ФЕДЕРАЛЬНОЕ АГЕНТСТВО ПО ОБРАЗОВАНИЮ

Государственное образовательное учреждение высшего профессионального образования

"Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева"

Институт дистанционного образования

(курсовая работа)

РАЗВИТИЕ ВНИМАНИЯ КАК ОДИН ИЗ ФАКТОРОВ УСПЕШНОСТИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С ЗПР

Выполнила:

Демидович Елена Геннадьевна

### Научный руководитель:

Стюгина Анастасия Андреевна

# Красноярск 2008

Оглавление

ВВЕДЕНИЕ

Глава 1

1.1 Успешное обучение и факторы на него влияющие

1.2 Особенности внимания младших школьников с ЗПР

1.3 Пути развития внимания младших школьников с ЗПР

Выводы

Глава 2. Экспериментальная

2.1 Методы диагностики внимания у детей с ЗПР

2.2 Программа работы по развитию внимания у младших школьников с ЗПР

2.3 Результаты эксперимента

Заключение

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

ПРИЛОЖЕНИЕ

# ВВЕДЕНИЕ

Поток информации, расширение человеческих контактов, развитие многообразных форм массовой культуры, рост темпа жизни приводят к увеличению объема знаний, необходимых для жизни современному человеку. Происходящие изменения в обществе оказали влияние и на развитие детей, активно включившихся в водоворот нашей бурной жизни, и выдвинули новые требования к системе образования в целом.

Дошкольное образование стало рассматриваться как первая ступень во всей системе непрерывного обучения. Дошкольное учреждение призвано создать условия для интеллектуально-творческого, эмоционального, физического развития ребенка и осуществить его подготовку к школе.

О том, как лучше организовать обучение детей рассуждал К.Д. Ушинский. В своем педагогическом сочинении "Труд в его психическом и воспитательном значении". К.Д. Ушинский отметил: "Умственный труд ученика, успехи и неудачи в учении – это его духовная жизнь, его внутренний мир, игнорирование которого может привести к печальным результатам. Ребенок не только узнает что-то, усваивает материал, но и переживает свой труд, высказывает личное отношение к тому, что ему удается и не удается"[26].

В этой работе К.Д.Ушинский пришел к выводу, что только успех поддерживает интерес ученика к учению. А интерес к учению появляется только тогда, когда есть вдохновение, рождающееся от успеха в овладении знаниями. Ребенок, никогда не познавший радости труда в учении не переживший гордости от того, что трудности преодолены, теряет желание интерес учиться [26]. Первой заповедью воспитания К.Д. Ушинский считал необходимость дать детям радость труда, успеха в учении, пробудить в их сердцах чувство гордости и собственного достоинства за свои достижения.

В.А. Сухомлинский утверждал, что методы, используемые в учебной деятельности, должны вызывать интерес у ребенка к познанию окружающего мира, а учебное заведение стать школой радости. Радости познания, радости творчества, радости общения [25]. Это определяет главный смысл деятельности учителя: создать каждому ученику ситуацию успеха.

Один из известных американских ученых, психолог, психотерапевт и педагог, разрабатывающий методы педагогического общения с детьми, У. Глассер так же убежден, что успех должен быть доступен каждому ребенку. Он стремиться, глубже исследовать проблему удовлетворения глубинных психологических запросов ребенка в условиях учебной среды. У. Глессер убежден, что если ребенку удастся добиться успеха в школе, то у него есть все шансы на успех в жизни [13].

Одним из непременных условий успешного обучения в школе является развитие произвольного, преднамеренного внимания в дошкольном возрасте. Школа предъявляет требования к произвольности детского внимания в плане умения действовать без отвлечений, следовать инструкциям и контролировать получаемый результат. [22]

В настоящее время в связи с интенсификацией учебного процесса в общеобразовательных школах увеличилось количество детей, имеющих трудности в обучении. Большая часть из них имеет недостатки в интеллектуальном развитии.

В отечественной психологии особое значение отводиться поиску резервов формирования мыслительной деятельности, способствующих коррекции и компенсации интеллектуальной недостаточности.

Одним из важнейших условий продуктивности познавательной деятельности является достаточно развитое внимание. Дети, начинающие обучаться в школе, чаще всего страдают от рассеянности или неразвитости своего внимания. Развивать и совершенствовать внимание столь же важно, как и учить письму, счету, чтению. Внимание выражается в точном выполнении связанных с ним действий. Образы, получаемые при внимательном восприятии, отличаются ясностью и отчетливостью. При наличии внимания мыслительные процессы протекают быстрее и правильнее, движения выполняются более аккуратно и четко.

