



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

ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ИНСТИТУТ
КАФЕДРА ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ И
ПРЕДМЕТНЫХ МЕТОДИК

**Дидактическая игра как средство развития внимания младших
школьников с интеллектуальными нарушениями**

Выпускная квалификационная работа по направлению
44.04.03 Специальное (дефектологическое) образование
Направленность программы магистратуры
«Психолого-педагогическая реабилитация лиц с ограниченными возможностями
здоровья»
Форма обучения заочная

Проверка на объем заимствований:

77,85 % авторского текста

Работа рекомендована к защите


«__» _____ 2026 г.

Зав. кафедрой ПППО и ПМ

 Корнеева Н.Ю.


Выполнил:

Студент группы ЗФ-309-170-2-1

Скиричникова Надежда Викторовна 

Научный руководитель:

к. пед. наук, доцент

Лапчинская Ирина Викторовна 

СОДЕРЖАНИЕ

ВЕДЕНИЕ.....	4
ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ	10
1.1 Клинико - психолого- педагогическая характеристика детей с интеллектуальными нарушениями.....	10
1.2 Особенности специфики внимания у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью и роль игровой деятельности в их обучении.....	24
1.3 Основные особенности дидактических игр и возможность использования их в коррекционной работе.....	30
Выводы по главе 1.....	40
ГЛАВА 2 КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ.....	42
2.1 Определение уровня сформированности процесса внимания у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.....	42
2.2 Коррекционно – педагогическая работа по развитию внимания у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью с использованием дидактических игр.....	50
2.3. Выявление эффективности коррекционно – педагогической работы по развитию внимания у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью с использованием дидактических игр.....	62
Выводы по главе 2.....	68
ЗАКЛЮЧЕНИЕ.....	70
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ.....	75

ПРИЛОЖЕНИЕ.....82

ВВЕДЕНИЕ

Обучение и усвоение знаний, умений и навыков играет ключевую роль в развитии детей младшего школьного возраста. Однако игра занимает особое место в их жизни: именно в игре ребенок может примерить на себя разные социальные роли – врача, пилота, учителя и т.д., что приносит ему радость и удовольствие.

Дидактическая игра, как форма игровой деятельности, помогает детям ближе познакомиться с окружающим миром в доступной для них форме, способствует развитию их интеллектуальных и практических навыков, а также формированию моральных и эстетических представлений. Она приобретает всё большее значение в педагогике, особенно при обучении детей с интеллектуальными нарушениями. Познавательная дидактическая игра создаёт благоприятные условия для решения учебных задач с учетом возможностей младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Внимание – это один из познавательных процессов, вокруг которого до сих пор ведутся дискуссии в научном сообществе, несмотря на многовековую историю исследований. Эта тема остаётся актуальной и сегодня.

Центральный элемент дидактической игры — обучающая задача, направленная на формирование знаний и воспитание. Наличие одной или нескольких дидактических задач подчеркивает педагогическую направленность игры. Чтобы выбрать игру правильно, необходимо учитывать уровень подготовленности учащихся и опираться на уже сформированные знания и представления.

Таким образом, при определении дидактических задач нужно учитывать, какие знания о природе, предметах и социальных явлениях следует закрепить, какие умственные действия развивать и какие личностные качества (например, честность, наблюдательность, упорство)

стоит формировать у ребенка. Длительность таких игр обычно составляет от 10 до 20 минут.

Данная диссертационная работа посвящена значению дидактических игр в развитии внимания у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Актуальность исследования заключается в том, что в современной образовательной среде, большое внимание уделяется инклюзивному образованию. В связи с чем, усиливается внимание к обеспечению качественного и доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями, в том числе с интеллектуальными нарушениями. Одним из главных и важнейших условий обучения детей данной категории, является достаточный уровень развития внимания. Так как несформированность его свойств, таких как, устойчивость, концентрация, переключение и распределение, значительно усложняет учебный процесс. В теории и практике инклюзивного образования, имеются противоречия, в частности недостаточность разработанности эффективных методических средств развития внимания у обучающихся с легкими нарушениями интеллекта.

Проблема исследования: какова эффективность использования дидактических игр в развитии внимания у младших школьников с интеллектуальными нарушениями?

Цель исследования: рассмотреть особенности развития внимания у детей с интеллектуальной недостаточностью, теоретически обосновать, разработать и проверить на практике систему коррекционно-развивающих мероприятий с применением дидактических игр.

Объект исследования – проявление нарушений внимания у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Предмет исследования - процесс коррекции нарушений внимания младших школьников с легкими нарушениями интеллекта, с использованием дидактических игр.

Гипотеза исследования: применение дидактических игр на уроках, в качестве коррекционной работы, что способствует улучшению уровня развития внимания у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Задачи исследования:

1. Рассмотреть клинико - психолого- педагогическую характеристику детей с интеллектуальными нарушениями.

2. Изучить особенности развития внимания у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью и определить роль дидактических игр как средства повышения уровня внимания и эффективности обучения данной категории детей.

3. Определить уровень сформированности процесса внимания у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью с целью выявления его специфики, трудностей и особенностей проявления в учебной деятельности.

4. Разработать и апробировать содержание педагогической работы по развитию внимания у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью с применением дидактических игр как средства коррекции и стимуляции внимания.

5. Определить эффективность коррекционно – педагогической работы по развитию внимания у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Методологическая основа основана на трудах таких учёных, как Л.С. Выготский, С.Я. Рубинштейн, А.Р. Лурия, Г.Е. Сухарева, Баскакова И.Л., Занков Л.В., Певзнер М.С. , Эльконин Д.Б., Шиф Ж.И. и других.

В качестве основы взята одна из концепций Л.С. Выготского, в которой рассматривается положение о зоне ближайшего развития, а также концепция опосредованности высших психических функций.

Эти положения определяют подход к развитию внимания как процесса, формирующегося в совместной деятельности ребёнка и взрослого, в том числе в игровой деятельности.

С.Я. Рубинштейн, рассматривает принципы единства сознания и деятельности, Его идеи определяют необходимость организации специальных видов деятельности, в том числе дидактических игр, направленных на формирование свойств внимания у детей с интеллектуальной недостаточностью.

Основные положения, выносимые на защиту:

1. Дети с интеллектуальной недостаточностью испытывают трудности в концентрации внимания, особенно в учебной деятельности, быстро утомляются и легко переключаются с одного вида деятельности на другой.

2. Коррекционная работа, использование дидактических игр на занятиях, направленная на развитие внимания, способствует его улучшению.

3. Важную роль в системе коррекционной работы, занимает регулярное использование дидактических игр, упражнений и заданий.

Научная новизна заключается в разработке и апробации системы коррекционной работы на основе дидактических игр. А также раскрытию потенциала дидактической игры не только как развлекательного, но и как коррекционно-развивающего инструмента.

Теоретическая значимость - систематизированы и обобщены научные представления о формировании внимания у младших школьников с лёгкими умственными нарушениями, а также о методических перспективах применения дидактических игр для их обучения и коррекционно-развивающей работы.

Практическая значимость - информация, полученная в ходе исследования, может быть использована в образовательной практике, способствуя повышению результативности обучения и

коррекционно-развивающей работы по развитию внимания у младших школьников с лёгкими умственными нарушениями. Кроме того, выявленные результаты могут применяться в деятельности специалистов: дефектологов, логопедов, психологов, педагогов начальных классов и других профессионалов.

Методы исследования:

- теоретический анализ литературы,
- эмпирические методы (эксперименты: констатирующий, формирующий, контрольный),
- психодиагностика,
- количественный и качественный анализ результатов.

База исследования КГУ «Общеобразовательная школа №12 отдела образования Житикаринского района» Управления образования акимата Костанайской области.

Этапы исследования:

1 этап (декабрь 2023 г. – март 2024 г.) – теоретическое изучение проблемы: анализ и исследование специализированной психолого-педагогической и методической литературы, формулировка цели, постановка проблемного поля, определение гипотезы, задач и методов исследования. На этом этапе оценивалась степень разработки проблемы в теории и практике специальной психологии и коррекционной педагогики; применялись такие методы, как теоретический анализ научных источников, изучение передового и массового педагогического опыта, а также синтез теоретических положений.

2 этап (апрель 2024 г. – май 2024 г.) – выбор диагностических методик для экспериментального изучения, определение уровня концентрации внимания, проведение констатирующего эксперимента и обработка полученных данных.

3 этап (сентябрь 2024 г. – апрель 2025 г.) – разработка и внедрение содержания работы по коррекции нарушений внимания у младших

школьников с интеллектуальной недостаточностью (формирующий эксперимент).

4 этап (май 2025 г. – ноябрь 2025 г.) – повторное проведение диагностики уровня развития внимания у детей младшего школьного возраста с интеллектуальными нарушениями, анализ итогов опытно-экспериментальной деятельности (контрольный эксперимент), формулирование выводов и оформление итогового текста исследования.

Апробация результатов исследования

Итоги проведённого исследования были представлены на научно-практических конференциях, организованных Профессионально-педагогическим институтом Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета: IV международной педагогической конференции «Профессия, что всем даёт начало: Роль педагога в современном образовании» (Посвящается Году семьи), (25 марта – 2 апреля 2024); V Международной педагогической конференции «Профессия, что всем даёт начало: Роль педагога в современном образовании» (Челябинск) (4 марта 2025 г.).

По данной проблематике исследования опубликованы статьи.

Структура работы и объём работы

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованных источников, приложений. Основная часть работы изложена на 73 страницах машинописного текста, в число которых входит 15 рисунков и 2 таблицы. Список использованных источников содержит 72 наименования, приложения занимают 4 страницы.

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТЬЮ

1.1 Клинико – психолого - педагогическая характеристика детей с интеллектуальными нарушениями

Интеллектуальные нарушения - это группа различных наследственных, врожденных или ранних приобретенных состояний общей умственной отсталости, задержанного или неполного развития психики, которое характеризуется в первую очередь нарушением способностей, которые проявляются во время полового созревания и обеспечивают общий уровень интеллекта, то есть когнитивных, речевых, двигательных навыков и социальных способностей. Синонимы интеллектуальной недостаточности – «умственная отсталость», «общее психическое недоразвитие», «психическое недоразвитие», «олигофрения».

Интеллектуальная недостаточность понимается как стойкое и необратимое расстройство общего психического формирования, связанное с функциональной несостоятельностью центральной нервной системы и выражающееся в дефиците познавательной деятельности, эмоционально-волевых проявлений, моторных умений и нарушениях адаптационного поведения личности человека.

Существенный вклад в раскрытие сущности психического дефекта при слабоумии внесли исследования психиатров, психологов и отечественных физиологов — Л.С. Выготского, Г.Е. Сухаревой, Т.П. Симеон, Е.И. Кириченко, Е.Н. Правдиной-Винарской и других учёных. В их трудах был представлен сложный, многоуровневый характер интеллектуального нарушения, варьирующийся в зависимости от выраженности интеллектуального дефицита и несформированности эмоционально-волевой сферы. Единственной теоретической системой,

раскрывающей физиологические механизмы деятельности мозга как органа познания и взаимодействия с окружающей средой, является рефлексорная концепция И.М. Сеченова и И.П. Павлова.

Наиболее обобщающим и актуальным считается исследование Г.Е. Сухаревой, посвящённое клинической характеристике интеллектуальной недостаточности. В нём подчёркивается единая природа психического недоразвития и преимущественное поражение наиболее высокоорганизованных, специфически человеческих функций — мышления и речи — при относительной сохранности более примитивных мозговых структур.

В настоящее время, согласно действующей классификации МКБ-10, основанной на показателях коэффициента интеллекта, выделяются четыре степени умственной отсталости, определяемые глубиной поражения центральной нервной системы:

- лёгкая форма,
- умеренная форма,
- тяжёлая форма,
- глубокая форма умственной отсталости.

Глубокая умственная отсталость(идиотия).

Идиотия относится к наиболее тяжёлым вариантам олигофрении и представляет собой клиническую форму, не тождественную разговорному понятию «идиотизм». Данное состояние характеризуется грубой недостаточностью функционирования центральной нервной системы. Формирование нарушений происходит на различных этапах онтогенеза: во внутриутробный период, в процессе родов либо в раннем постнатальном возрасте до трёх лет. Основным признаком является практически полное отсутствие интеллектуального развития.

При идиотии показатели интеллектуальной деятельности достигают минимальных значений среди всех форм олигофрении. Проявления данной патологии становятся заметными уже в раннем детстве. Лица с глубокой

умственной отсталостью, как правило, имеют крайне неблагоприятный прогноз по продолжительности жизни и нередко не достигают двадцатилетнего возраста. Общая жизнеспособность таких пациентов существенно снижена.

Для данной формы характерно тотальное недоразвитие личности. О развитии можно говорить лишь условно, поскольку его уровень крайне ограничен, хотя полное отрицание динамики также некорректно. В целом психическое развитие больных соответствует уровню нормально развивающегося ребёнка двух–трёх лет.

Дети и взрослые с идиотией практически полностью утрачивают самостоятельность и нуждаются в постоянном уходе и контроле. Формирование навыков самообслуживания в большинстве случаев невозможно. Лишь в подростковом возрасте отдельные пациенты способны выполнять элементарные действия, такие как пользование туалетом или умывание, и то исключительно при постоянном наблюдении со стороны взрослого.

При глубокой умственной отсталости дефект развития носит глобальный характер. Отмечаются тяжёлые нарушения зрения и слуха, врождённые пороки сердечно-сосудистой системы, выраженные расстройства опорно-двигательного аппарата. Многие больные не способны самостоятельно сидеть, стоять, ползать или передвигаться. Наблюдаются патологии желудочно-кишечного тракта, системы кровообращения, диспропорции тела и конечностей, деформации черепа, а также выраженное недоразвитие внутренних органов.

Типичными являются расстройства двигательной сферы, стереотипные монотонные движения, общее моторное недоразвитие. Иммунная система ослаблена, вследствие чего такие дети значительно чаще подвержены инфекционным заболеваниям.

Качественная характеристика глубокой умственной отсталости

Состояние высших психических функций

Восприятие носит примитивный характер и ограничивается произвольными реакциями на раздражители, связанные с базовыми физиологическими потребностями: боль, холод, тепло, голод и подобные ощущения.

Внимание практически не формируется. Реакция на внешние стимулы минимальна, привлечение и удержание внимания крайне затруднено и не превышает одной минуты. Самостоятельная ориентация в окружающей среде невозможна без постоянной поддержки и организации со стороны взрослого.

Речевая функция как средство общения отсутствует. Адресованная речь практически не понимается, однако возможна реакция на многократно повторённые простые инструкции, выраженные элементарными словами. Поведенческие отклики проявляются преимущественно в изменении интонации. Самостоятельная речь и звукоподражание не формируются, отмечается лишь произнесение нечленораздельных, бессмысленных звуков.

Память как психический процесс практически не представлена. Больные, как правило, не запоминают лица, изображения и даже крупные символы. В отдельных случаях при менее тяжёлых вариантах возможно узнавание близких людей и проявление элементарных эмоциональных реакций.

Мышление как высшая форма познавательной деятельности отсутствует. Выполнение даже простейших мыслительных операций невозможно, самосознание не формируется.

Эмоционально-волевая сфера

Эмоциональные реакции крайне примитивны и неадекватны ситуации. Эмоции не связаны с происходящими событиями, отсутствуют переживания радости или огорчения. Смех и плач проявляются редко либо не соответствуют внешним обстоятельствам. Высшие чувства, такие как сострадание, привязанность, любовь или ненависть, не формируются.

Произвольная деятельность невозможна вследствие недостаточного уровня психического развития.

Характерны импульсивные, неосознанные эмоциональные реакции, включая аутоагрессию: больные могут наносить себе удары, щипать себя, бросать предметы в окружающих без видимой причины, толкать или ударять людей. Замечания и запреты не вызывают адекватного отклика. У некоторых пациентов отмечаются проявления патологически усиленного полового влечения.

Наблюдаются выраженные нарушения пищевого поведения, включая извращённые формы обжорства, в отдельных случаях больные употребляют собственные экскременты. При неудовлетворении базовых потребностей, таких как голод, возникают агрессивные реакции и громкий крик. После приёма пищи, наступает небольшое спокойствие и на некоторое время, такие люди, становятся благодушными. Моральные нормы им не понятны.

Тяжелая умственная отсталость

Уровень когнитивных способностей у взрослого, страдающего тяжелой степенью умственной отсталости, приравнен к степени развития ребенка 3-5 лет.

Раннее и последующее развитие ребенка нарушается: он позже начинает держать голову, сидеть, ходить, разговаривать, двигается неловко, неуклюже, не может бегать и прыгать, собирать конструктор и мозаику, писать и рисовать.

Речь имеет серьезные недостатки, ребенок может выучить около 15-20 простых слов, но он использует их в основном механически, неосознанно. Чаще всего значение слов не фиксируется, но интонация, выражение лица и жесты связаны с основными потребностями больного (приготовление пищи, порицание за проступки).

