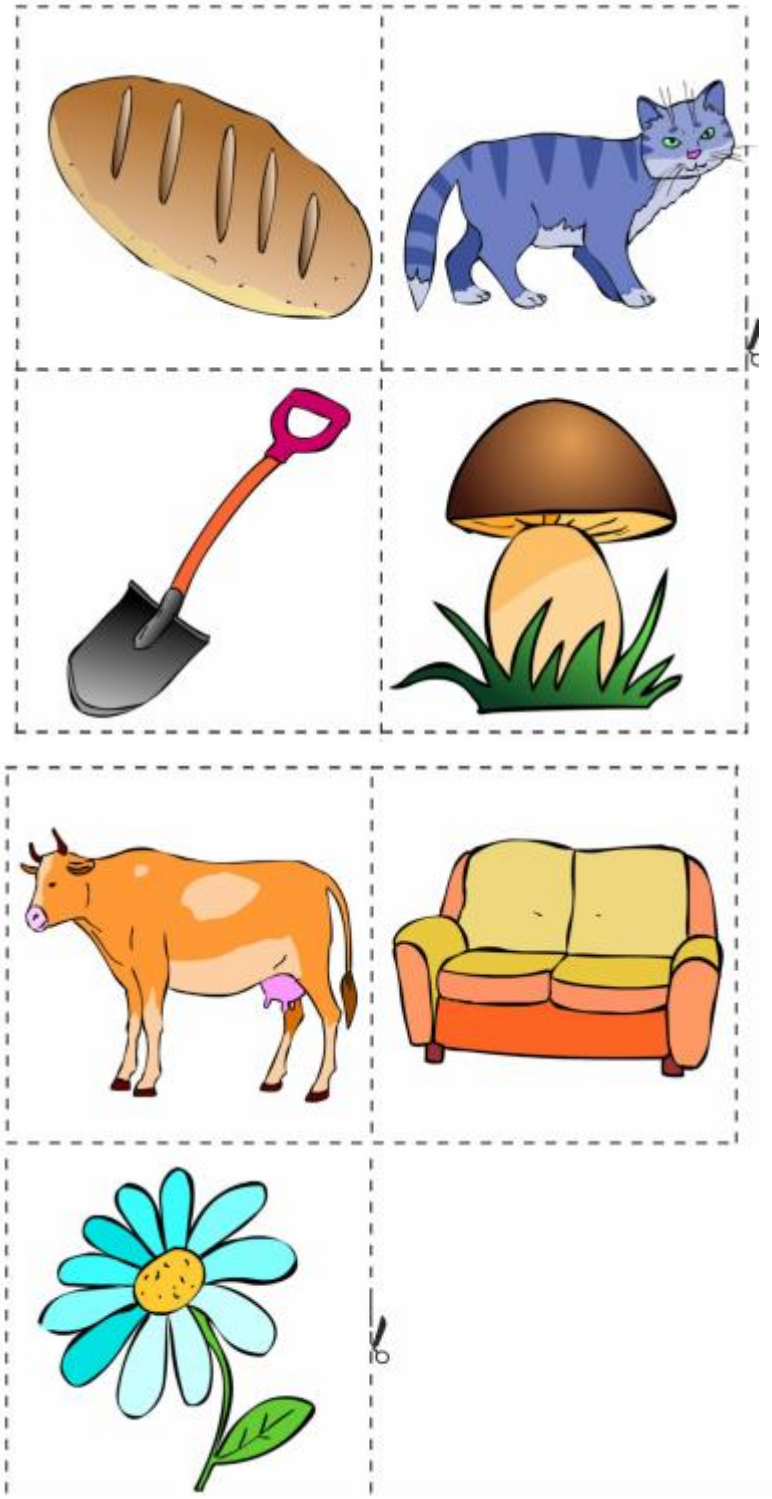
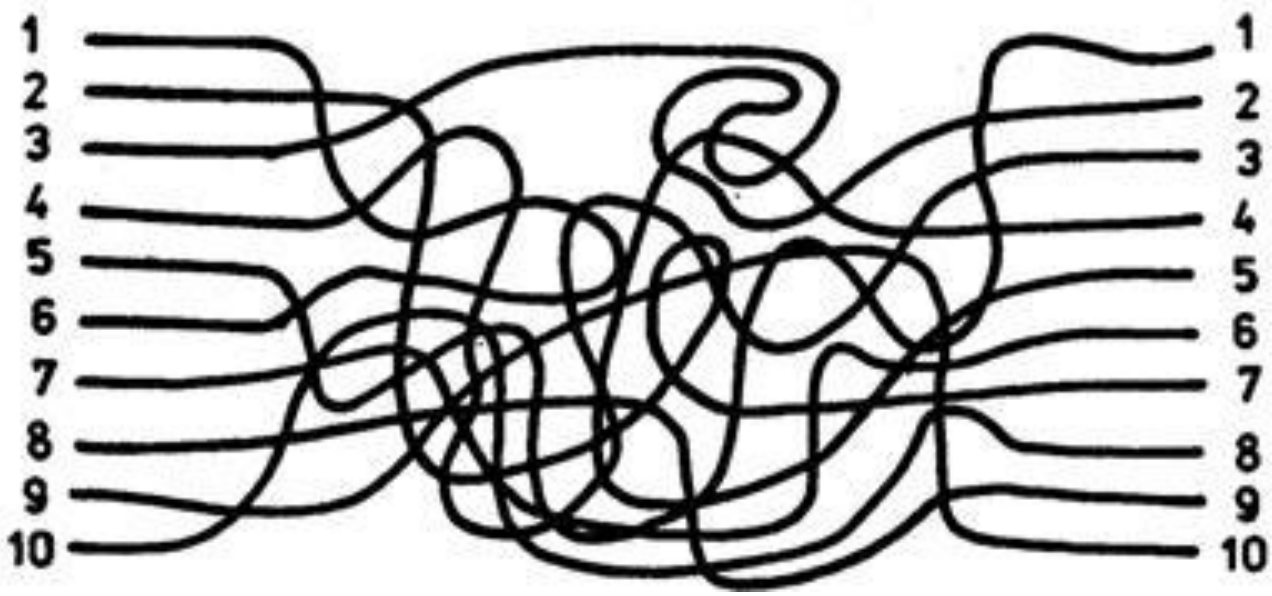