Внимание является одним из феноменов ориентировочно - исследовательской деятельности. Оно представляет собой психическое действие, направленное на содержание образа, мысли или другого явления. Внимание играет существенную роль в регуляции интеллектуальной активности. По мнению П.Я. Гальперина, "внимание нигде не выступает как самостоятельный процесс, оно открывается как направленность, настроенность и сосредоточенность любой психической деятельности на своем объекте, лишь как сторона или свойство этой деятельности". [11]

В настоящее время стали актуальными проблемы развития внимания и про ведения психокоррекционной работы с детьми, имеющими нарушения внимания. Однако рекомендации для практических психологов по данным вопросам относятся в основном к начальной школе и не освещают опыт организации психокоррекционной работы с детьми дошкольного возраста, хотя на сегодняшний день для дальнейшего успешного обучения необходимо раннее выявление и коррекция нарушений внимания уже у детей старшего дошкольного возраста.

Однако рассмотрение проблем внимания следует, прежде всего, начинать с физиологических основ внимания. Особенно значительная роль в их исследовании русских физиологов И. М. Сеченова, И. П. Павлова, А. А. Ухтомского.

Согласно взглядам И. М. Сеченова, внимание человека имеет рефлекторный характер. По Сеченову, всякий рефлекс вызывается определённым воздействием внешнего мира и заканчивается закономерно связанным с этим воздействием мышечным движением. В связи с этим он считал, что "сосредоточенность начинается с приспособления рецепторов посредством мышечных движений, к лучшему восприятию" [6]. Таким образом, устойчивое, концентрированное внимание – это результат того, что ребёнок учится управлять своими движениями.

И. П. Павлов развил и экспериментально обосновал положение Сеченова "о рефлексах головного мозга".

И. П. Павлов установил, что открытый ранее физиологами закон индукции нервных процессов имеет отношение и к вниманию человека. В силу этого закона, считал Павлов, в коре полушарий головного мозга вокруг очага возбуждения образуются заторможенные участки. При этом "чем сильнее очаг возбуждения, тем глубже, сильнее торможение в других участках коры" [4].

Нужно отметить, что большое значение имеет установленный А. А. Ухтомским "принцип доминанты", для выяснения физиологических механизмов внимания. Этот принцип представляет собой "общий рабочий принцип нервных процессов" [7].

А. А. Ухтомский пишет: "Под именем "доминанты" понимается более или менее устойчивый очаг повышенной возбудимости центров, чем бы он не был вызван, причём вновь приходящие в центры возбуждения служат усилению возбуждения в очаге, тогда как в прочей центральной нервной системе широко развиты явления торможения. В высших этажах и коре "полушарий" принцип доминанты является физиологической основой внимания" [7].

Если говорить о школьной практике, то можно отметить следующее: если учитель утверждает, что ученик на уроке невнимателен, то это означает только то, что в этот момент его внимание направлено не на школьное задание, а на что-то постороннее.

Важно определить, какие именно коррекционно-педагогические приемы и средства будут способствовать успешному развитию свойств внимания детей с ЗПР в обучении.

Данные, полученные в нашем эксперименте, должны будут послужить источником информации о структуре исследуемых нарушений, и дать материал для выработки рекомендаций по их коррекции.

Целью нашего исследования явился подбор комплекса коррекционно-развивающих игр, упражнений для оптимизации процесса развития свойств внимания младших школьников с ЗПР (устойчивости, переключаемости, распределяемости, концентрации и объема).

В соответствии с целью исследования были поставлены следующие задачи:

1) Анализ литературы по данной теме.

2) Выдвижение гипотезы эксперимента.

3) Выбор методов исследования особенностей внимания детей младшего школьного возраста с ЗПР.

4) Изучение внимания детей с ЗПР младшего школьного возраста.

5) Подбор приемов и средств развития свойств внимания для данной группы ребят.

6) Составление программы работы по развитию внимания у младших школьников с ЗПР.

7) Анализ результатов исследования.

8) Формулировка выводов и разработка рекомендаций.

Объектом исследования были младшие школьники с ЗПР.