Двигательная неловкость, которая характерна в основном для детей, сохраняется у взрослых, больных тяжелой умственной отсталостью, что затрудняет выполнение сложных движений, требующих точности,

координации и внимания. Но простые ежедневные навыки - одевание (кроме застёгивания пуговиц и завязывания шнурков), приём пищи, переноска предметов одежды – прививаются при должностном усердии и хорошо выполняются под присмотром родителей или опекунов.

Мышление при олигофрении хаотично, и не систематично. Если у ребенка тяжёлая степень умственной отсталости, он может иногда различать известные ему предметы на картинке, а при долговременном обучении, сможет даже комбинировать их (животные, одежда), однако такое запоминание носит чисто механический характер. Ребенок не умеет сочинять рассказ по сюжетной картинке, он не может решить даже самую простую задачу, он не различает предметы по размеру, форме.

Такие дети не различают цвета, даже основные. Часто испытывают замешательство. Более того, чем больше объектов им представлено, особенно, если в однотипном, предъявляемом материале, тем быстрее у них появляются ошибки. Следовательно, объём воспринимаемой информации должен быть чётко ограничен и сведен к минимуму для объективной оценки обучаемости. Самостоятельная активность носит неупорядоченный, хаотичный характер. Использование ранее усвоенных знаний при освоении нового содержания затруднено, несмотря на формальную сохранность усвоения. Значение собственных действий часто не осознаётся. Критичность выраженно снижена.

Нет логической памяти, механическая память значительно снижена.

Поведение людей с тяжелой умственной отсталостью обычно нарушается - они могут быть как эйфоричными, так и самодовольными, иногда злыми, агрессивными, расторможенными.

Если диагностирована тяжелая степень умственной отсталости, то в социальном плане это означает, что такие пациенты не могут жить самостоятельно и обслуживать себя, им нужен постоянный уход, наблюдение и забота.

У детей отмечаются выраженные нарушения в двигательной сфере. Движения либо чрезмерно замедлены, либо, напротив, отличаются повышенной скоростью, но при этом лишены целенаправленности, плохо регулируются и носят избыточный характер. Выполнение сложных координированных действий, таких как наклоны, повороты или прыжки, оказывается недоступным вследствие несформированности согласованности движений.

Значительные отклонения выявляются и в развитии анализаторных систем. Даже при отсутствии органических нарушений слуха, зрения, обоняния, осязания и вкусовой чувствительности дети не владеют навыками полноценного использования возможностей органов чувств, что существенно ограничивает их познавательную деятельность.

Умеренная умственная отсталость

Умеренная степень умственной отсталости занимает промежуточное положение между лёгкой и тяжёлой формами интеллектуального нарушения. При данном уровне расстройства выраженность дефекта превышает показатели, характерные для лёгкой степени, однако не достигает глубины патологических изменений, присущих тяжёлой умственной отсталости.

В условиях школьного обучения дети с умеренными и тяжёлыми нарушениями интеллекта нередко обучаются совместно, по единым образовательным программам, и рассматриваются как обучающиеся с тяжёлыми интеллектуальными нарушениями. Представителей обеих групп можно соотнести с категорией детей, ранее обозначавшихся термином «имбецилия». Для них характерно сочетание выраженных психических и физических нарушений развития.

Данная категория детей отличается выраженной неравномерностью формирования высших психических функций и отсутствием чёткой возрастной периодизации развития. Большинство детей с умеренными

интеллектуальными нарушениями к семилетнему возрасту способны вступать в общение со взрослыми, степень которого определяется актуальными потребностями и условиями социальной среды. Они проявляют интерес к происходящему вокруг при условии отсутствия избыточной стимуляции и могут быть включены в простые жизненные ситуации.

Дети способны воспринимать объяснения, однако самостоятельная деятельность для них затруднена. Как правило, требуется постоянная направляющая и организующая помощь взрослого. Самостоятельные действия возможны лишь в ограниченном объёме и формируются при многократном повторении образца, демонстрируемого взрослым. В отдельных случаях дети способны дать простую устную оценку собственных действий, опираясь на предложенные им эталоны.

Физическое развитие данной категории детей отличается замедленностью и размытостью возрастных границ. Нарушения моторного развития выявляются уже на ранних этапах онтогенеза. Дети значительно позже начинают удерживать голову, переворачиваться, ползать, сидеть, стоять и ходить. Отмечается выраженная несформированность координации движений, неловкость и неустойчивость походки, а также трудности при беге и ходьбе.

Двигательные действия характеризуются общей неуклюжестью. Многие дети не способны выполнять даже простые движения, такие как прыжки на одной или двух ногах. Спуск по лестнице также вызывает значительные затруднения.

Эмоциональное развитие

Для детей с умеренной умственной отсталостью характерна эмоциональная незрелость. Выражение собственных переживаний в речевой форме затруднено или невозможно, даже при наличии развернутой речи. При этом выраженные агрессивные реакции наблюдаются

относительно редко, если отсутствуют сопутствующие психические расстройства.

Дети положительно реагируют на похвалу и доброжелательное отношение со стороны взрослых. Критические замечания могут вызывать либо нейтральную реакцию, либо чувство огорчения. В целом эмоциональные отклики на происходящее в окружающей среде носят адекватный характер.

Сформированность высших психических функций

Отмечается выраженная несформированность памяти, внимания, мышления, воображения и речи. Внимание отличается неустойчивостью и быстрой истощаемостью, для его привлечения требуется использование наглядных, эмоционально значимых стимулов. Развитие речи происходит с заметной задержкой. При этом дети понимают обращенную к ним речь и способны выполнять действия по простым, кратким инструкциям.

Собственная речь часто ограничивается наиболее распространенными повседневными словами. Сложные предложения в основном недоступны для воспроизведения и понимания. Они используют простые предложения, такие как «дай мяч». То есть, существительные часто используются в основном в именительном падеже, а глаголы в повелительном наклонении или несовместимы с существительным, например, «пошли улица». Часто заменяют понятиями глаголов, которые должны быть выражены существительными, например, кровать - сон, улица - гулять.

Память мала по объему. Механическая память преобладает. Они могут повторять простой текст (от 3 до 4 предложений), но без понимания смысла. Мышление, конечно, значительно ниже возрастного стандарта. Недоразвитие интеллектуальной сферы четко выражено. Цвета различить могут частично.

Уровень развития бытовых навыков.

Такая категория детей часто испытывает серьезные трудности даже в освоении самых простых действий - мытья, чистки зубов, расчесывания волос. Они могут одеться самостоятельно. Но чаще с направляющей, координирующей помощью.

Эти дети способны на какую-то примитивную работу, но это «машиноподобный характер». В специальных учреждениях дети и подростки могут научиться личной гигиене и простому ручному труду. Некоторые дети воспитываются дома под присмотром родителей, которые пытаются приспособить их к элементарной бытовой работе, особенно в сельском хозяйстве.

Лёгкая умственная отсталость - более легкая степень интеллектуального недоразвития, которая определяется в детском и подростковом возрасте.

Лёгкая степень умственной отсталости не приводит к тотальному недоразвитию личности ребёнка. Процесс развития при данной форме сохраняется, однако протекает своеобразно, с выраженными отклонениями и искажённой структурой формирования психических функций.

Независимо от причин возникновения интеллектуального нарушения и степени поражения центральной нервной системы, наряду с выявляемыми расстройствами и сниженной динамикой психического развития у ребёнка сохраняются элементы поступательного развития. В ряде случаев дифференциация детей с лёгкой умственной отсталостью и задержкой психического развития вызывает значительные трудности и требует применения специальных диагностических методик, направленных на выявление несформированности абстрактного мышления, способности к обобщению и отвлечению.

Физическое развитие в ряде случаев соответствует возрастной норме либо сопровождается незначительными отклонениями показателей роста и массы тела.

В двигательной сфере отмечаются определённые нарушения, особенно в области произвольных и координированных движений. Выполнение элементарных действий по образцу, как правило, доступно, однако двигательные задания, включающие несколько последовательных этапов, вызывают существенные затруднения. Например, выполнение комплекса движений по словесной инструкции часто оказывается недоступным. Походка в большинстве случаев устойчивая, но отмечаются трудности при одновременном использовании рук и ног. Недостаточная сформированность мелкой моторики проявляется в более позднем освоении навыков письма, правильного захвата карандаша или ручки, а процесс обучения письму протекает значительно тяжелее.

В то же время среди детей с интеллектуальной недостаточностью встречаются случаи сохранной способности к длительному и кропотливому выполнению однотипных действий, требующих определённого уровня развития тонких движений, например вышивания или обработки мелких деталей. Каждый ребёнок требует индивидуального подхода и оценки возможностей.

Бытовые навыки. Навыки самообслуживания формируются достаточно успешно. Дети способны самостоятельно пользоваться столовыми приборами, одеваться, соблюдать элементарные гигиенические процедуры. При благоприятных условиях воспитания существенных трудностей в бытовой сфере, как правило, не возникает.

Социальное развитие. Дети могут называть собственные анкетные данные, имена близких родственников. В то же время понимание социальных понятий, таких как «семья», «родственники», «друзья», остаётся недостаточно дифференцированным, что затрудняет их разграничение по существенным признакам.

Пространственная ориентировка. Освоение пространственных понятий («право», «лево», «вперед», «позади», «над», «под», «за», «ближе», «дальше») вызывает значительные трудности. Самостоятельное

передвижение на короткие дистанции обычно возможно, однако ориентирование в пространстве школы даётся значительно сложнее, чем нормально развивающимся сверстникам. Усвоение простейших правил дорожного движения требует многократных повторений и целенаправленного обучения.

Временная ориентировка. Понимание временных категорий сформировано слабо. Дети с трудом различают части суток, неустойчиво запоминают названия времён года и месяцев. Определение времени по стрелочным часам чаще всего оказывается недоступным. Последовательность жизненных событий осознаётся недостаточно точно.

Бытовая ориентировка. Наблюдаются затруднения в понимании сезонности одежды, а также в назначении предметов домашнего обихода. Даже при выполнении простых действий детям необходимы чёткие, конкретные и поэтапные инструкции со стороны взрослого.

Коммуникативные навыки. При правильной педагогической поддержке дети способны устанавливать и поддерживать общение со сверстниками и взрослыми, формировать дружеские отношения. С помощью взрослых они учатся соблюдать социальную дистанцию, адекватно реагировать на поощрение и замечания. Вместе с тем критичность по отношению к собственным поступкам часто остаётся сниженной.

Способность к деятельности. Дети проявляют интерес к различным видам деятельности, однако он, как правило, непродолжителен. Эффективное выполнение заданий возможно при постоянной помощи взрослого, наличии пошаговой инструкции и наглядного образца. Самооценка результатов деятельности поверхностна. При осознании неуспеха дети нередко испытывают состояние беспомощности и затрудняются в самостоятельном исправлении ошибок, эмоционально реагируя на внешнюю оценку.

Сформированность высших психических функций

Восприятие носит фрагментарный и несистемный характер. При зрительном восприятии дети испытывают трудности в группировке предметов по общим признакам и в соотнесении изображений с реальными объектами при отсутствии одновременной демонстрации и пояснений. Различение цветов доступно, однако оттенки различаются с трудом. Звуковая дифференциация и словесное обозначение звуков также вызывают затруднения. Тактильное восприятие снижено, распознавание знакомых предметов на ощупь часто оказывается невозможным без помощи взрослого.

Память преимущественно механическая. Дети способны запоминать значительный по объёму материал, однако его смысловое содержание усваивается недостаточно. Объём памяти снижен по сравнению с нормой, при воспроизведении необходимы наводящие вопросы и визуальные опоры.

Мышление характеризуется преобладанием конкретных форм. Развитие логического мышления замедлено, установление причинно-следственных связей затруднено. Применение ранее усвоенных знаний в новых условиях часто оказывается невозможным.

Речевая функция развивается с различной степенью выраженности нарушений. Активный словарь ограничен, в речи преобладают простые конструкции. Обращённая речь понимается при использовании знакомых и доступных слов. Дети способны к диалогическому и эмоциональному общению.

Внимание преимущественно непроизвольное. Произвольные формы внимания развиты недостаточно, для его активизации требуется использование наглядных и эмоционально значимых средств.

Эмоционально-волевая сфера отличается выраженной вариативностью. В одних ситуациях дети проявляют настойчивость, активность и целеустремлённость, в других — повышенную возбудимость, двигательную расторможенность или, напротив, вялость, апатию и

плаксивость. Самооценка может быть как завышенной и некритичной, так и сниженной, сопровождающейся застенчивостью и неуверенностью в себе.

Для данной категории детей характерна недостаточная регуляция влечений, склонность к импульсивным реакциям и повышенная внушаемость. В связи с этим они легко оказываются под влиянием окружающих, чаще всего принимая неблагоприятные поведенческие модели. Вместе с тем дети и подростки проявляют достаточную работоспособность, поэтому в условиях специализированных (коррекционных) образовательных организаций значительное внимание уделяется организации трудовой деятельности, содержание которой определяется уровнем психомоторного развития и общим состоянием обучающихся.

В целом для всех детей данной группы типичны ослабленный контроль побуждений, импульсивность поведения и высокая восприимчивость к внешнему воздействию.

Именно поэтому такие дети склонны попасть под чужое влияние, чаще негативное. Чаще всего у них хорошо получается трудиться, из-за этого значительное количество своего времени находятся в различных рабочих процессах в специальных (коррекционных) школах, но при этом учитывается их общее состояние и психомоторное развитие.

Э. Крепелин (1915), разработавший авторскую систему классификации интеллектуальной недостаточности, объединил ранее выделенные категории идиотии, имбецильности и дебильности единым понятием «олигофрения» (малоумие). Им было отмечено, что умственная отсталость является сложной совокупностью заболеваний разной природы и уровня тяжести, которые необходимо изучать с учётом данных патогенеза и клинических проявлений.

В дальнейшие годы многочисленные иностранные и российские исследователи придерживались неодинаковых подходов, характеризуя психопатологическую картину олигофрении по-разному научно.

1.2 Особенности специфики внимания у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью и роль игровой деятельности в их обучении.

Снижение способности к концентрации внимания у детей с интеллектуальной недостаточностью приводит к его нестабильности. Это затрудняет целенаправленную познавательную деятельность и становится одной из причин трудностей в психической сфере.

Около половины младших школьников с интеллектуальными нарушениями либо не воспринимают словесные инструкции, либо они не оказывают влияния на эффективность их деятельности. Исследователи, такие как Э. И. Леонгард, отмечают, что произвольное внимание у таких детей формируется с трудом. Н. С. Осипова показала, что у умственно отсталых детей процесс формирования самоконтроля при выполнении письменных и читательских заданий, содержащих ошибки, значительно отличается от аналогичного процесса у нормально развивающихся сверстников.

При самостоятельной проверке заданий дети действуют медленно и часто не замечают ошибок. Однако обучение пошаговой проверке позволяет снизить количество ошибок, что свидетельствует о возможности развития внимания через обучение, а не только о его органической обусловленности.

М. С. Певзнер связывает изменения в устойчивости внимания с нарушением баланса возбуждения и торможения, при котором один из процессов начинает преобладать[35].

У детей с интеллектуальной недостаточностью наблюдается снижение объема внимания: они воспринимают меньше стимулов и не удерживают их долго. В результате они могут «смотреть, но не видеть», «слушать, но не слышать», обращая внимание на менее значимые признаки объекта по сравнению со сверстниками без нарушений.

Это ограничивает их способность ориентироваться в новых местах, на улице или вне дома. При органическом происхождении нарушений внимание часто застревает на деталях, и ребенок не может охватить целостный образ объекта. Такая ограниченность связана с нарушениями мыслительного синтеза (Ж. Пиаже). Чтобы расширить внимание, необходимо учиться воспринимать больше признаков и интегрировать их в личный опыт, что требует сохранности когнитивных механизмов.

Дети с интеллектуальными нарушениями также испытывают трудности с переключением внимания: им сложно перейти от одного задания к другому, а также затруднено торможение предыдущей деятельности. Часто они либо «застревают» на одном способе решения, либо не могут его изменить.

Также наблюдаются сложности с распределением внимания между разными задачами: ребенок, к примеру, не может одновременно рисовать и рассказывать стихотворение.

Причины этих нарушений могут быть следующими:

- нарушения подвижности нервных процессов, их патологическая инерция,
- колебания активности мозга, которые при церебрастении проявляются в быстрой утомляемости (Е. С. Мандрусова),
- недостатки воспитания, которые не сформировали навыки самоконтроля и устойчивости внимания (П. Я. Гальперин, С. Л. Кобыльницкая),
- расстройства функционирования медиобазальной коры лобных долей, ответственной за регуляцию внимания (Е. Д. Хомская).

Произвольное внимание у таких детей слабое, быстро истощается, отличается повышенной отвлекаемостью и требует значительных усилий для фиксации на определённой задаче. Преобладает произвольная форма внимания, которая характеризуется небольшим объемом и нестабильностью.