Рис. 2. Вторая серия

Приложение 2.

Стимульный материал к методике «Корректурная проба»

Й Л О В Н Т А Р О П Л О У Ж Ю Б Ч Т Р Х Э Ж Д Ф А
Ч Я У Й С У И К Н Т П О Д Б О Д Щ Г З Ж Э О А Л У
М О Т А Р Н В П М Е Я А С Ы В К Ц У У А М С И Р П
Я Ч Ф В Ы Ц С Й А М Л Б Ю Д Ж З Э И Ж З Э А О В Ы
Р И А Н М И П Г Т Е О Л В А О Р П Ы Е А В М П Я А
В Ф У Й Ы Ц В А С Ч З Ч Ю Ы О А Р Г П Т Р А Л В Ж
Д В Х Ы Э Ы О В О А Т И И М Р Н Ы П В И А А Р Б О
Щ О Д Л А П О Г А Ы О Е П И Т О С Р Г В Д П Щ Д Ю
О Ж З Х Э Е Б А Т Р И П М А С В Ч Ы У Ф В К Ц А У
П К Н Р П О Г Н О Т А Р Л Ш О Ы А В К Е Й К Ц А В
С П С Т О С Р Н Ы А Ы Д У З А Б И Л Ш Н П Т Ц Щ Й
Е К Ц У Г Е Ш Н З Г Х Л Ю Б Ж Б Э Ж И Л М Р С П Ч
М А В Я С Ф А Ы К Ц Е Г К Т Е И И Л Р А Г О А Г М
Н Р А Г О Р В Г Н У Р Л В Ж В З Л А Р Р Н В П А А
Р А Н О Ы Ж Щ Л О Т Р П М А В К Ы Ц Й Д Щ Л О П М
И Р П В З Б Ж Х Э О Г Р А В У Ы Ц Й Ф А Л П С П А
И Е Н М П Р М Л О П О Ш В Д Л П Ш Р О Р Ы Щ Ц Ю Ж

Приложение 3.

Стимульный материал к методике «Перепутанные линии»