Предметом исследования явились – педагогические методики, технологии и программы, направленные на развитие свойств внимания детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования. Мы предполагаем, что использование комплекса коррекционно-развивающих игр, упражнений в процессе обучения будет способствовать совершенствованию развития свойств внимания детей младшего школьного возраста с ЗПР.

Исследование проводилось на учащихся коррекционного 2 класса "В" Шушенской начальной общеобразовательной школы. Класс малокомплектный, состоит из 6 человек, в возрасте от 8 до 9 лет. Дети в классе воспитанники школы-интерната.

Списочный состав испытуемой группы:

1. Богданов Никита
2. Дегтярёв Витя
3. Зайцев Стёпа
4. Савин Миша
5. Скоробогатько Надя
6. Чирков Дима

# Глава 1

## 

## 1.1 Успешное обучение и факторы на него влияющие

Успех в учении – единственный источник внутренних сил ребенка, рождающий энергию для преодоления трудностей, желания учиться.

А. С. Белкин.

Чем успех является для ребенка?

Успех – понятие неоднозначное, сложное, имеет разную трактовку.

С социально-психологической точки зрения – оптимальное соотношение между ожиданиями окружающих, личности и результатами ее деятельности. Каждый член сообщества, каким бы большим или малым оно не было, всегда окружен системой, так называемых, экспектаций (ожиданий) от его поступков, действий, линии поведения. Разумеется, и сама личность несет в себе целое созвездие различных ожиданий по отношению к родным, близким членам той формальной или неформальной группы, в которую она входит. Человек ждет определенных поступков, которые удовлетворяют его надежды (опасения) и этого же ждут от него.

В тех случаях, когда ожидания личности совпадают или превосходят ожидания окружающих, наиболее значимых для личности, можно говорить об успехе. Может меняться тот круг людей, мнением которых дорожит личность, но суть успеха не меняется.

С психологической точки зрения успех, как считает А. Белкин – это переживание состояния радости, удовлетворение оттого, что результат, к которому стремилась личность в своей деятельности, либо совпал с ее ожиданиями, надеждами, либо превзошел их. На базе этого состояния формируются новые, более сильные мотивы деятельности, меняются уровни самооценки, самоуважения. В том случае, когда успех делается устойчивым, постоянным, может начаться своего рода реакция, высвобождающая огромные, скрытые до поры возможности личности [5].

С педагогической точки зрения ситуация успеха – это такое целенаправленное, организованное сочетание условий, при которых создается возможность достичь значительных результатов в деятельности как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом [5].

С педагогической точки зрения успех – это достижение значительных результатов в деятельности, как отдельно взятой личности, так и коллектива в целом [1].

В педагогическом смысле успех может быть результатом продуманной, подготовленной тактики учителя и семьи. Успех – категория не абстрактная. Радость успеха младшего школьника отличается от радости подростка. Младший школьник не столько осознает успех, сколько переживает. Подросток и осознает, и переживает, но не всегда может докопаться до его источников, не всегда адекватно оценивает его. Старший школьник, как взрослый, подходит к своему успеху или неудаче аналитически, ищет их корни, пытается прогнозировать свои возможности.

В основе ожидания успеха лежит:

* стремление заслужить одобрение;
* стремление утвердить свое "Я", свою позицию;
* сделать заявку на будущее.

Главный смысл деятельности учителя состоит в том, чтобы создать каждому воспитаннику ситуацию успеха. Здесь важно разделить понятия "успех" и "ситуация успеха".

Ситуация – это сочетание условий, которые обеспечивают успех, а сам успех – результат подобной ситуации.

Ситуация это то, что способен организовать учитель: переживание же радости, успеха нечто более субъективное, скрытое в значительной мере взгляду со стороны. Задача учителя в том и состоит, чтобы дать каждому из своих воспитанников возможность пережить радость достижения, осознать свои возможности, поверить в себя [5].

Какого ребенка можно назвать успешным? Опираясь на психолого-педагогические источники и опыт педагогической деятельности, можно предположить что успешный ребёнок это:

* ребенок, испытывающий в себе уверенность и внутренние удовлетворение;
* ребенок, осознающий себя полноценной личностью;
* ребёнок, уверенный в себе, не только в учебной деятельности, но и успешной адаптации в обществе.

Для этого учитель должен создать источник внутренних сил ребенка, рождающий энергию для преодоления трудностей, желания учиться.

Одним из факторов успешности является готовность детей к школе. Это не только умение читать, писать, считать, но и социально-психологическая и личностная готовность, которая проявляется в умении найти общий язык со сверстниками, в сформированности навыков самообслуживания.