Для привлечения внимания используются наглядные материалы, яркие предметы, эмоциональные вопросы, игровые ситуации с игрушками и краткие объяснения.

Особенности внимания зависят от характера психического дефекта. У легко возбудимых детей внимание особенно слабое, кратковременное и сочетается с импульсивностью. У детей с замедленным развитием внешняя сосредоточенность может быть мнимой, отражающей скорее их заторможенность, чем реальное внимание.

У младших школьников с интеллектуальными нарушениями, невнимательность мешает учебному процессу, провоцирует ошибки даже в тех заданиях, которые им под силу. Это связано с общей слабостью волевой сферы, неразвитостью интересов и неспособностью удерживать внимание.

Грубые нарушения произвольного внимания препятствуют формированию целенаправленного поведения и деятельности, ухудшают успеваемость и усложняют организацию учебной работы в школе. Дети легко отвлекаются и забывают, на чём только что сосредоточились. Другие, напротив, могут выглядеть сосредоточенными, но их внимание направлено не на задание, а, например, на позу, как отмечал А. Н. Граборов.

Таким образом, у детей с интеллектуальными нарушениями наблюдаются выраженные особенности внимания: сложности в привлечении, переключении, концентрации, а также быстрая утомляемость и нестабильность. Их внимание «скользит» по объекту, не достигая глубокой фокусировки. Это особенно ярко проявляется при задачах, требующих интеллектуального напряжения.

Лёгкая отвлекаемость мешает логическому мышлению, а произвольная регуляция требует усилий, которые им сложно приложить. Дети с преобладанием возбуждения часто работают быстро, но небрежно, импульсивны и гиперактивны. При преобладании торможения, наоборот, наблюдается крайняя медлительность, повышенная старательность в рутинных действиях и низкая переключаемость.

В итоге можно утверждать, что практически все компоненты внимания у таких учащихся затронуты нарушениями. Учитывая важность устойчивой умственной концентрации в процессе обучения, педагогу следует активно использовать методы стимуляции внимания, помогая удерживать его на нужном уровне и объекте.

Среди средств развития внимания детей выделяются ролевые и дидактические игры, иллюстрации и упражнения. Следует рассматривать эти методы как средство развития внимания, так как эти инструменты позволяют заинтересовать детей, вызывают положительные эмоции, что повышает эффективность обучения.

Кроме того, эти методы позволяют организовать индивидуальные и дифференцированные подходы к обучающимся. Среди выше перечисленных средств развития внимания, игра занимает значимую, и ведущую роль.

Игра является формой активности в условных ситуациях, направленной на реконструкцию и усвоение социального опыта, фиксированного в социально закрепленных способах выполнения объективных действий, в объектах науки и культуры. В игре в качестве особой формы социальной практики воспроизводятся нормы человеческой жизни и деятельности, представление которых обеспечивает познание и усвоение объективной и социальной реальности, а также интеллектуальное, эмоциональное и нравственное развитие личности. [38,86].

Детская игра - это вид детской деятельности, который состоит из воспроизведения действий взрослых и взаимоотношений между ними, направленных на руководство и знакомство с объективной и социальной реальностью, являясь одним из средств физического, психического, умственного и нравственного воспитания детей.

Игра воспроизводит нормы человеческой жизни и деятельность, представление которой обеспечивает знание и усвоение предмета и социальной реальности, интеллектуальное, эмоциональное и нравственное

развитие личности. Ценность игры не может быть исчерпана и оценена возможностями развлечения. Это её феномен, который, будучи развлечением, расслаблением, способна перерасти в обучение, творчество, терапию, в такой модели, как человеческие отношения и проявления в работе.

Игра представляет собой один из таких видов деятельности детей, который используется взрослыми для обучения детей различным действиям с использованием предметов, и средств общения. В игре ребенок развивается как личность, формируются те стороны психики, от которых в дальнейшем зависит успех его воспитания и учебной работы, его отношения с людьми. [38, 335].

Следует подчеркнуть, что плодотворное развитие социального опыта происходит только при условии собственной активности ребенка в процессе его деятельности. Получается, что если учитель не принимает во внимание активный характер приобретения опыта, самые совершенные на первый взгляд методологические методы обучения игре и управления игрой не достигают своей практической цели. Задачи полного обучения в игре успешно выполняются только в том случае, если психологическая основа игровой деятельности формируется в каждом возрастном периоде.

Это обусловлено тем, что развитие игры связано со значительным прогрессивным преобразованием в психике ребенка, и прежде всего в его интеллектуальной сфере, является основой для развития всех других аспектов личности ребенка. Игра как метод обучения, передающий опыт старшего поколения молодым людям, уже использовалась в древние времена. Игра широко используется в дошкольных и внешкольных учреждениях. В современной школе, которая предполагает активацию и интенсификацию учебного процесса, игровая деятельность используется в следующих случаях:

- как самостоятельные технологии для овладения понятием, темой и даже разделом темы,

- как (иногда очень важные) элементы более широкой технологии,
- как урок (занятие) или как его часть (введение, объяснение, консолидация, практика, контроль),
- как технология для внеклассных мероприятий.

Мы также рассмотрим дидактические игры и иллюстрации как средство развития внимания детей.

Когнитивные игры (дидактические) - специально созданные ситуации, которые имитируют реальность и из которых учеников просят найти выход. Основная цель этого метода - стимулировать когнитивный процесс.

Иллюстрация - обычно используется как визуальный метод в сочетании с другими методами. На уроке, на этапах передачи новых знаний, когда выполняемая работа консолидируется, могут демонстрироваться реальные объекты, учебные и наглядные пособия, а также символические и схематические изображения.

Обучение детей с нарушением внимания строится на широком использовании наглядности. В младших классах отдается предпочтение естественно-натуральным предметам и иллюстрационно-изобразительным средствам: рисункам, картинам.

Чтобы наглядные средства обучения способствовали повышению эффективности процесса преподавания, необходимо учитывать ряд требований:

- строго ограничивать количество наглядных пособий, используемых на уроке, учитывая, что необходимо работать с каждым из них,
- не просматривать одновременно все наглядные пособия, выбранные для урока, а демонстрировать их последовательно,
- выбрать доступные наглядные пособия, постепенно готовить учащихся к умению использовать его более сложные виды,

- адаптировать наглядные пособия, изготовленные для общеобразовательной школы, с учетом навыков детей с требованиями программы,

- обеспечить ученикам хорошую видимость наглядных пособий во время демонстраций. Учащиеся должны уметь изучать крупные предметы со всех сторон.

В своих исследованиях многие ученые указывают на низкий уровень внимания, колебания стабильности внимания и их концентрации в зависимости от изменений трудоспособности и быстрой усталости детей в младшем школьном возрасте. Главной особенностью внимания является постоянная, чрезвычайно легкая отвлекаемость, которая хорошо проявляется при работе с материалом, требующим усилий, выносливости, концентрации и многого другого. Расстройства внимания, присущие учащимся, препятствуют формированию целенаправленности в их поведении и деятельности, что усложняет организацию учебного процесса [42,184].

Следует подчеркнуть, что развитие внимания при использовании дидактических игр наиболее эффективно в младшем школьном возрасте.

1.3 Основные особенности дидактических игр и возможность использования их в коррекционной работе.

Доминирующим способом педагогического влияния на ребёнка в условиях специальных образовательных организаций выступают специально организованные учебные занятия, в которых ведущая и направляющая функция принадлежит взрослому специалисту. Проведение занятий осуществляется учителем-дефектологом. Направленность и наполнение занятия регламентируются положениями «Программы воспитания и обучения детей с интеллектуальными нарушениями».

Результативность усвоения программного содержания напрямую обусловлена корректным подбором и сочетанием методов педагогического

воздействия. При этом педагог обязан учитывать возрастную специфику обучающихся, а также особенности и выраженность нарушений психического развития, характерных для данной категории детей. Обучающиеся с интеллектуальной недостаточностью, как правило, отличаются пониженной активностью и эмоциональной отзывчивостью. В связи с этим возникает необходимость применения таких методических приёмов, которые способны удерживать внимание и вызывать устойчивый интерес у большинства учащихся.

По сравнению с нормально развивающимися сверстниками дети с интеллектуальными нарушениями проявляют меньшую инициативу и активность. У них слабо выражено стремление к самостоятельным действиям с предметами и игровым материалом, отсутствует ярко выраженный интерес к манипулятивной деятельности. Поэтому взрослые должны систематически формировать у детей положительное эмоциональное отношение к предстоящей деятельности. Значительную роль в решении данной задачи играют развивающие игры. Дидактическая игра представляет собой особую форму организации обучения, в которой одновременно реализуются два взаимосвязанных начала: познавательное и игровое.

Использование игровых форм обусловлено необходимостью сгладить переход от одной ведущей деятельности к другой, а также тем обстоятельством, что в игровой ситуации дети значительно легче усваивают новые знания и формируют представления об окружающем мире. В отличие от традиционного учебного занятия, в структуре дидактической игры учебная и познавательная задача не предъявляется в открытом виде: педагог организует процесс, а обучение происходит непосредственно в ходе игровой деятельности.

Учебная цель в дидактической игре носит скрытый характер, однако именно она имеет первостепенное значение для обучающегося. Реализация данной цели осуществляется через естественную потребность ребёнка

играть и выполнять игровые действия. Таким образом, освоение программного материала становится одним из ключевых условий достижения игровой задачи [15].

Существенной характеристикой дидактических игр, отражённой уже в их названии, является их обучающий характер. Эти игры разрабатываются взрослыми с целью обучения и воспитания детей. Однако для самих участников образовательная направленность игры не осознаётся напрямую и реализуется опосредованно — через игровые действия, правила и активность.

Дидактические игры относятся к так называемым «пограничным играм» и выступают как переходная форма к неигровым видам деятельности, к которым они подготавливают обучающихся. Они способствуют развитию познавательной активности, формированию интеллектуальных операций и создают основу для последующего обучения. Отличительной особенностью дидактических игр является наличие заданий учебной направленности.

Система дидактических игр была первоначально разработана для воспитания детей дошкольного возраста Ф. Фребелем и М. Монтессори, а для младших школьников — О. Декроли. В отечественной педагогической практике 1940–1950-х годов дидактические игры рассматривались преимущественно как форма дошкольного воспитания, а в начальной школе использовались главным образом в качестве средства отдыха от сложных учебных занятий. Начиная с 1960–1970-х годов, дидактические игры стали активно применяться как эффективный инструмент повышения результативности образовательного процесса не только в начальной, но и в средней школе. С 1970–1980-х годов дети начали обучаться с 6 лет, это стало одной из причин для активного использования дидактических игр в учебно-воспитательном процессе. [34]

Повышение гибкости обучения, увеличение свободы действий учителя, а также возможностей самовыражения и высокого

образовательного потенциала, побуждают педагога использовать дидактическую игру на всех уровнях образования.

В пределах учебно игровых форм образовательные результаты реализуются через преодоление игровых проблем. В процессе игры педагог параллельно выполняет функции координатора двух направлений активности, которые связаны друг с другом, но существенно отличаются друг от друга - игровой и образовательно-познавательный, не только пытается достичь дидактической цели, но и поддерживает и развивает энтузиазм, интерес, и самостоятельность детей.

Поэтому необходимо обучать детей самой логике игровой деятельности, раскрывать её смысл, нормы, способы выполнения, формировать у детей навыки самоконтроля и взаимного контроля в процессе игры. Дидактические игры занимают значимую позицию в познании школьниками окружающего мира, расширяют и наполняют их знания, образы и представления о нём.

Высоко оценивая роль игры, В.А.Сухомлинский писал: «Без игры нет и не может быть полноценного умственного развития. Игра - это огромное светлое окно, через которое в духовный мир ребенка вливается живительный поток представлений, понятий об окружающем мире. Игра - это искра, зажигающая огонек пытливости и любознательности».[30]

Дидактические игры предоставляют возможность формировать произвольность психических процессов у детей, включая внимание и память. Игровые задания способствуют развитию изобретательности, смекалки и гибкости мышления. Многие из них требуют умения формулировать суждения, делать выводы и обоснованные заключения. При этом задействуются не только интеллектуальные усилия, но и волевые качества — организованность, выдержка, способность соблюдать правила игры и подчинять личные интересы коллективным задачам.

Поэтому при подборе игр важно учитывать индивидуальные особенности обучающихся. Кроме того, необходимо помнить, что игры

должны способствовать гармоничному и всестороннему развитию психики детей, их познавательных способностей, речевых навыков, опыта взаимодействия со сверстниками и взрослыми, формировать интерес к обучению, развивать действия и умения, способствующие анализу, сравнению, обобщению и абстрагированию. В процессе игры интеллектуальная деятельность ребёнка должна быть неразрывно связана с его действиями по отношению к окружающим предметам.

Дидактические игры различаются по содержанию образовательного материала, степени познавательной активности детей, действиям и правилам, организации участников, а также роли педагога.

По содержанию их можно классифицировать следующим образом:

- речевые,
- природоведческие,
- музыкальные,
- сенсорные,
- для ознакомления с окружающим,
- математические.

Рассмотрим пример одной категории — математические игры, предназначенные для формирования базовых представлений о числах и величинах у детей. Они позволяют педагогу сделать процесс обучения счёту увлекательным и интересным, развивать умение решать арифметические задачи, усваивать понятия величин, простейшие зависимости и измерительные действия, а также формировать детские представления о пространственно-временных отношениях и ориентировках. Например, такие игры, как, «Когда это бывает?» «Который час», «Путешествие», и другие.

Рассматривая дидактическую игру как особый вид педагогической деятельности, следует подчеркнуть, что её эффективность обусловлена не только игровой формой, но и тем, что в ней создаются условия для естественного проявления познавательной активности ребёнка. Для детей с

интеллектуальной недостаточностью, которым свойственны снижение мотивации, замедленность психических процессов и трудности в организации произвольной деятельности, игровая форма становится мостом, позволяющим перейти от непосредственного, эмоционально окрашенного взаимодействия с предметами к осознанному усвоению учебных действий.

Особое значение имеет тот факт, что дидактическая игра позволяет учитывать индивидуальный темп выполнения заданий и особенности переработки информации у детей с нарушениями интеллекта. В отличие от традиционной формы урока, в игровой ситуации у ребёнка появляется возможность пробовать несколько способов решения, возвращаться к предыдущему этапу, наблюдать за действиями сверстников, что естественным образом способствует формированию навыков самоанализа и коррекции собственных ошибок.

Одним из ключевых аспектов использования игры в коррекционной работе является её направленность на развитие регулятивных функций - произвольности, самоконтроля, планирования и целенаправленного поведения. Для детей с интеллектуальной недостаточностью данные функции часто оказываются несформированными или развитыми фрагментарно. В игровой деятельности ребёнок вынужден:

- удерживать в памяти правила,
- соотносить свои действия с заданным условием,
- регулировать импульсивность,
- предвидеть результат и оценивать его.

Таким образом, игра выступает в роли мягкого, но эффективного механизма формирования произвольной саморегуляции. Постепенно ребёнок переносит эти навыки и в учебную деятельность, что является важнейшим фактором успешной адаптации к школьным требованиям.

Игровая форма работы обладает значительным коммуникативным ресурсом. В отличие от фронтальных занятий, где активность ребёнка

может быть ограничена, игра предоставляет множество возможностей для естественного общения, что помогает преодолевать речевые и социальные трудности.

У детей с интеллектуальной недостаточностью часто наблюдаются:

- снижение потребности в общении,
- трудности во взаимодействии со сверстниками,
- повышенная зависимость от взрослого,
- нарушения в эмоционально-волевой сфере.

В условиях игры создаётся благоприятная среда, в которой каждый участник является значимым: ребёнок учится выслушивать товарища, соблюдать очередность, принимать групповые решения. Это способствует формированию социальных ролей и развитию эмоциональной отзывчивости, что крайне важно для общего личностного развития.

Педагог, организующий дидактическую игру, должен учитывать, что эффективность игровой деятельности во многом зависит от её структурной продуманности. В коррекционной педагогике игра должна быть:

- чётко организованной - с определённым стартом, последовательностью действий и завершением,
- посильной - с учётом индивидуальных возможностей ребёнка,
- гибкой - позволяющей менять условия, темп, сложность,
- ориентированной на результат - как учебный, так и личностный.

Структура игры должна предусматривать постепенное усложнение заданий, включение новых элементов, расширение самостоятельности детей. Такой подход помогает формировать у младших школьников устойчивые образовательные навыки и создаёт основу для развития познавательной активности.

Современная коррекционная практика рассматривает дидактическую игру как многофункциональное средство, способное решать разные педагогические задачи: коррекционные, образовательные, развивающие и воспитательные.

Каждая разновидность игр имеет свой потенциал:

- сенсорные игры формируют базу для развития восприятия и анализа,
- речевые способствуют улучшению фонематического слуха, расширению словаря и формированию грамматических конструкций,
- математические развивают логическое мышление, умение сравнивать, классифицировать, устанавливать связи,
- природоведческие помогают осваивать представления об окружающем мире,
- игры на развитие внимания и памяти усиливают регуляцию познавательных процессов.

Таким образом, разнообразие игровых методик позволяет строить коррекционную работу целостно и системно, обеспечивая гармоничное развитие всех компонентов психической деятельности ребёнка.

Современные исследования показывают, что использование дидактических игр становится наиболее эффективным, если они включены в единую систему коррекционно-развивающей работы: на уроках, в индивидуальных занятиях, во внеурочной деятельности.

Игровая среда, созданная учителем-дефектологом, должна быть:

- насыщенной развивающим материалом,
- безопасной для экспериментирования,
- эмоционально поддерживающей,
- ориентированной на достижение результата каждым ребёнком.

Именно такая среда способствует преодолению учебных трудностей, формированию устойчивого интереса и развитию самостоятельности обучающихся.

Особое значение придаётся тому, как именно дидактическая игра интегрируется в структуру учебного процесса. Для детей с интеллектуальной недостаточностью важно не только содержание игры, но и её грамотно выстроенная организация. Педагогу необходимо учитывать, что даже несложное задание может стать трудным для ребёнка, если оно

предъявлено в слишком быстрой, неструктурированной или эмоционально напряжённой форме. Поэтому одной из ключевых задач дефектолога является создание предсказуемой, чётко организованной игровой среды, где ребёнок заранее понимает последовательность действий, возможные варианты решения и критерии успеха. Такая структурированность снижает уровень тревожности и позволяет уделить больше внимания непосредственно игровому и познавательному компоненту.

Кроме того, важно рассматривать дидактическую игру не как разовое упражнение, а как систематическую деятельность, включённую в общую коррекционно-развивающую программу. Последовательное повторение игровых ситуаций с постепенным усложнением условий способствует закреплению новых способов действий и переносу сформированных навыков в повседневное обучение. Регулярное использование игр позволяет детям усвоить режим работы на занятии: чередование активности и отдыха, правила взаимодействия, навыки саморегуляции. Это особенно важно для младших школьников, у которых наблюдаются трудности в поддержании произвольной деятельности и контроле внимания.

Отдельного внимания заслуживает вопрос формирования у детей способности ориентироваться на правила. Для школьников с интеллектуальной недостаточностью выполнение правил часто является сложной задачей, поскольку требует удержания в памяти сразу нескольких условий, сопоставления собственных действий с этими условиями и подавления импульсивных реакций. Дидактическая игра предоставляет уникальную возможность тренировать эти навыки в естественной, эмоционально привлекательной ситуации. Выполнение правил становится не обязательством, а элементом игровой динамики, что способствует развитию произвольности и самоконтроля гораздо эффективнее, чем традиционные учебные задания.

Также важно отметить, что дидактические игры позволяют значительно расширить возможности индивидуализации обучения. Педагог

может варьировать степень помощи, объём информации, темп подачи материала, вводить подсказки или дополнительные ориентиры. Это делает игру универсальным инструментом как для групповой, так и для индивидуальной коррекционной работы. Индивидуальная траектория ребёнка может реализовываться в общей игровой ситуации без необходимости выделять его из группы, что положительно влияет на эмоциональное состояние и самооценку.

Не менее значимым является влияние дидактических игр на формирование учебной мотивации. У детей с интеллектуальной недостаточностью часто отсутствует выраженная познавательная потребность: они не проявляют инициативу, не задают вопросов и не стремятся к самостоятельному выполнению заданий. Игровая форма, напротив, создаёт естественную мотивационную основу - интерес к действию, желанию попробовать себя в новой роли, испытать успех. Положительное эмоциональное подкрепление, возникающее в игре, способствует закреплению интереса к познавательной деятельности и постепенному формированию внутренней мотивации учиться.

Таким образом, дидактическая игра выступает многофункциональным педагогическим средством, позволяющим одновременно решать задачи обучения, коррекции и развития. Она обеспечивает комплексное воздействие на когнитивную, эмоционально-волевою и коммуникативную сферу ребёнка, создавая условия для формирования внимания, произвольности, мышления, речевой активности и социальных навыков. В совокупности это подтверждает высокую значимость дидактических игр в работе учителя-дефектолога и обосновывает необходимость их систематического использования в образовательном процессе младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Вывод к главе 1

Проведённый анализ научной литературы и обобщение психолого-педагогических исследований позволяют утверждать, что интеллектуальная недостаточность у младших школьников представляет собой сложное системное нарушение, затрагивающее все сферы психического развития – когнитивную, эмоционально-волевою, речевую и поведенческую. Дети с интеллектуальными нарушениями отличаются значительным снижением уровня развития высших психических функций: восприятия, памяти, мышления, речи и особенно внимания. Нарушения внимания проявляются в его неустойчивости, малом объёме, слабой концентрации, трудностях переключения и распределения, быстрой истощаемости, что негативно сказывается на учебной деятельности, затрудняет формирование целенаправленного поведения и развитие познавательной активности.

Особое место в коррекционно-развивающей работе с данной категорией детей занимает игра, которая в младшем школьном возрасте сохраняет свою ведущую роль. В отличие от традиционных методов обучения, игра обеспечивает эмоциональную вовлечённость, мотивирует ребёнка к деятельности, создаёт условия для закрепления социального опыта и коррекции познавательных процессов. Исследователи (Л.С. Выготский, Д.Б. Эльконин, В.А. Сухомлинский и др.) подчёркивали, что именно в игре наиболее полно проявляются и развиваются внутренние возможности ребёнка, формируются произвольность психических процессов, активизируется внимание.

Дидактическая игра как особая форма обучения сочетает в себе образовательные и игровые задачи, что делает её наиболее эффективным средством развития внимания у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Она стимулирует сосредоточенность, способствует формированию навыков самоконтроля, развивает умение следовать правилам, доводить начатое до конца, повышает устойчивость и продуктивность внимания. Кроме того, использование дидактических игр

позволяет учителю дифференцировать работу, учитывать индивидуальные особенности детей, создавать благоприятный эмоциональный климат на занятиях.

Таким образом, теоретический анализ подтвердил, что систематическое использование дидактических игр в учебно-воспитательном процессе не только облегчает усвоение программного материала, но и выступает действенным коррекционно-развивающим средством. Их применение способствует более успешному формированию внимания, а также повышению познавательной активности, самостоятельности и коммуникативных навыков учащихся начальных классов с нарушениями интеллектуального развития.

ГЛАВА 2 КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ РАБОТА ПО РАЗВИТИЮ ВНИМАНИЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫМИ НАРУШЕНИЯМИ

2.1 Определение уровня сформированности процесса внимания у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью

Для определения уровня и последующего формирования особенностей внимания у учащихся начальной школы с нарушениями интеллектуального развития нами был спланирован и реализован педагогический эксперимент.

В рамках экспериментальной работы ставились следующие задачи:

- подобрать диагностические инструменты для изучения свойств внимания младших школьников с умственными нарушениями,

- адаптировать выбранные методики под специфические особенности данной группы детей,

- оценить уровень развития устойчивости, объёма, переключаемости и распределения внимания у детей с интеллектуальными трудностями.

Педагогический эксперимент осуществлялся в 2024–2025 учебном году, с сентября 2024 по ноябрь 2025 года, включал констатирующий, формирующий и контрольный этапы.

Цель констатирующего этапа заключалась в выявлении уровня развития свойств внимания у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

Констатирующий этап педагогического эксперимента проводился на базе КГУ «Общеобразовательная школа №12 отдела образования Житикаринского района» Управления образования акимата Костанайской области. В нём принимали участие 7 детей, все они учащиеся 2 специального класса. Список учеников представлен в приложении 1. При работе с личными делами был выявлен диагноз всех испытуемых: лёгкие интеллектуальные нарушения.

На первом (констатирующем) этапе эксперимента, с помощью диагностических методик выявлялся уровень сформированности свойств внимания у учащихся 2 специального класса с лёгкими нарушениями интеллекта.

Для проверки теоретических положений диссертационной работы в процессе исследования применялись следующие методы:

- наблюдение, осуществлявшееся во время выполнения методик, позволяло выделить детей для проведения коррекционных занятий, определить их интересы и индивидуальные особенности развития внимания,

- беседа с педагогом и учащимися давала возможность уточнить личностные характеристики детей, а также выявить трудности, возникающие в процессе обучения,

- анализ результатов творческой и учебной деятельности школьников (рисунки, письменные работы, поделки и прочее) был направлен на оценку уровня развития психических процессов и влияния внимания на учебные достижения.

Внимание является одним из ключевых психологических процессов, от характеристик которого зависит оценка готовности ребёнка к обучению в школе и успешность его учебной деятельности. Среди основных психолого-педагогических признаков внимания выделяют его устойчивость, концентрацию, объём и способность к переключению.

Для исследования устойчивости, объёма, распределения и переключения внимания младших школьников применялись разнообразные методики: «Кольца Ландольта», «Корректирующие пробы Бурдона», таблицы Шульте, «Красно-черная таблица» и другие.

Далее рассмотрим содержание и итоги констатирующего этапа педагогического эксперимента. На этом этапе реализовывалась основная цель: определить уровень сформированности свойств внимания у обучающихся 2 специального класса с лёгкими нарушениями интеллекта.

Задачи констатирующего этапа включали:

- подбор дидактических методик для оценки уровня сформированности свойств внимания у учащихся 2 специального класса с лёгкими нарушениями интеллекта,
- проведение обследования школьников по выбранным диагностическим инструментам и анализ полученных данных в количественном и качественном аспектах,
- на основе результатов констатирующего этапа определить содержание формирующего этапа исследования.

Для изучения внимания детей с лёгкими нарушениями интеллекта нами применялись следующие диагностические методики:

Методика «Чего не хватает на этих рисунках?»

Цель исследования: определить уровень развития произвольного и избирательного внимания у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью посредством анализа, способность выявлять недостающие элементы на изображениях, удерживать внимание на заданном задании и сосредоточенно выполнять его в течение определённого времени.

Материал и оборудование: бланки с сериями картинок, карандаш, секундомер.

Содержание данной методики заключалось в том, что ребенку предлагались две серии изображений, представленные в приложении 2. На каждом изображении из этих серий отсутствовала определённая значимая деталь. Ребенку давалось задание: в максимально короткое время обнаружить и назвать недостающий элемент.

В процессе проведения диагностики мы при помощи секундомера регистрировали время, которое ребенок затрачивал на выполнение всего задания. Продолжительность работы переводилась в балльную оценку, которая впоследствии служила основанием для вывода об уровне сформированности внимания ребенка. Оценка результатов, представлена в 1 .

Таблица 1 - Оценка результатов

10 баллов	-ребенок справился с заданием за время меньшее, чем 25 сек, назвав при этом все 8 недостающих на картинках предметов
8-9 баллов	- время поиска ребенком всех недостающих предметов заняло от 26 до 30 сек
6-7 баллов	-время поиска всех недостающих предметов заняло от 31 до 35 сек
4-5 баллов	-время поиска всех недостающих предметов составило от 36 до 40 сек
2-3 балла	-время поиска всех недостающих предметов оказалось в пределах от 41 до 45 сек

0-1 балл	- время поиска всех недостающих деталей составило в целом больше чем 45 сек
----------	---

Выводы об уровне развития

10 баллов – очень высокий.

8-9 баллов – высокий

4-7 баллов – средний

2-3 балла – низкий

0-1 балл – очень низкий.

В данной диагностической методике принимали участие учащиеся 2 специального класса с лёгкими нарушениями интеллекта, в количестве 7 человек.

Итоги обследования степени сформированности внимания (высокий, средний, низкий, крайне низкий) по методике «Чего не хватает на этих рисунках?» представлены на рисунке 1.

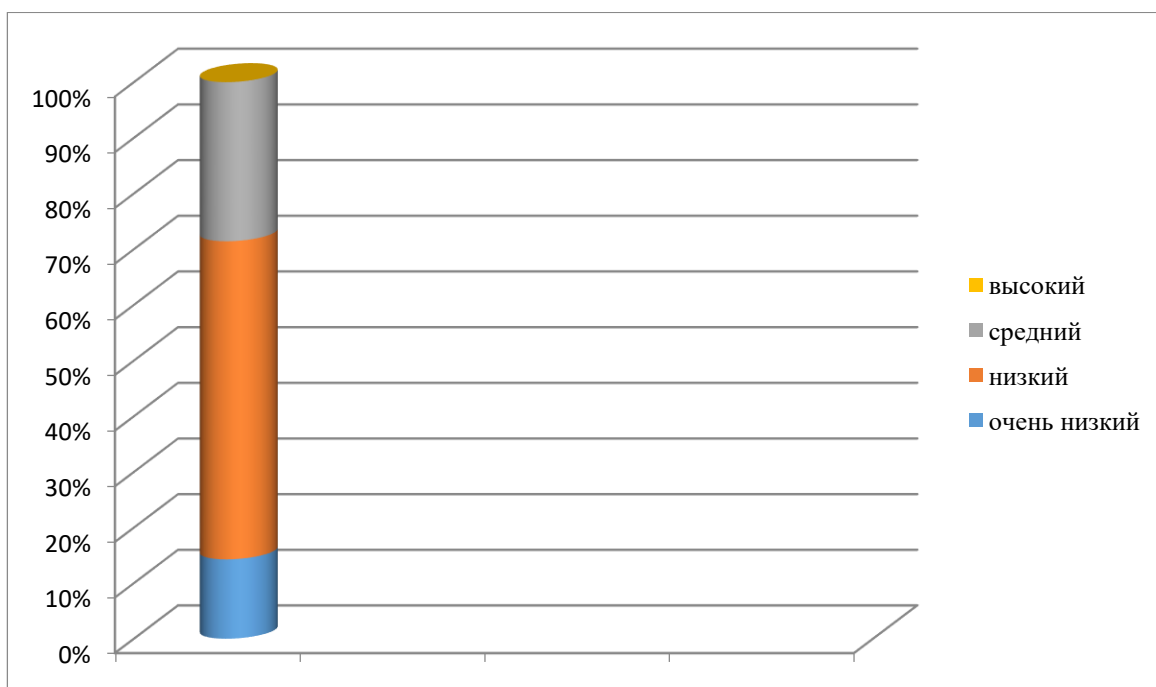


Рисунок 1 – Методика «Чего не хватает на этих рисунках?»

Методика Пьерона-Рузера

Цель исследования: установить степень сосредоточенности внимания у младших школьников, имеющих интеллектуальную недостаточность.

Материал и оборудование: диагностический бланк методики Пьерона–Рузера, простой карандаш и секундомер.

Испытуемым выдавался тестовый лист, представленный в приложении 3, а также зачитывалась следующая инструкция: «Перед вами задание с изображёнными на листе квадратами, треугольниками и кругами. После сигнала “Начали” необходимо как можно быстрее и точно расставить условные обозначения: в квадрате — знак плюс, в треугольнике — знак минус, в круге — никаких отметок не делать. Работу выполняйте последовательно, строка за строкой. По команде “Стоп!” выполнение задания прекращается». На выполнение упражнения отводилось 60 секунд.

В процессе проведения исследования фиксирование времени осуществлялось при помощи секундомера, одновременно подавались команды «Начали!» и «Стоп!».

Обработка и анализ результатов

Показателями выполнения методики являлись: общее количество геометрических фигур, обработанных испытуемым за 60 секунд, включая круги, а также число допущенных ошибок.

Степень концентрации внимания определялась на основании данных таблицы 2.

Таблица 2- степень концентрации внимания

Число обработанных фигур	Уровень концентрации внимания
100	очень высокий
91-99	высокий
80-90	средний
65-79	низкий
64 и меньше	очень низкий

В данной диагностической методике принимали участие учащиеся 2 специального класса. Результат уровня концентрации внимания среди учащихся 2 специального класса представлен на рисунке 2.