Характеристика готовности к школьному обучению не ограничивается особенностями интеллектуального развития. Важное значение имеет развитие произвольной само регуляции поведения, благодаря чему ребенок может самостоятельно выполнять те или иные задания в соответствие с определенными требованиями.

Для успешного осуществления учебной деятельности необходимо, чтобы требования, первоначально выдвигаемые учителем, в дальнейшем выступали как требования, которые ученик сам предъявляет к собственным действиям. Это предполагает достаточно высокую степень сформированности действий само контроля, наличие развернутого "внутреннего плана действий".

На успешность ребенка влияет мастерство и профессионализм учителя, который любит своих учеников. Это третий фактор успешности. От педагога зависит, будет ли в классе организована профилактика простудных заболеваний, будут ли включены в урок физкультминутки для глаз. От его, учителя, личных качеств зависит психологический микроклимат в классе, в котором учится ребенок.

Практикой школы уже давно доказано, что каждый школьник, не имеющий каких-либо органических дефектов может усвоить знания в объеме школьной программы, однако не во всех случаях удается достигнуть необходимого уровня усвоения и отдельные учащиеся с трудом усваивают учебный материал.

Проблема успеваемости очень сложна, ее исследование предполагает множество различных подходов, но все они группируются вокруг двух основных аспектов рассмотрения проблемы:

1) как преподаватель учит;

2) как школьник учится и как при этом осуществляется его развитие.

Специалисты разных отраслей педагогической науки уделяли преимущественное внимание одной или другой стороне данной проблемы. Так, дидакты основным объектом изучения делают педагогические условия, особенности учебно-воспитательного процесса, которые способствуют преодолению неуспеваемости. Дидактическая основа для таких исследований содержится в работе А.М.Гельмонта [12]. В этой работе дан дифференцированный анализ неуспеваемости школьников и ее причин. Один из критериев, который положен А.М.Гельмонтом в основу дифференциации неуспеваемости носит психологический характер – это степень легкости (или трудности) преодолимости отрицательного явления. Основное значение приобретают причины, зависящие от учащегося:

* плохая подготовленность и значительные пробелы в знаниях;
* отрицательное отношение к учению;
* отсутствие привычки к организованному труду, недостаточный уровень общего развития.

А.М.Гельмонт указывает, как тесно переплетаются причины, зависящие от учителя и ученика, насколько эффективен тот педагогический подход, который опирается на знание индивидуальных особенностей учеников и как отсутствие данного подхода приводит к формированию в ходе обучения новых отрицательных качеств еще больше затрудняющих процесс обучения. Длительная неуспеваемость вызывает у школьника моральную и психическую травму, порождает неверие в свои силы.

В.И.Самохвалова [24] выделяет три показателя, на основе которых могут быть рассмотрены различия в поведении детей и особенности их личности:

1) отношение к учению;

2) организация учебной работы;

3) усвоение знаний и навыков.

Эти показатели могут по разному проявляться у детей с одинаковой

успеваемостью, т.к. не обнаруживается однозначных связей между степенью успешности в учении и отношение к учению. Характеризуя группы детей с одинаковой успеваемостью можно выделить какую-либо одну группу черт, которая определяет все остальное. Это положение развивается в одной из работ А.С. Славиной [23], где автор подробно описывает особенности мыслительной деятельности неуспевающих детей, названной "интеллектуальной пассивностью".

Данная "пассивность" проявляется в нежелании думать, в стремлении избежать всяких умственных усилий. Она обнаруживается у школьников при осуществлении учебной деятельности.

Свои исследования А.А. Бударный [8] использует для обоснования необходимости введения на уроке дифференцированных форм обучения. Изучая исследования психологов, он наблюдал, как учащиеся одного класса воспринимают и усваивают материал урока. Деля учащихся на группы А.А.Бударный опирается на такие психологические особенности:

* обучаемость, проявляющаяся в различной степени легкости и быстроты;
* усвоения знаний;
* работоспособность.

А.А.Бударный считает, что пониженная обучаемость компенсируется высокой работоспособностью и, наоборот, высокая обучаемость безрезультатна в сочетании с низкой работоспособностью.

Работы Н.А. Менчинской и З.И. Калмыковой [20] показали, что учащиеся не знают рациональных приемов запоминания учебного материала и не умеют мыслить, что они не обучены этим умениям.