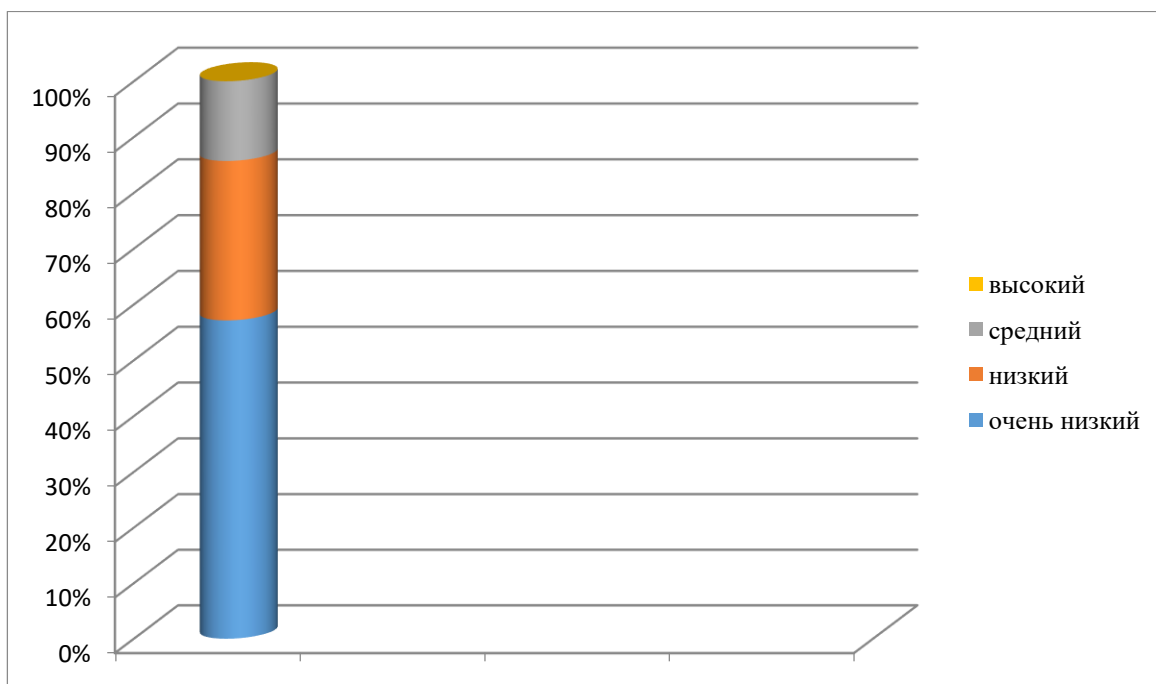


Рисунок 2 – Результат оценки уровня концентрации внимания по методике Пьерона- Рузера

Тест Поппельрейтера

Цель исследования: Определить уровень развития зрительного внимания и способности к выделению фигуры на фоне, а также устойчивости и распределения внимания у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью при восприятии наложенных и перекрывающихся изображений.

Материал и оборудование: серия картинок с «зашумленными» изображениями, секундомер.

В процессе работы с данной методикой, мы объясняли детям, что им будут показаны несколько контурных рисунков, в которых как бы «спрятаны» многие известные им предметы. Далее детям представлялась серия картинок, представленных в приложении 4, и мы просили последовательно назвать очертания всех предметов, «спрятанных» в двух его частях: 1, 2.

Время выполнения задания ограничивалось одной минутой. Если за это время ребенок не сумел полностью выполнить задание, то мы его останавливали (прерывали).

Если ребенок справился с заданием меньше чем за 1 минуту, то фиксировали время, затраченное на выполнение задания.

Анализ результатов

10 баллов - ребенок назвал все 10 предметов, очертания которых имеются на всех трех рисунках, затратив на это меньше чем 20 сек.

8-9 баллов - ребенок назвал все 10 предметов, затратив на их поиск от 21 до 30 сек.

6-7 баллов - ребенок нашел и назвал все предметы за время от 31 до 40 сек.

4-5 баллов - ребенок решил задачу поиска всех предметов за время от 41 до 50 сек.

2-3 балла - ребенок справился с задачей нахождения всех предметов за время от 51 до 60 секунд

0-1 балл - за время, большее чем 60 сек, ребенок не смог решить задачу по поиску и названию всех 10 предметов, «спрятанных» в двух частях рисунка.

Выводы об уровне развития внимания

10 баллов - очень высокий

8-9 баллов - высокий

4-7 баллов - средний

2-3 балла - низкий

0-1 балл - очень низкий

В данной диагностической методике принимали участие учащиеся 2 специального класса с лёгкими нарушениями интеллекта, в количестве 7 человек.

Результат теста Поппельрейтера можно увидеть на рисунке 3.

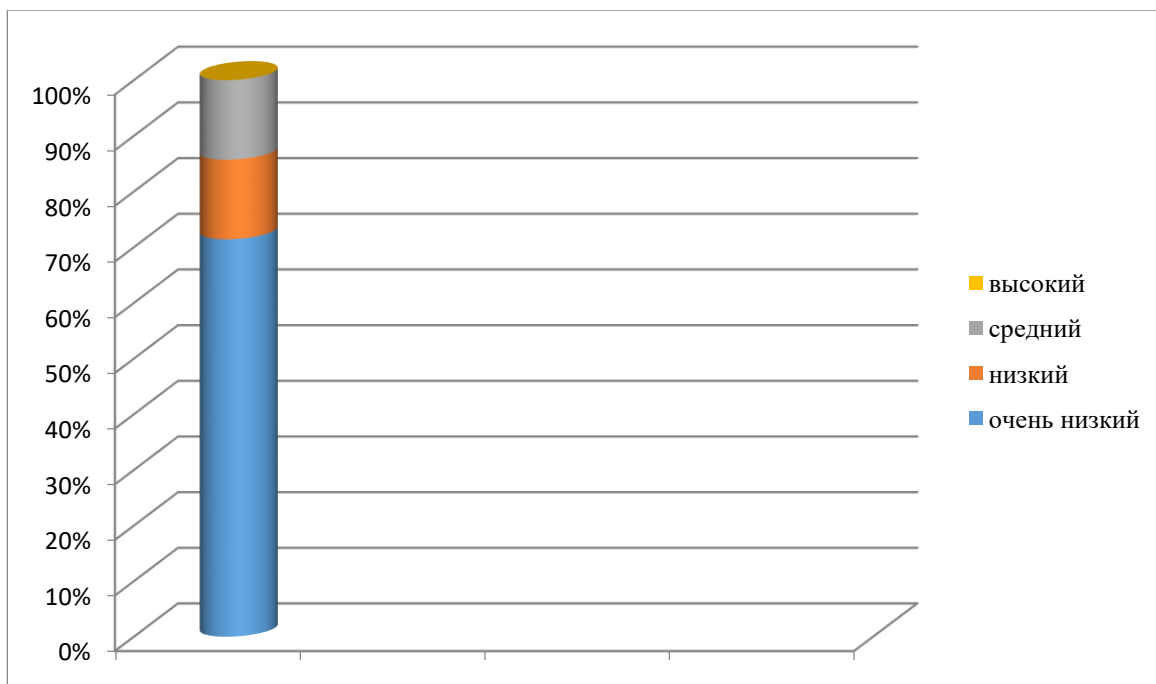


Рисунок 3 – Результаты теста Поппельрейтера

В течение всего диагностического этапа, как правило большинство детей демонстрировали заинтересованность в упражнениях, участники оставались деятельными, доброжелательно настроенными, быстро вступали в коммуникативное взаимодействие. Но были и такие ребята, которые не сразу шли на контакт, им понадобилось немного больше времени, чтобы активизироваться и привыкнуть к новым лицам. Часть детей допускала смешение наименований символов и форм. Другие вовсе корректно не обозначали показанные элементы, однако ориентируясь на эталон уверенно выполняли предложенное задание полностью.

Проанализировав материалы, полученные в результате использования диагностических методик эксперимента, мы пришли к выводу, что у учащихся 2 специального класса, очень слабо развито внимание.

После завершения констатирующего этапа, мы перешли к следующему этапу нашего эксперимента - формирующему.

2.2 Коррекционно – педагогическая работа по развитию внимания у младших школьников с интеллектуальными нарушениями с использованием дидактических игр.

На втором этапе эксперимента проводилась целенаправленная психолого-педагогическая деятельность, ориентированная на формирование внимания у обучающихся с лёгкими интеллектуальными нарушениями. Коррекционная деятельность была выстроена по дисциплине “Коррекция недостатков развития речи”, посредством использования дидактических игр на каждом уроке. Количество часов в неделю, составляло четыре часа.

Проанализировав различные научные источники, мы пришли к выводу, что для успешного овладения школьной программой, важным показателем является развитие внимания, в особенности произвольного. От того, насколько оно будет развито, будет зависеть результат обучения.

Сосредоточенность внимания необходима на каждом учебном занятии, и предмет «Коррекция недостатков развитие речи», не стал исключением. Даже для правильного выполнения элементарной артикуляционной гимнастики, необходимо внимание учащихся, для того, чтобы правильно выполнять все необходимые артикуляционные движения, которые показывает педагог - позиция языка, губ и так далее.

Ведь если внимание ребёнка будет рассредоточено, он не сможет правильно выполнить все практические инструкции. Следовательно, и результата от работы не будет никакого. Именно поэтому, развитие внимания не только возможно, но и необходимо в рамках данного предмета, на котором мы и решили провести свою экспериментальную работу.

Коррекционная работа по развитию речи тесно связана с формированием произвольности психических процессов, в том числе внимания. На уроках мы создавали условия для постепенного укрепления концентрации, избирательности и устойчивости внимания через специально

подобранные упражнения, игровые задания, артикуляционные и дыхательные практики.

На каждом занятии мы обязательно использовали какую-либо дидактическую игру. Выбор игры, зависел от тематики урока.

В качестве примера, проведём описание некоторой части дидактических игр, которые мы использовали на уроках.

Практически каждое занятие по коррекции речи начинается с выполнения артикуляционной гимнастики. Если её проводить “сухо”, то есть не использовать никакого наглядного материала, игр, то для детей это становится очень утомительным занятием и они с неохотой его выполняют.

Исходя из вышесказанного, для того, чтобы дети внимательно работали на уроке и верно, качественно выполняли артикуляционную гимнастику, удерживали внимание необходимое количество времени (которое, указывалось в плане урока), мы проводили артикуляционную гимнастику с помощью дидактической игры. Её мы изготавливали самостоятельно.

Заламинированные цветные упражнения мы прятали в контейнер с фасолью и подходили к каждому ребёнку по очереди. Ребёнок должен был на ощупь отыскать и достать упражнение, назвать его, приклеить на заранее подготовленный рабочий лист и только после выполнить его.

Каждый ребёнок был заинтересован, сосредоточен на данной игре и с интересом и удовольствием выполнял упражнения.

Данная игра, способствовала развитию концентрации внимания учащихся, на выполнении задания.

Артикуляционная гимнастика представлена на рисунке 4.



Рисунок 4 – Артикуляционная гимнастика

В соответствии с календарно - тематическим планированием, во время проведения нашего эксперимента, мы проходили тему урока «Имя существительное», в качестве дидактической игры для дифференциации существительных, которые отвечали на вопрос – кто?, что?, мы использовали специально разработанный игровой сортёр.

При работе с именем существительным мы брали две коробочки жёлтого и зеленого цветов, ставили их у доски и раскладывали вкладыши лицевой стороной вниз. Каждый ребёнок по очереди выходил к доске, брал карточку, называл изображенный предмет, если это было существительное, которое отвечало на вопрос кто?, вкладыш помещали в зелёную коробочку, если слово отвечало на вопрос что?, то в жёлтую коробочку.

Данная дидактическая игра, способствовала развитию концентрации, произвольности, а также переключаемости внимания, но с удержанием его на задании. Сам игровой сортёр представлен на рисунке 5.



Рисунок 5 – Игровой сортёр

По предмету коррекция недостатков развития речи уделяется внимание работе со звуками. Мы проводили работу над дифференциацией шипящих звуков, в которой также велась работа над развитием внимания.

Игру мы разработали самостоятельно, на цветные коробочки прикрепляли звуки, звуки были специально съёмными, чтобы у детей не возникало ассоциаций звука со цветом коробочки, это было задумано ради чистоты нашего эксперимента.

Мы раскладывали вкладыши со словами с шипящими звуками, лицевой стороной вниз. Именно лицевой стороной вниз, для того чтобы все учащиеся по очереди, в случайном порядке выбирали карточку, в том числе, для того, чтобы это не были слова только на один определенный звук. То есть, чтобы каждый ученик поработал с разными звуками и мог их дифференцировать.

Каждый из детей выходил к доске, выбирал карточку, произносил название картинки и определял какой звук есть в этом слове (звуки Ш,Ж,Щ), через отверстие на коробочки, опускал картинку в коробочку с

соответствующем звуком. Небольшие цветные коробочки со съёмными звуками и отверстиями для вкладышей способствовали развитию интереса и сосредоточения внимания у учащихся на задании.

Звуковой сортёр представлен на рисунке 6.



Рисунок 6 –Звуковой сортёр

Во время работы над темой урока “Единственное и множественное число имён существительных”, мы использовали игру “Цветные звоночки”.

Перед детьми ставили цветные звоночки – желтый, синий, красный, зелёный и карточки с заданиями, игра представлена на рисунке 7 .

Детям было необходимо поработать с предложенной карточкой. Карточки с заданиями мы разрабатывали самостоятельно, то есть не брали готовый материал из просторов интернета, а весь подбор картинок, осуществляли самостоятельно.

В карточках были задания следующего вида: назвать предметы изображенные на карточки, если предмет единственного числа, то ребёнок должен был нажать на звоночек синего цвета один раз, если предмет множественного числа, нажать на зелёный звоночек 3 раза.

Данная дидактическая игра, способствовала развитию произвольного внимания, а также переключаемости внимания. То есть, в этом задании, учащимся было необходимо одновременно рассмотреть изображения, определить количество предметов, выбрать правильный цвет звоночка,

выполнить нужное количество нажатий на него. Такое сочетание заданий, способствовало прекрасной тренировке распределения уровня внимания.



Рисунок 7 – Цветные звоночки

Во время работы над словосочетанием, задание со звоночками немного видоизменялось. Детям необходимо было назвать не только слово, изображенное на картинке, но и назвать цвет, чтобы получилось словосочетание, затем повторить словосочетание и нажать на звоночек соответствующего цвета. Например: зелёный жук, красные ножницы, желтый жираф, синяя крыша и т.д.

Дидактическая игра «Цветные звоночки» вызывала наибольший интерес на занятии, учащиеся были очень внимательны, практически никто не отвлекался во время игры, и каждое занятия дети начинали спрашивать: «А мы будем сегодня играть со звоночками на уроке?».

Дидактическая игра «Цветные звоночки», которую мы использовали при работе над темой “Словосочетание” представлена на рисунке 8.

Разработка данных карточек, подбор картинок, формулировка вопросов, также была выполнена нами самостоятельно.

Игра способствовала развитию избирательности, сосредоточенности внимания, то есть учащимся было необходимо выделить два значимых признака, игнорируя второстепенные признаки. Это развивало сосредоточенность внимания именно на тех элементах, которые важны для выполнения представленного задания.

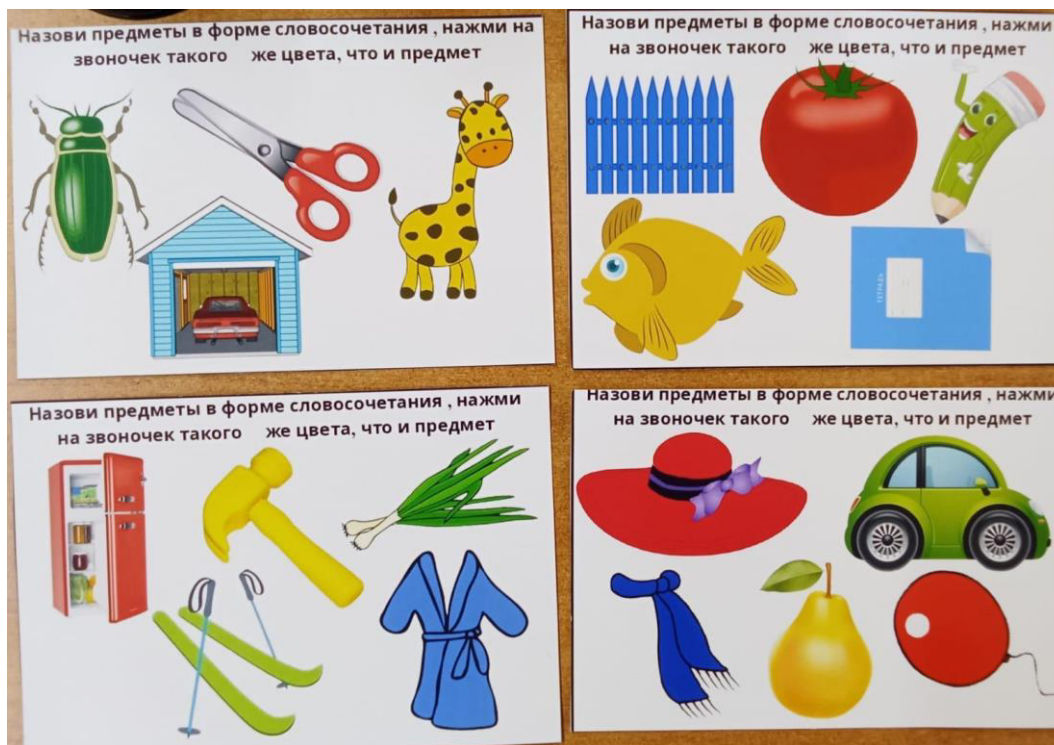


Рисунок 8 – Дидактическая игра «Цветные звоночки»

Дидактическую игру “Магазин” мы использовали на уроке, когда проходили тему «Продукты питания».

В игре было несколько продуктовых полок, в соответствии с рисунком 9, на заламинированных цветных листах, мы изобразили продукты питания, указав сверху маркировку – мясные продукты, молочные продукты, морепродукты, напитки, овощи, фрукты, хлебобулочные изделия и так далее.

Корзина для покупок, списки покупок, всё было съёмным, закреплялось с помощью клейкой ленты. Продуктовые полки вывешивались на доску, детям давали корзину и список продуктов, которые необходимо купить.

Каждый ребёнок выходил к доске, выбирал только те продукты, которые значились в списке. И не молча их клал в корзину, а обязательно проговаривал.

К примеру: К доске выходила девочка Илана и говорила: “ Я покупаю мясной продукт - колбасу, я покупаю молочный продукт - сыр” - и так далее.

Таким образом, дети не только называли продукты, но и делили их на мясные, молочные и т.д., а также обогащали свой словарный запас, с большим интересом и вниманием следили за игрой своих одноклассников и сами принимали активное участие.

Данная дидактическая игра развивала такие качества внимания, как произвольность и распределение внимания. Учащимся было необходимо действовать строго по инструкции. Найти именно те продукты, которые указаны в списке. Это тренировало умение учащихся сознательно управлять вниманием и выполнять целенаправленные действия.

Кроме того, им было необходимо одновременно проанализировать список, рассмотреть полки с продуктами, осуществить поиск нужных позиций, выполнить действия, именно это способствовало развитию распределения внимания.



Рисунок 9 – Дидактическая игра «Магазин»

Игры на липучках «Виды транспорта». Во время работы над темой урока «Виды транспорта» мы использовали дидактическую игру на липучках, которая изображена на рисунке 10. Сначала мы говорили о том, какие виды транспорта бывают, а затем предложили детям сыграть в игру. На доске были рабочие листы с видами транспорта - водный транспорт, воздушный транспорт, наземный транспорт и военный транспорт. Дети по очереди выходили к доске, выбирали картинку, называли, что на ней изображено и определяли к какому виду транспорта относится, закрепляли её с помощью липкой ленты.

К примеру: к доске выходил мальчик Омар, выбирал картинку машинки и прикреплял её к наземному транспорту. И обязательно комментировал свои действия, конечно по своим возможностям устной речи.

Так как наш эксперимент мы проводили на предмете коррекция недостатков развития речи, мы старались делать упор на активизацию речевых функций учащихся, именно поэтому просили детей проговаривать свои действия.

Вышеописанная игра способствовала развитию у младших школьников с легкими нарушениями интеллекта, таких свойств внимания как, переключаемость, последовательность и контроль.

Каждая новая картинка, выступала в роли новой задачи. Учащимся было необходимо последовательно переключить внимание на выбор картинки, определение её вида, найти соответствующую категорию, прикрепить её.



Рисунок 10 – Игра на липучках “Виды транспорта”

Дидактическую игру “Цветные тарелочки” мы использовали, когда работали над темой урока «Овощи и фрукты».

На магнитную доску мы прикрепляли пять тарелочек разного цвета - сиреневого, жёлтого, красного, зелёного и оранжевого цвета. А также фрукты и овощи этих же цветов. Дети должны были рассортировать овощи и фрукты по цветам, то есть жёлтый банан положить в желтую тарелочку, красное яблоко в красную тарелочку, оранжевый апельсин в оранжевую тарелочку и так далее. Но, обязательно произносить название овощей и фруктов вслух.

Дидактическая игра «Цветные тарелочки» , была направлена на развитие произвольного внимания. Учащимся было необходимо соблюдать последовательность инструкции педагога. Выбрать фрукт или овощ,

определить его цвет, выбрать по цвету необходимую тарелочку и произнести вслух название выбранного овоща или фрукта.

Дидактическая игра “Цветные тарелочки”, представлена на рисунке 11.

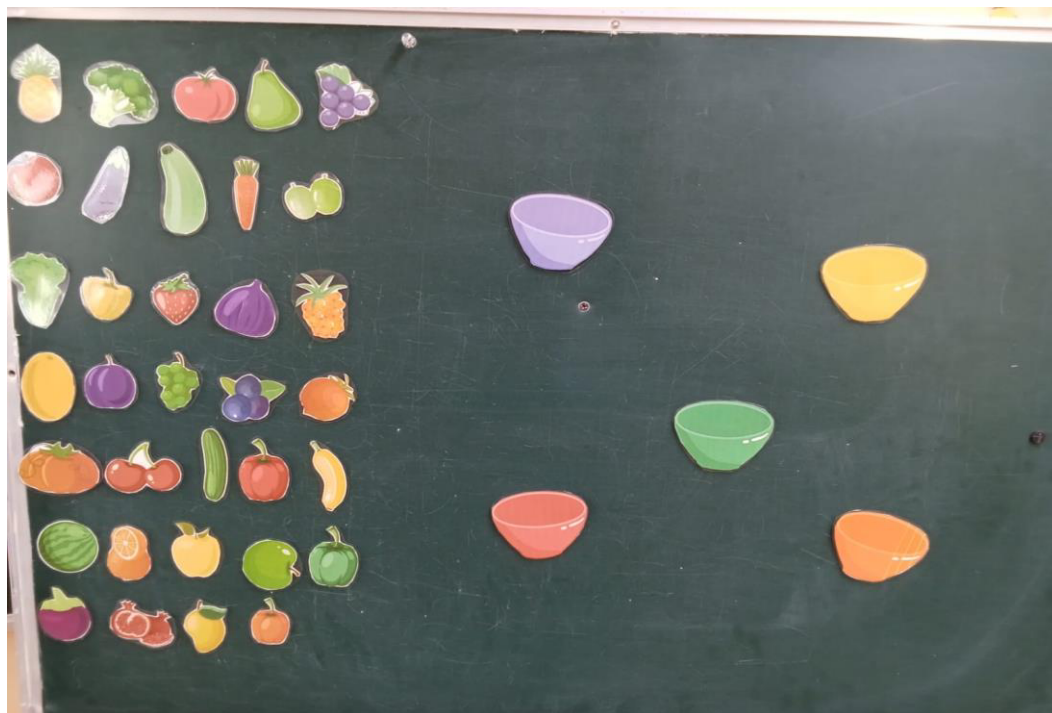


Рисунок 11 – Дидактическая игра “Цветные тарелочки”

Также для развития внимания учащихся, на своих уроках мы использовали игру “Конструктор предложений”.

На магнитную доску мы прикрепляли заранее подготовленный материал, изображенный на рисунке 12. Дети по очереди выходили к доске и составляли распространенные предложения, с опорой на картинки.

К примеру, к доске выходил мальчик Толя, у которого по логопедическому заключению психолого-медико-педагогической комиссии, стоял диагноз общее недоразвитие речи, обусловленное легкими интеллектуальными нарушениями, и с опорой на схему, строил связное предложение. “Девочка Маша, купила шляпку и сумочку. Мальчик Саша, помыл машинку и самокат.”

Каждый из учащихся внимательно следил за ходом данного упражнения и за работой своих одноклассников.

Описанная дидактическая игра, была направлена на концентрацию (устойчивость) внимания младших школьников с легкими нарушениями интеллекта. Для того, чтобы правильно составить предложение, учащимся было необходимо, удержать своё внимание на последовательности событий и на связь между персонажами и их действиями. Что способствовало сохранения фокуса своего внимания, на заданной задаче определённое время.



Рисунок 12 – Конструктор предложений

Во время уроков, которые мы провели в рамках нашего эксперимента, все дети были очень активными. По мере возможности они старались принять участие в уроке: работая у доски, отвечая на вопросы учителя, а также работая самостоятельно. Но были некоторые учащиеся, которые часто отвлекались, не слушали инструкции по выполнению заданий.

Все время они пытались прервать урок, хотели поговорить на абстрактные темы, задавали много вопросов, которые не были связаны с темой классной работы и не соблюдали дистанцию. К счастью, это всего лишь несколько случаев, и не на каждом уроке. Были занятия, в которых эти

же самые дети вели себя очень хорошо. Они очень активно участвовали в дидактических играх, которые мы проводили на своих уроках.

2.3 Выявление эффективности коррекционно – педагогической работы по развитию внимания у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью с использованием дидактических игр.

На заключительном контрольном этапе исследования проводилась проверка результативности выполненной опытной деятельности, ориентированной на развитие внимания у обучающихся с лёгкими нарушениями интеллекта. Целью контрольного эксперимента, стало выявление изменений в уровне развития внимания младших школьников с лёгкими интеллектуальными нарушениями. После проведённой систематической работы, проводимой нами в качестве эксперимента, с применением дидактических игр на уроках.

Как уже упоминалось выше, во время формирующего этапа эксперимента мы проводили занятия по предмету «Коррекция недостатков развития речи», с включением в каждый урок дидактической игры, по соответствующей тематике урока.

После завершения формирующего этапа эксперимента, мы повторно провели диагностику развития внимания, среди учащихся 2 специального класса. Диагностические методики использовали те же самые, что и на первом констатирующем этапе нашего эксперимента. Среди них: Методика «Чего не хватает на этих рисунках?», Методика Пьерона-Рузера, Тест Поппельрейтера, цели данных методик, были описаны выше.

Проанализировав полученные результаты применяемых диагностических методик, мы увидели, что уровень развития внимания детей, с которыми мы проводили формирующий этап эксперимента, повысился. Это можно увидеть по результатам повторной диагностики

внимания младших школьников с лёгкими нарушениями интеллекта, представленными на рисунке 13 (сравнение до, и после). Исследование проводилось по методике “Чего не хватает на этих рисунках?”

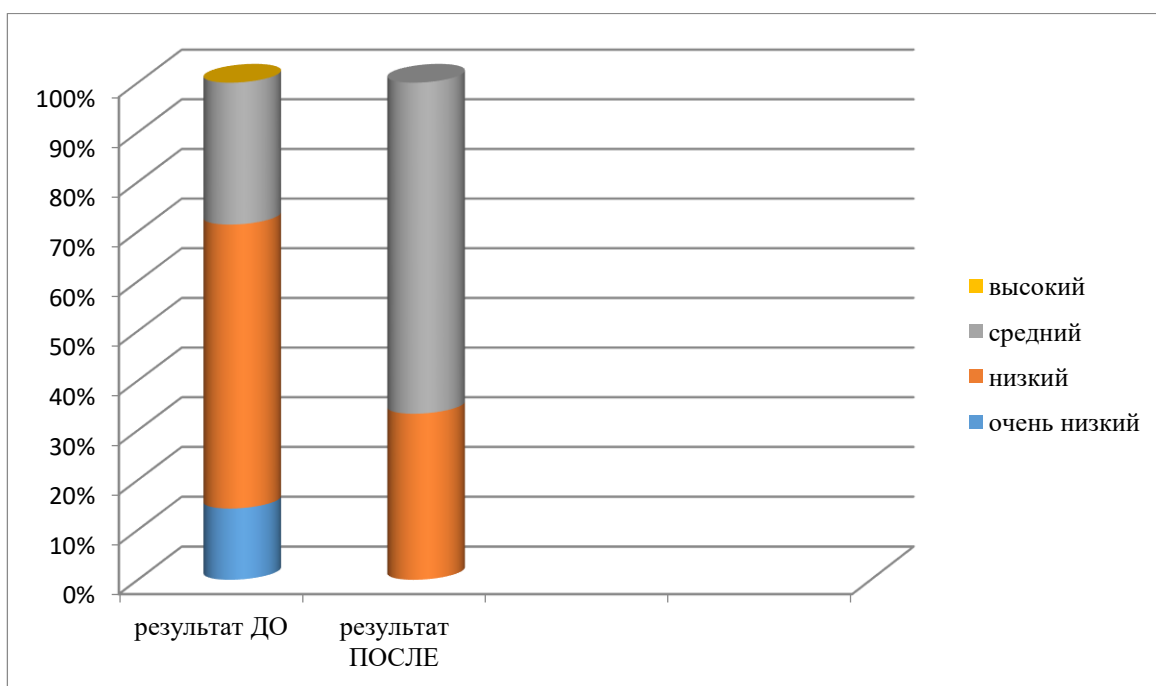


Рисунок – 13 Результаты диагностики внимания

Далее мы провели повторную диагностику по уровню концентрации внимания, которая представлена на рисунке 14. В качестве диагностической методики, мы также оставили методику Пьерона- Рузера.

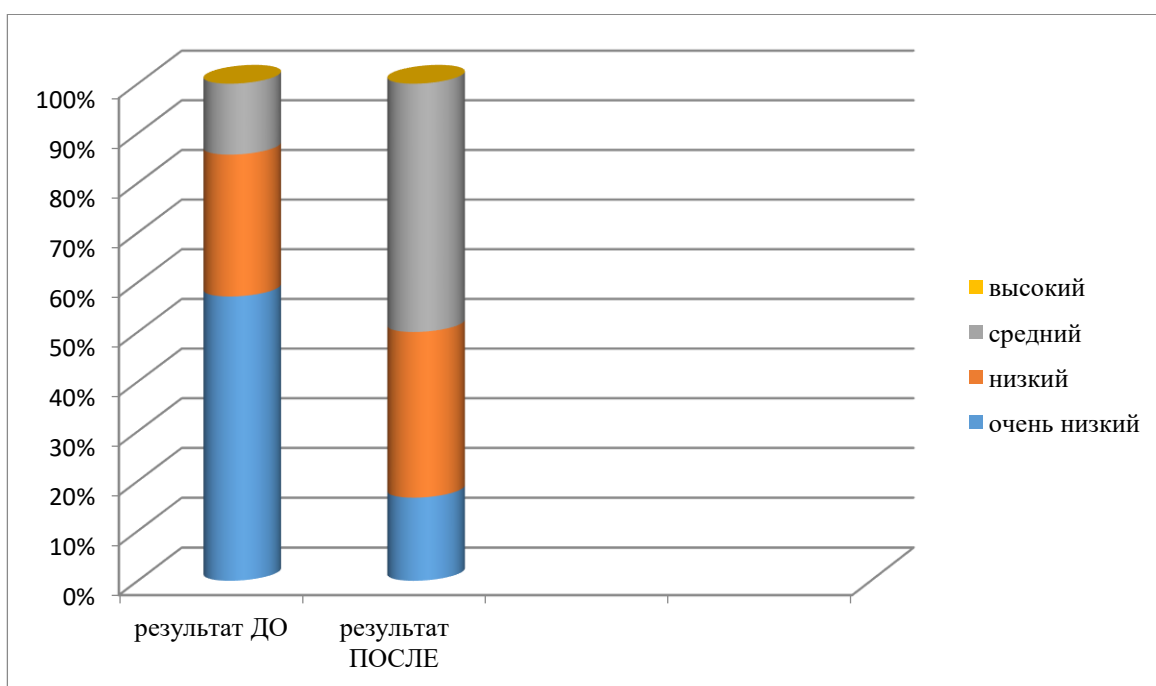


Рисунок 14 – Степень концентрации внимания

В качестве третьей методики, как и вначале нашего эксперимента, мы оставили тест Поппельрейтера. Результаты теста представлены на рисунке 15.

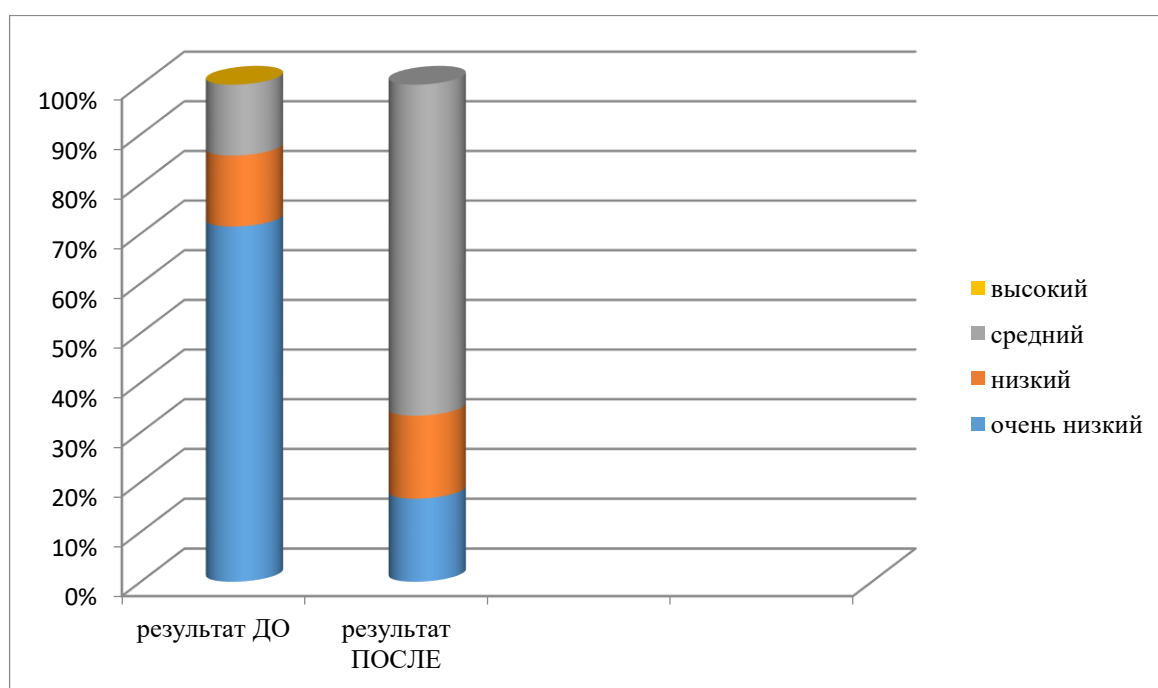


Рисунок 15 – Результаты теста Поппельрейтера

Особенно хочется выделить положительную динамику в обучении мальчика по имени Омар, благодаря использованию дидактических игр на уроке, его поведение в классе кардинально изменилось. На самое начало нашего эксперимента, мальчик был очень неусидчив, импульсивен, мог начать кричать во время урока, постоянно выбегал из кабинета, сидел только с мамой за партой, без мамы сразу убегал в коридор. Не мог самостоятельно, без организующей помощи выполнять задания. Внимание было нестабильным, рассредоточенным, его было очень сложно чем-либо заинтересовать.