Понятие "обучаемость" использовал Б.Г.Ананьев [2], трактуя этот термин как восприимчивость ребенка к обучению.

Различие в обучаемости проявляется у школьников достаточно широко при усвоении различных предметов и в разных видах деятельности, а также характеризуется относительной устойчивостью.

Г.П.Антонова [3] в своих исследованиях пришла к выводу, что относительная устойчивость "стиля" умственной работы, проявляющаяся у школьников в процессе решения различных учебных задач, свидетельствует о том, что у них сформировались в большей или в меньшей степени качество или свойство ума. Но это не означает, что дети, обнаруживающие пониженную обучаемость, обречены на постоянные неудачи в учении. Это свидетельствует о том, что у них сформировались некоторые отрицательные качества ума, которые и проявляются, когда предъявляются требования к самостоятельной умственной деятельности.

Необходима поэтому длительная специальная работа, направленная не только на обогащение детей знаниями, умениями и навыками, но и, прежде всего, на изменение качеств их мыслительной деятельности, на изменение сформированного у них подхода к процессу усвоения знаний и применения их решению новых задач. Таким образом, обучаемость, т.е. способность к учению, является индивидуальным, относительно устойчивым свойством личности. Высокая обучаемость способствует более интенсивному умственному развитию.

Сохраняет свое значение введенное Л.С. Выготским [9] понятие "зоны ближайшего развития", которое означает умственные возможности учащихся, реализующиеся в условиях сотрудничества со взрослыми, при их помощи.

В исследованиях по психологии обучения, направленных на анализ особенностей обучаемости сочетаются две задачи:

* выяснение того, как, какими способами школьники самостоятельно "добывают" новое знание;
* установление видов помощи, какие необходимы для того, чтобы школьник мог успешно справиться с заданием.

Иначе говоря, процесс обучения опосредуется индивидуально психологическими способностями ученика, а также вследствие того, чему и как обучают ученика.

Н.С. Лейтис [18] ввел понятие "психологических компонентов усвоения", под которыми он понимал связанные многогранные стороны психики учащихся, без активизации и соответствующей направленности которых обучение не достигает цели. К таким компонентам относятся:

* положительное отношение учащихся к учению;
* процессы непосредственного чувственного ознакомления с материалом;
* процесс мышления как процесс активной переработки полученного материала;
* процесс запоминания и сохранения полученной и обработанной информации.

Многие психологи, анализируя процесс обучения, отмечают, что он является недостаточно управляемым процессом. Одним из возможных путей сделать обучение управляемым процессом – специальная организация процесса усвоение как процесса заданного. Наиболее разработанной в этом направлении является система обучения, основанная на теории поэтапного формирования умственных действий П.Я.Гальперина. Согласно этой теории совершаются процессы постепенного преобразования внешних действий во внутренние, умственные. Соответственно этому и строится процесс обучения.[11]

Поиски других возможностей управления процессом обучения связаны с разработкой психологических основ программированного обучения. Программированное обучение предполагает такую организацию обучения, когда обучающийся не может сделать следующего "шага" в усвоении, не овладев предыдущими. Ученик все время дает информацию о том как он усваивает материал. Обратная связь действует все время и позволяет регулировать процесс в соответствии с индивидуальными особенностями усвоения, обеспечивается активность каждого ученика. Каждый ученик обучается в оптимальном для него темпе, ритме, стиле.

Формирование полноценной учебной деятельности у младших школьников может происходить лишь на основе определенного принципа развертывания материала, адекватного содержательному обобщению, который детерминируется теоретическими формами общественного сознания и требованиями духовного производства. В настоящее время это осуществимо только в специально организуемых экспериментальных условиях.

В исследованиях П.П.Блонского [7] фигурирует понятие "усвоение". Он отмечает, что нельзя смешивать проблему усвоения знаний с проблемой памяти, что усвоение знаний не сводится только к памяти, оно предполагает мыслительную деятельность субъекта, употребляется это понятие в широком смысле, обозначая термином "усвоение" познавательную деятельность, включающую целый ряд психических процессов: восприятие памяти, мышление.