Систематическое использование дидактических игр на занятии, дало положительный результат. С использованием дидактических игр на каждом нашем уроке, Омар стал более усидчивым, внимательным, включался в работу совместно с классом. Он начал выполнять все словесные инструкции.

И ещё одним из положительных показателей использования дидактических игр, стало то, что Омар начал самостоятельно оставаться на уроке (без мамы), коррекция недостатков развития речи. В то время как раньше, когда мы только начинали наш эксперимент, это было практически невозможным.

Анализируя результаты контрольного этапа эксперимента, важно подчеркнуть, что положительная динамика проявилась не только в количественных показателях развития внимания, но и в качественных изменениях характеристик психической деятельности младших школьников.

Данные повторных диагностических проб свидетельствуют о том, что у детей сформировались более устойчивые механизмы переработки информации, улучшилась способность к выбору существенных признаков при выполнении заданий, а также возрос уровень произвольности и самоконтроля внимания.

При рассмотрении каждого диагностического показателя в отдельности можно отметить следующие тенденции:

Методика «Чего не хватает на этих рисунках?»

Дети стали быстрее ориентироваться в материале, что говорит о повышении уровня перцептивной организованности и навыка анализа. Снизилось количество ситуаций, когда ребёнок пропускает важные элементы или фиксирует внимание на второстепенных деталях. Это позволяет говорить о более сформированном зрительно-перцептивном анализе.

Методика Пьерона–Рузера

У большинства учащихся наблюдается устойчивый рост концентрации и стабильности внимания. Показатели стали более ровными, исчезли резкие перепады продуктивности, характерные для детей с лёгкими интеллектуальными нарушениями. Особенно важно отметить снижение

числа ошибок по типу «утрата строки» и «случайное пропускание стимулов».

Тест Поппельрейтера

Развитие зрительно-пространственных функций проявилось в сокращении времени поиска изображений, скрытых в сложной композиции. Это свидетельствует о формировании у детей способности к системному обзору стимульного поля, что напрямую связано с развитием произвольного внимания.

Параллельно с когнитивными показателями отмечены выраженные изменения в эмоционально-волевой сфере. Игровые элементы структуры урока создали условия для эмоционального комфорта, что позволило детям проявлять инициативность, внимание к правилам, стремление к завершению задания. Повысилась учебная мотивация, что отражалось в стабильном интересе к урокам и снижении количества отказов от деятельности.

Особенно значимым является тот факт, что дети стали чаще проявлять самоорганизацию - заранее готовить рабочие материалы, обращаться за помощью более осмысленно, задавать уточняющие вопросы. Эти данные подтверждают, что развитие произвольности внимания тесно связано с улучшением регулятивных компонентов учебного поведения.

Коррекционно-развивающая работа привела к постепенному формированию навыков социального взаимодействия. Дети стали чаще включаться в коллективные виды деятельности, проявлять выдержку, учитывать интересы других участников группы. На уроках усилилось чувство ответственности за результат, повысилась способность к следованию общему темпу класса.

Как показывает наблюдение, игровые технологии обеспечили гибкий и в то же время структурированный формат, который позволил детям учиться принимать правила, соблюдать очередность, доводить начатое до конца. Это является значимым показателем эффективности коррекционно-

педагогической работы, поскольку социальная адаптация - одна из ключевых задач специального образования.

Пример Омара является показательным в контексте понимания роли игры как инструмента формирования развития внимания. В его случае наблюдался переход:

- от импульсивного, малоорганизованного поведения к способности выдерживать структуру занятия, работать в коллективе, управлять своим поведением и доводить задания до конца.

Этот случай подтверждает, что дидактическая игра - не развлечение, а системный педагогический инструмент, позволяющий моделировать социальные и когнитивные ситуации, в которых ребёнок учится навыкам произвольного контроля внимания.

Таким образом, комплексный анализ итогов экспериментальной работы позволяет сделать вывод, что:

- применение дидактических игр способствует активизации регуляторных механизмов внимания,

- у учащихся формируется не только способность удерживать внимание, но и эффективно его распределять, переключать и концентрировать,

- улучшается речевое и познавательное взаимодействие, что оказывает влияние на общую успешность обучения,

- наблюдается положительная динамика эмоционально-волевой сферы, снижается тревожность, повышается уверенность в себе,

- происходит развитие социальных навыков, что значительно облегчает школьную адаптацию.

Полученные результаты подтверждают эффективность использования дидактических игр на занятиях и их целесообразность для дальнейшего использования в учебной практике специальных (коррекционных) классов.

Вывод к главе 2

Проведённое исследование подтвердило актуальность использования дидактических игр как эффективного средства развития внимания у младших школьников с лёгкой интеллектуальной недостаточностью. Констатирующий этап эксперимента показал, что у большинства детей данной категории внимание находится на низком и очень низком уровнях: отмечаются неустойчивость, ограниченный объём, затруднения переключения, низкая концентрация и повышенная отвлекаемость. Эти особенности существенно затрудняли учебную деятельность и отрицательно сказывались на усвоении программного материала.

На формирующем этапе в образовательный процесс систематически включались дидактические игры, специально подобранные и разработанные, адаптированные для данной категории детей. Их использование позволило не только повысить интерес к занятиям, но и сделать процесс обучения более увлекательным, эмоционально окрашенным и доступным. Дидактические игры стимулировали сосредоточенность, развивали произвольность психических процессов, формировали умение следовать правилам, удерживать инструкции, доводить начатое дело до конца. Важным результатом стало также улучшение речевой активности и коммуникативных умений школьников, так как большинство игр требовало от детей проговаривания действий, названия предметов, построения словосочетаний и предложений.

Контрольный этап эксперимента выявил положительную динамику в развитии внимания учащихся. По результатам повторных диагностических методик наблюдалось снижение числа детей с низким и очень низким уровнем внимания и увеличение числа школьников, показавших средний и высокий уровень. Особенно показателен прогресс отдельных детей, например мальчика Омара, чьё поведение и включённость в учебный процесс значительно улучшились благодаря систематическому

использованию игровых приёмов. Он стал более усидчивым, внимательным, научился работать без сопровождения взрослого и выполнять словесные инструкции.

Таким образом, проведённая экспериментальная работа доказала, что дидактическая игра является важным коррекционно-развивающим средством, способствующим формированию свойств внимания у младших школьников с интеллектуальной недостаточностью. Она позволяет активизировать познавательную деятельность, формировать устойчивость, объём, переключаемость и концентрацию внимания, а также повышает учебную мотивацию и эмоциональное благополучие детей. Полученные результаты свидетельствуют о целесообразности и необходимости систематического включения дидактических игр в образовательный процесс детей с интеллектуальными нарушениями.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Гипотезой данной диссертационной работы выступало, применение дидактических игр в коррекционной работе на уроках «Коррекция недостатков развития речи», что способствует улучшению уровня развития внимания у младших школьников с интеллектуальными нарушениями.

В процессе исследования были решены следующие задачи:

- теоретическое изучение и обобщение трудов отечественных авторов по вопросам формирования внимания у детей с интеллектуальными нарушениями,
- определение специфики проявлений внимания у обучающихся с интеллектуальной недостаточностью,
- осуществление экспериментального изучения обозначенной проблемы.

Подводя результаты работы, необходимо подчеркнуть, что обязательным условием любой человеческой деятельности, предполагающей упорядоченность, точность и напряжение, выступает высокий уровень активности и сосредоточенности внимания. По этой причине внимание рассматривается как один из наиболее значимых показателей общей оценки развития личности.

Внимание - это направленность, сосредоточенность человеческого сознания на конкретных предметах и процессах либо их отдельных характеристиках (с одновременным отвлечением от прочих стимулов) с целью обеспечения их отчетливого осмысления. Уровень направленности и упорядоченности учебной деятельности в значительной степени определяется показателями устойчивости, переключаемости, распределения, объема и избирательности внимания.

Обобщая изложенное, можно утверждать, что дидактическая игра занимает одно из ключевых мест в многоуровневом процессе комплексной коррекционной работы.

Многообразие игровых функций выступает действенным средством коррекции всех психофизических сторон личности ребёнка.

Подчеркивая образовательную значимость внимания, Л.С. Выготский отмечает его целостный интегральный характер. Весь образ мира, который мы воспринимаем и сами, зависит от работы внимания. «Управляя вниманием», пишет Л.С. Выготский, - мы берем в свои руки ключ к воспитанию и формированию личности и характера »(Выготский).

Дополняя проведённое исследование, важно отметить, что эффективность применения дидактических игр в коррекционной практике объясняется их комплексным воздействием на психическую деятельность ребёнка. В отличие от традиционных методов обучения, игра предполагает активную деятельность, эмоциональную вовлечённость и свободный выбор действий, что существенно повышает уровень мотивации и, соответственно, способствует формированию произвольного внимания. Для младших

школьников с интеллектуальными нарушениями это особенно значимо, так как у данной категории детей наблюдается выраженная нестабильность внимания, трудности его концентрации и переключения.

Применение дидактических игр позволяет выстраивать коррекционный процесс в более мягкой и доступной форме. В условиях игры ребёнок оказывается в ситуации, где познавательные задачи подаются в непрямой, увлекательной форме. Такая организация деятельности способствует постепенному увеличению времени сосредоточенности на задании, развитию навыков распределения и удержания внимания. При этом важную роль играет постепенное усложнение игровых упражнений: от простейших заданий на зрительное и слуховое восприятие до более комплексных игр, требующих анализа, сравнения и выделения главного.

Особого внимания заслуживает также эмоциональный фактор. В игровой деятельности ребёнок получает возможность пережить радость успеха, что усиливает внутреннюю мотивацию к продолжению занятий. Успех в игре становится не только личным достижением, но и значимым событием для группы, если речь идёт о коллективных играх. Таким образом, формируется положительный социальный опыт, который оказывает влияние на коммуникативное и личностное развитие школьников с интеллектуальными нарушениями.

Следует подчеркнуть, что дидактическая игра выступает не только средством развития внимания, но и универсальным инструментом для гармонизации всей познавательной сферы ребёнка. Она способствует формированию умений планировать собственные действия, соблюдать правила, контролировать их выполнение. Всё это является важнейшими предпосылками для успешной адаптации в учебной деятельности и повседневной жизни.

Важным аспектом является и то, что использование игр требует от педагога особой организации работы. Игровое занятие должно быть тщательно продумано: необходимо учитывать индивидуальные

возможности детей, их уровень интеллектуального развития, особенности эмоциональной сферы и степень сформированности навыков учебной деятельности. Игровые задания должны быть не только разнообразными, но и систематически повторяться, чтобы закрепить результат и перевести его на уровень устойчивого навыка.

Существенное значение имеет и постепенное формирование произвольности внимания. Изначально дети включаются в игру на основе эмоционального интереса, но с течением времени у них формируется способность удерживать внимание уже по требованию педагога, а не только под влиянием внешней привлекательности задания. Это свидетельствует о переходе от непроизвольной формы внимания к произвольной, что является одним из ключевых достижений коррекционного процесса.

Таким образом, можно заключить, что дидактические игры обладают высоким развивающим потенциалом и должны занимать одно из ведущих мест в практике коррекционной педагогики. Их систематическое использование обеспечивает не только повышение уровня внимания у младших школьников с интеллектуальными нарушениями, но и создаёт предпосылки для формирования умений саморегуляции, самостоятельности и познавательной активности.

В совокупности данные результаты подтверждают гипотезу исследования и демонстрируют перспективность дальнейшей разработки методических материалов, основанных на игровых технологиях. В будущем это позволит расширить возможности педагогов и логопедов, а также обеспечить детям более качественную поддержку в условиях школьного обучения.

Таким образом, снижение внимания у детей, перенесших органическое повреждение головного мозга, является достаточно выраженным. Внимание характеризуется небольшим объемом, нестабильностью, сложной перестановкой и плохой дистрибутивностью, которые значительно затрудняют процесс их обучения, вызывают частое

появление ошибок даже при выполнении заданий, которые с точки зрения развития их познавательных возможностей являются вполне доступными.

По итогам проведённого нами исследования можно констатировать, что при регулярной и целенаправленной работе наблюдались определённые положительные сдвиги в развитии внимания и его отдельных характеристик у учащихся 2 специального класса. Сократилось время, затрачиваемое на деятельность, и количество ошибок, что приблизило к более высокому уровню развитию внимания.

Мы не можем говорить о полной реализации целей, потому что существенные улучшения в функционировании и развитии произвольного внимания не могут быть достигнуты за короткий период времени. Но даже небольшой прогресс и результаты нашего эксперимента, позволяет нам утверждать, что дидактические игры и упражнения положительно влияют на развитие внимания младших школьников с интеллектуальной недостаточностью.

Проанализировав результаты нашего исследования, мы пришли к выводу, что, гипотеза выдвинутая в начале нашей работы, оказалась полностью доказанной.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абрамова, Г. С. Возрастная психология [Текст] / Г. С. Абрамова. — Москва : Академия, 2004. — 704 с.
2. Ананьев, Б. Г. О проблемах современного человековедения [Текст] / Б. Г. Ананьев. — Москва : Наука, 1977. — 304 с.
3. Архипова, Е. И. Развитие произвольного внимания у младших школьников с интеллектуальными нарушениями средствами дидактической игры [Текст] / Е. И. Архипова // Молодой учёный. — 2023. — № 46. — С. 214–217.
4. Асеев, В. Г. Возрастная психология [Текст] / В. Г. Асеев. — Иркутск : Издательство Иркутского университета, 1989. — 245 с.
5. Ахутина, Т. В. Нейропсихологический подход к обучению детей [Текст] / Т. В. Ахутина. — Москва : Академия, 2011. — 256 с.
6. Бабкина, Н. В. Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья [Текст] / Н. В. Бабкина. — Москва : Владос, 2015. — 272 с.

7. Баскакова, И. Л. Внимание школьников-олигофренов [Текст] / И. Л. Баскакова. — Москва : Педагогика, 1982. — 142 с.
8. Белополюская, Н. Л. Психологическая диагностика развития детей [Текст] / Н. Л. Белополюская. — Москва : Владос, 2008. — 224 с.
9. Бобер, А. Разработка интерактивных дидактических игр для развития когнитивных функций у младших школьников с интеллектуальными нарушениями [Текст] / А. Бобер, Ю. Косенко, О. Король // Информационные технологии и средства обучения. — 2024. — Т. 102, № 4. — С. 45–56.
10. Богуславская, З. М. Развивающие игры для детей младшего дошкольного возраста [Текст] : книга для воспитателя детского сада / З. М. Богуславская, Е. О. Смирнова. — Москва : Просвещение, 1991. — 189 с.
11. Бондаренко, А. К. Дидактические игры в детском саду [Текст] : книга для воспитателя детского сада / А. К. Бондаренко. — 2-е изд., дораб. — Москва : Просвещение, 1991. — 156 с.
12. Вассерман, Л. И. Нейропсихология детского возраста [Текст] / Л. И. Вассерман. — Санкт-Петербург : Питер, 2007. — 288 с.
13. Венгер, Л. А. Психология развития [Текст] / Л. А. Венгер. — Москва : Просвещение, 2005. — 352 с.
14. Выготский, Л. С. Основы дефектологии [Текст] / Л. С. Выготский. — Санкт-Петербург : Лань, 2003. — 412 с.
15. Выготский, Л. С. Педагогическая психология [Текст] / Л. С. Выготский ; под ред. В. В. Давыдова. — Москва : Педагогика, 2005. — 384 с.
16. Гамезо, М. В. Атлас по психологии [Текст] / М. В. Гамезо, И. А. Домашенко. — 3-е изд. — Москва : Просвещение, 1999. — 215 с.
17. Глухов, В. П. Психолингвистика [Текст] / В. П. Глухов. — Москва : Академия, 2007. — 336 с.
18. Горелов, И. Н. Основы психолингвистики [Текст] / И. Н. Горелов, К. Ф. Седов. — Москва : Лабиринт, 2001. — 304 с.