Н.А.Менчинская [19] считает, что усвоение знаний предполагает не только участие мыслительных процессов. Усвоение непосредственно связано также с особенностями личности - ее чувствами, волей и т.д. При изучении усвоения знаний она выделяет 3 ряда явлений:

* само знание, т.е. продукт, результат, сформированный в ходе обучения;
* сам мыслительный процесс, с помощью которого достигается тот или иной результат;
* определенные качества мыслительной деятельности ученика, сформированные в его жизненном опыте в условиях воспитания и обучения, действительное усвоение возможно только тогда, когда ученик активно действовал с учебным материалом, пробовал применять соответствующие знания.

С возрастом расширяются познавательные возможности учащихся. Поэтому говорят о наличии прямой связи между возрастными этапами и этапами усвоения, при этом необходимо иметь в виду следующее: уровень усвоения знаний зависит не только от возрастного уровня развития, но и от степени трудности усваиваемого учебного материала. Выделяют в познавательной деятельности в качестве ведущих процессов анализ и синтез. Таким образом, основные закономерности, которые помогают раскрыть сущность перехода от низших этапов усвоения знаний к высшим, - закономерности анализа и синтеза.

Работы, проведенные Н.Ф.Добрыниным [14], показывают, что общее значение получаемых в школе знаний постепенно переходит в личную значимость их для учащихся, связанную с потребностями, интересами и убеждениями личности. В результате этого знания приобретают все более действенный характер. Только правильно организованное обучение, лишенное формализма, приводит учащихся к более полному пониманию значимости получаемых знаний и тем самым готовит их к участию в жизни. Его исследования показывают, что когда объективная значимость знаний, умений и навыков действительно понимается учащимися, становится для них ясной, вызывает у них положительное отношение и интерес к ним, то эти знания и усваиваются более успешно.

Личностный подход при изучении умственных особенностей школьников присущ ряду исследований последних лет, проводимых под руководством Н.А.Менчинской.

Особенности умственного развития и обучаемости ученика в каждом периоде школьного детства лишь частично и временно обнаруживают становление его способностей. Обучаемость у детей непосредственно характеризует только учебные способности.

Таким образом, анализ исследований, посвященных психологическим проблемам успешности обучения, показывает, что на пути к решению этих проблем сделано немало. Однако еще возникает много вопросов о причинах, обуславливающих трудности в учении. Необходимо более углубленное изучение особенностей личности школьника, помогающие ему в устранении трудностей и успешному овладению им школьной программой.

## 1.2 Особенности внимания младших школьников с ЗПР

С самого начала углубленного комплексного изучения причин неуспеваемости младших школьников и всестороннего изучения детей, имеющих ЗПР, которые по данным специальных эпидемиологических исследований составляют не менее 50% от числа детей, испытывающих трудности в обучении, нарушения целенаправленного внимания занимают первое место. Эти исследования проводились известными дефектологами Т. А. Власовой, М.С.Певзнер, К.В.Демьяновым, Л.И.Переслени, Л.Ф.Чупровым и др.

Так, Т.А.Власова и М.С.Певзнер отмечают, что основным признаком ЗПР является незрелость эмоционально-волевой сферы. Одно из проявлений этой незрелости — неумение сосредоточиться на выполнении учебных заданий.

При задержке психического развития недостаточный уровень внимания - одна из существенных и заметных особенностей познавательной деятельности. [20]

Дети с ЗПР на уроках крайне рассеяны, часто отвлекаются, не способны сосредоточенно слушать или работать более 5-10 минут. Следует отметить, что динамика уровня внимания у детей с ЗПР неодинакова. У одних детей максимальное напряжение внимания наблюдается в начале урока, и по мере продолжения работы оно неуклонно снижается; у других - сосредоточение внимания наступает лишь после некоторой деятельности, для третьих характерна периодичность в сосредоточении внимания. Отвлечение внимания, снижение уровня его концентрации наблюдается при утомлении детей. Они перестают воспринимать учебный материал, в результате чего в знаниях образуются значительные пробелы.

Частые переходы от состояния активности внимания к полной пассивности, смена рабочих и нерабочих настроений тесно связаны с нервно-психическим состоянием детей и возникают порой без видимых причин. Но и внешние обстоятельства (сложность задания, большой объем работы) могут выводить школьника из равновесия, заставляют нервничать, снижают концентрацию внимания. Особенно резко проявляются нарушения внимания после занятий, требующих интенсивного умственного напряжения.

Собственное бессилие, невозможность сосредоточиться на задании вызывает у одних раздражение, у других - категорический отказ от работы, особенно если требуется усвоить новый учебный материал. Как следствие, у детей развивается крайняя неуверенность в своих силах, неудовлетворенность учебной деятельностью.