19. Давыдов, В. В. Теория развивающего обучения [Текст] / В. В. Давыдов. — Москва : Интеллект-Центр, 2004. — 544 с.
20. Дробинская, А. О. Школьные трудности «нестандартных» детей [Текст] / А. О. Дробинская. — 2-е изд. — Москва : Академия, 2001. — 210 с.
21. Егорова, Т. В. Особенности памяти и мышления младших школьников, отстающих в развитии [Текст] / Т. В. Егорова. — Москва : Просвещение, 1973. — 175 с.
22. Ефименкова, Л. Н. Коррекционная работа с детьми с задержкой психического развития [Текст] / Л. Н. Ефименкова. — Москва : Просвещение, 2010. — 192 с.
23. Жукова, Н. С. Формирование речи у детей [Текст] / Н. С. Жукова. — Москва : Эксмо, 2009. — 320 с.
24. Забрамная, С. Д. Психолого-педагогическая диагностика развития детей [Текст] / С. Д. Забрамная, Т. Н. Исаева. — Москва : Владос, 2013. — 176 с.
25. Занков, Л. В. Психология умственно отсталого ребёнка [Текст] / Л. В. Занков. — Москва : Учпедгиз, 1939. — 146 с.
26. Запорожец, А. В. Развитие памяти у детей [Текст] / А. В. Запорожец. — Москва : Педагогика, 2002. — 228 с.
27. Зимняя, И. А. Педагогическая психология [Текст] / И. А. Зимняя. — Москва : Логос, 2006. — 384 с.
28. Иванова, Т. С. Использование дидактических игр в коррекционной работе с детьми с интеллектуальными нарушениями [Текст] / Т. С. Иванова, А. Ю. Лебедева // Вопросы дефектологии. — 2022. — № 4. — С. 71–78.
29. Ильин, Е. П. Психология внимания [Текст] / Е. П. Ильин. — Санкт-Петербург : Питер, 2012. — 288 с.
30. Исаев, Д. Н. Умственная отсталость у детей и подростков [Текст] / Д. Н. Исаев. — Санкт-Петербург : Речь, 2003. — 240 с.

31. Калмыкова, Е. А. Психология лиц с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Е. А. Калмыкова. — Курск : КГУ, 2007. — 210 с.
32. Карандашев, В. Н. Методология психологического исследования [Текст] / В. Н. Карандашев. — Москва : Юрайт, 2016. — 224 с.
33. Касмакова, Л. Е. Дидактические подвижные игры как средство развития внимания у младших школьников с интеллектуальными нарушениями [Текст] / Л. Е. Касмакова, Н. А. Цухлов, А. А. Ситдикова // Наука и спорт: современные тенденции. — 2025. — Т. 13, № 1. — С. 88–96.
34. Катаева, А. А. Дидактические игры и упражнения в обучении умственно отсталых дошкольников [Текст] / А. А. Катаева, Е. А. Стребелева. — Москва : Бук-Мастер, 1993. — 134 с.
35. Коломинский, Я. Л. Психология детского коллектива [Текст] / Я. Л. Коломинский. — Москва : Просвещение, 2000. — 176 с.
36. Коробейников, И. А. Нарушения интеллектуального развития у детей [Текст] / И. А. Коробейников. — Москва : Владос, 2014. — 248 с.
37. Кузнецова, М. В. Формирование устойчивости внимания у младших школьников с интеллектуальными нарушениями в условиях игровой деятельности [Текст] / М. В. Кузнецова // Педагогическое образование и наука. — 2024. — № 6. — С. 98–104.
38. Леонтьев, А. Н. Деятельность. Сознание. Личность [Текст] / А. Н. Леонтьев. — Москва : Смысл, 2005. — 352 с.
39. Лубовский, В. И. Психология детей с отклонениями в развитии [Текст] / В. И. Лубовский. — Москва : Академия, 2004. — 400 с.
40. Мамайчук, И. И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии [Текст] / И. И. Мамайчук. — Санкт-Петербург : Речь, 2001. — 189 с.
41. Менджерицкая, Д. В. Воспитателю о детской игре [Текст] / Д. В. Менджерицкая. — Москва : Просвещение, 1982. — 146 с.

42. Мусурмонова, М. Н. Значение дидактических игр в развитии познавательных процессов у детей младшего школьного возраста [Текст] / М. Н. Мусурмонова // Современные проблемы педагогики. — 2025. — № 2. — С. 112–118.
43. Мухина, В. С. Детская психология [Текст] / В. С. Мухина. — Москва : Академия, 2000. — 432 с.
44. Мухина, В. С. Возрастная психология [Текст] / В. С. Мухина. — Москва : Академия, 2006. — 456 с.
45. Назарова, Н. М. Специальная педагогика [Текст] / Н. М. Назарова. — Москва : Академия, 2002. — 368 с.
46. Никольская, О. С. Аутичный ребёнок: пути помощи [Текст] / О. С. Никольская. — Москва : Теревинф, 2008. — 288 с.
47. Обухова, Л. Ф. Детская психология [Текст] / Л. Ф. Обухова. — Москва : Юрайт, 2019. — 384 с.
48. Олигофренопедагогика [Текст] / под ред. Б. П. Пузанова. — Москва : Академия, 2000. — 412 с.
49. Петрова, О. А. Игровые методы развития внимания у младших школьников с ограниченными возможностями интеллекта [Текст] / О. А. Петрова // Инклюзивное образование. — 2023. — № 1. — С. 57–63.
50. Петрова, В. Г. Психология умственно отсталых школьников [Текст] / В. Г. Петрова, И. В. Белякова. — Москва : Академия, 2002. — 296 с.
51. Пиаже, Ж. Психология интеллекта [Текст] / Ж. Пиаже. — Санкт-Петербург : Питер, 2008. — 192 с.
52. Поддьяков, Н. Н. Мышление дошкольника [Текст] / Н. Н. Поддьяков. — Москва : Педагогика, 1987. — 240 с.
53. Поливанова, К. Н. Психология возрастных кризисов [Текст] / К. Н. Поливанова. — Москва : Академия, 2000. — 184 с.

54. Рахимова, Д. К. Дидактическая игра как средство развития внимания и мышления у младших школьников с ОВЗ [Текст] / Д. К. Рахимова // Современная школа. — 2025. — № 2. — С. 64–69.
55. Рубцов, В. В. Социально-психологические основы обучения [Текст] / В. В. Рубцов. — Москва : Педагогика, 1996. — 256 с.
56. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии [Текст] / С. Л. Рубинштейн. — Санкт-Петербург : Питер, 2002. — 720 с.
57. Семаго, Н. Я. Теория и практика оценки психического развития ребёнка [Текст] / Н. Я. Семаго, М. М. Семаго. — Москва : Аркти, 2011. — 256 с.
58. Смирнова, Е. О. Детская психология [Текст] / Е. О. Смирнова. — Москва : Академия, 2015. — 320 с.
59. Смирнова, Н. В. Дидактическая игра как коррекционно-развивающее средство обучения детей с лёгкой интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Н. В. Смирнова // Коррекционная педагогика. — 2024. — № 3. — С. 39–44.
60. Соколова, Е. П. Коррекционно-развивающий потенциал дидактических игр в обучении детей с интеллектуальной недостаточностью [Текст] / Е. П. Соколова // Дефектология. — 2023. — № 5. — С. 22–29.
61. Стребелева, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение детей с интеллектуальными нарушениями [Текст] / Е. А. Стребелева. — Москва : Владос, 2012. — 192 с.
62. Талызина, Н. Ф. Педагогическая психология [Текст] / Н. Ф. Талызина. — Москва : Академия, 2008. — 288 с.
63. Усова, А. П. Роль игры в воспитании детей [Текст] / А. П. Усова. — Москва : Просвещение, 1981. — 160 с.
64. Хуторской, А. В. Современная дидактика [Текст] / А. В. Хуторской. — Москва : Юрайт, 2017. — 416 с.

65. Шиф, Ж. И. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы [Текст] / Ж. И. Шиф. — Москва : Просвещение, 1965. — 256 с.
66. Эльконин, Д. Б. Психология игры [Текст] / Д. Б. Эльконин. — Москва : Владос, 1999. — 368 с.
67. Эльконин, Б. Д. Психология развития [Текст] / Б. Д. Эльконин. — Москва : Академия, 2005. — 384 с.
68. Юркевич, В. С. Одарённость и внимание в детском возрасте [Текст] / В. С. Юркевич. — Москва : Просвещение, 2002. — 208 с.
69. Яковлева, Е. Л. Развитие познавательных процессов у детей с ОВЗ [Текст] / Е. Л. Яковлева. — Москва : Владос, 2018. — 224 с.
70. Янушко, Е. А. Игры и упражнения для развития внимания и памяти у детей [Текст] / Е. А. Янушко. — Москва : Мозаика-Синтез, 2016. — 128 с.
71. Ясюкова, Л. А. Прогноз и профилактика трудностей обучения в начальной школе [Текст] / Л. А. Ясюкова. — Санкт-Петербург : Иमतон, 2010. — 304 с.
72. Яценко, Т. С. Психологические игры и упражнения для детей [Текст] / Т. С. Яценко. — Москва : Генезис, 2013. — 192 с.

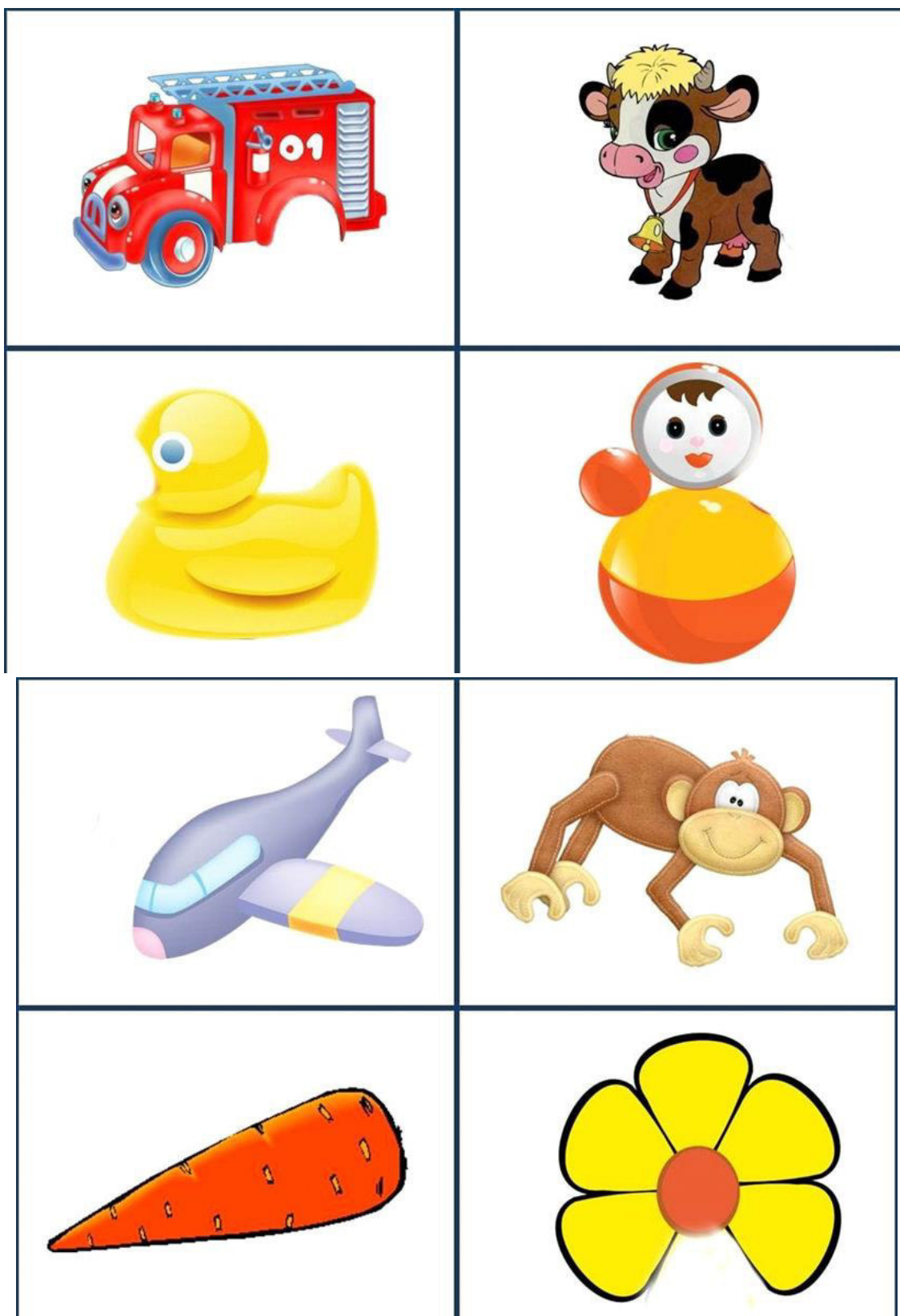
ПРИЛОЖЕНИЕ 1

Список учащихся 2 специального класса

№	Имя ребёнка	Диагноз
1	Илана	лёгкие нарушения интеллекта
2	Дарина	лёгкие нарушения интеллекта
3	Омар	лёгкие нарушения интеллекта
4	Нурали	лёгкие нарушения интеллекта
5	Диана	лёгкие нарушения интеллекта
6	Юлианна	лёгкие нарушения интеллекта
7	Анатолий	лёгкие нарушения интеллекта

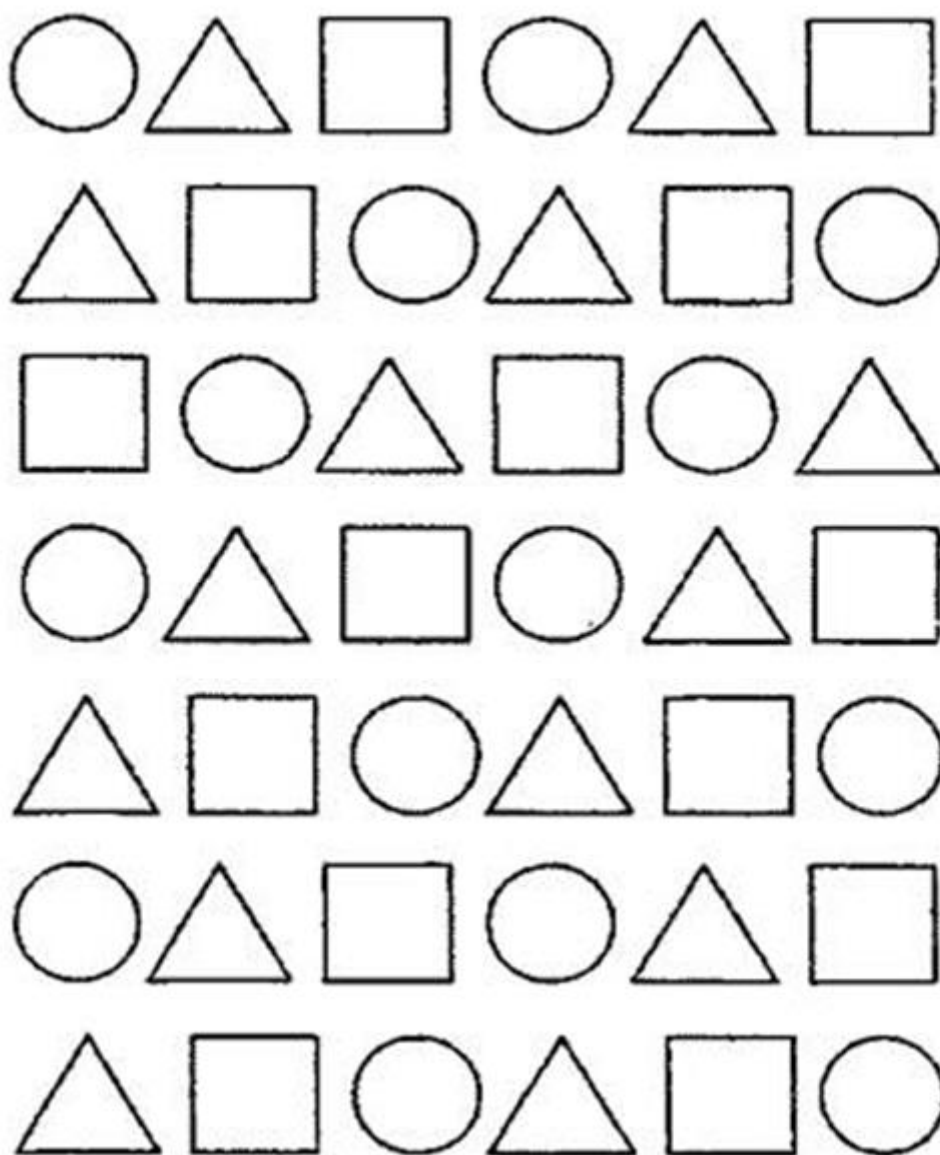
ПРИЛОЖЕНИЕ 2

Методика «Чего не хватает на этих рисунках?»



ПРИЛОЖЕНИЕ 3

Бланк для исследования внимания по методике Пьерона- Рузера



ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Бланк тестов по методике Поппельрейтера