Для большинства детей с ЗПР характерно ослабленное внимание к вербальной (словесной) информации. Даже во время увлекательного, интересного, эмоционального рассказа такие дети начинают зевать, отвлекаться на посторонние дела, теряют нить повествования. Особенно ярко проявляются эти особенности, когда в окружающей среде присутствуют отвлекающие факторы. Неожиданный стук в дверь, посторонний человек в классе, упавший предмет - все это отвлекает внимание детей настолько, что они полностью забывают задание учителя. Педагогу потребуется немало усилий для возврата детей в рабочее состояние.

В психолого-педагогических исследованиях Л. И. Переслени, 3. Тржесоглава, Г. И. Жаренкова, В. А. Пермякова, С. А. Домишкевич и др. отмечаются следующие особенности внимания детей с ЗПР:

1. Неустойчивость (колебания) внимания, которая ведет к снижению продуктивности, обусловливает трудности выполнения заданий, требующих постоянного контроля, свидетельствует о незрелости нервной системы. Ребенок продуктивно работает в течение 5 — 15 мин. Затем в течение какого-то времени, хотя бы 3-7 мин, "отдыхает", накапливает силы для следующего рабочего цикла. В моменты "отдыха" ребенок "выпадает" из деятельности, занимаясь посторонними делами. После восстановления сил ребенок снова способен к продуктивной деятельности и т.д.
2. Сниженная концентрация. Выражается в трудностях сосредоточения на объекте деятельности и программе ее выполнения, быстрой утомляемости. Указывает на наличие органических факторов соматического или церебрально-органического генеза.
3. Снижение объема внимания. Ребенок удерживает одновременно меньший объем информации, чем тот, на основе которого можно эффективно решать игровые, учебные и жизненные задачи, затруднено восприятие ситуации в целом.
4. Сниженная избирательность внимания. Ребенок как бы окутан раздражителями, что затрудняет выделение цели деятельности и условий ее реализации среди несущественных побочных деталей.
5. Сниженное распределение внимания. Ребенок не может одновременно выполнять несколько действий, особенно если все они нуждаются в сознательном контроле, т. е. находятся на стадии усвоения.
6. "Прилипание внимания". Выражается в трудностях переключения с одного вида или найденного способа деятельности на другой, в отсутствии гибкого реагирования на изменяющуюся ситуацию. [28].

Существуют так называемые отрицательные стороны процесса внимания или нарушения внимания.

Нарушения внимания. Под нарушениями внимания понимают патологические изменения направленности, избирательности психической деятельности, выражающиеся при состоянии утомления или при органических поражениях мозга, в сужении объекта внимания, когда одновременно человек может воспринимать только небольшое число объектов, в неустойчивости внимания, когда нарушена концентрация внимания и наблюдается его отвлекаемость на побочные раздражители. К ним относятся:

* неспособность сохранять внимание (ребенок не может выполнить задание до конца, не собран при его выполнении);
* снижение избирательного внимания, неспособность сосредоточиться на предмете;
* повышенная отвлекаемость (при выполнении заданий дети суетятся, часто переключаются с одного занятия на другое);
* снижение внимания в непривычных ситуациях, когда необходимо действовать самостоятельно.

## Виды нарушения внимания.

Отвлекаемость (отвлечение внимания) — это непроизвольное перемещение внимания с одного объекта на другой, но возникает при действии посторонних раздражителей на человека, занятого в этот момент какой-либо деятельностью.

* Внешняя отвлекаемость возникает под влиянием внешних раздражителей, при этом произвольное внимание становится непроизвольным.
* Внутренняя отвлекаемость возникает под влиянием переживаний, посторонних эмоций, из-за отсутствия интереса и гиперответственности. Внутренняя отвлекаемость объясняется запредельным торможением, развивающимся под влиянием скучной монотонной работы.

Возможные причины отвлечения внимания у ребенка:

* неполная нагрузка;
* недостаточная сформированность волевых качеств;
* привычка быть невнимательным (привычная невнимательность связана с отсутствием серьезных интересов, поверхностным отношением к предметам и явлениям);
* повышенная утомляемость;
* плохое самочувствие;
* наличие психотравмы;
* монотонная, неинтересная деятельность;
* неподходящий темп деятельность;
* наличие интенсивных посторонних раздражителей.

Чтобы организовать внимание ребенка, надо включить его в действие, пробудить интеллектуальный интерес к содержанию и результатам деятельности.

Рассеянность внимания - это неспособность сосредоточиться на чем-либо определенном в течение длительного времени. Термин "рассеянность" обозначает поверхностное, "скользящее" внимание. Рассеянность может проявляться:

* в неспособности к сосредоточению;
* в чрезмерной концентрации на одном объекте деятельности.

Механизмом рассеянности является наличие мощной доминанты — очага возбуждения в коре головного мозга, подавляющего все прочие сигналы, поступающие извне.

Рассеянностью нередко называют и легкую истощаемость-внимания, как следствие болезни, переутомления. У болезненных и ослабленных детей подобный вариант рассеянности встречается нередко. Такие дети могут неплохо работать в начале урока или учебного дня, но вскоре устают, и внимание ослабевает.

На сегодняшний день наблюдается тенденция увеличения числа детей, имеющих различные отклонения в состоянии здоровья и хронические заболевания и, как следствие, нарушения внимания.

Поверхностное и неустойчивое внимание встречается у дошкольников — мечтателей и фантазеров. Такие дети нередко выключаются из урока, уносясь в иллюзорный мир. В.П. Кащенко указывает еще на одну причину рассеянности — переживание страхов, что мешает сосредоточиться на нужном задании. Нервные, гиперактивные и болезненные дети отвлекаются в 1,5—2 раза чаще, чем спокойные и здоровые.

В каждом случае приходится разбираться в причинах нарушений и строить индивидуальный план коррекции рассеянности с их учетом.

Причин подлинно рассеянного внимания много. Наиболее распространенными являются следующие:

* общее ослабление нервной системы (неврастения);
* ухудшение состояния здоровья;
* физическое и умственное переутомление;
* наличие тяжелых переживаний, травм;
* эмоциональная перегрузка вследствие большого количества впечатлений (положительных и отрицательных);
* недостатки воспитания (например, в условиях гиперопеки ребенок, получающий слишком много словесных указаний, большой объем информации, привыкает к постоянной смене впечатлений, и его внимание становится поверхностным, не формируется наблюдательность, устойчивость и концентрация внимания);
* нарушения режима труда и отдыха;
* нарушения дыхания (причиной нарушения правильного дыхания могут быть аденоиды, хронические тонзиллиты и т.д.; (ребенок, который дышит ртом, дышит неглубоко, поверхностно, его мозг не обогащается кислородом, что отрицательно влияет на работоспособность, низкая работоспособность мешает концентрации его внимания на объектах и вызывает рассеянность);
* чрезмерная подвижность (постоянный переход от одного объекта к другому, от одной деятельности к другой при низкой эффективности).

Инертность внимания - малая подвижность внимания, патологическая ее фиксация на ограниченном круге представлений и мыслей.

В детском возрасте очень часто отмечается невнимательность. Невнимательность требует коррекции, если перечисленные ниже признаки проявляются у ребенка в течение шести и более месяцев:

* неумение сосредоточиться на деталях, ошибки по невнимательности;
* неспособность удерживать внимание и вслушиваться в обращенную к нему речь;
* частая отвлекаемость на посторонние раздражители;
* беспомощность в доведении задания до конца;
* отрицательное отношение к заданиям, требующим напряжения, забывчивость (ребенок не способен сохранить в
* памяти инструкцию к заданию на протяжении его выполнения);
* потеря предметов, необходимых для выполнения задания[20].

Сравнительное экспериментальное исследование влияния посторонних воздействий (например, шума, речевых помех) на деятельность детей с ЗПР в сравнении с нормально развивающимися сверстниками показало выраженное негативное влияние на деятельность детей с ЗПР любых посторонних раздражителей. Они делают многочисленные ошибки, темп деятельности вследствие этого замедляется, результативность падает.

Анализ характеристик учащихся с ЗПР, обучающихся в массовой школе, проведенный Л. Ф.Чупровым, показал, что недостатки внимания отмечаются учителями у данной категории учащихся в 92% случаев. Данный процент практически совпадает с выводами З.Тржесоглавы (табл. 1) относительно частотности проявления тех или иных признаков при легкой мозговой дисфункции генеза.

Динамика проявлений наиболее устойчивых признаков ЗПР церебрально-органического генеза на протяжении детства, %.

Таблица 1

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Признаки | Возраст, годы | | |
| 4 года | 6-11 лет | 15-18 лет |
| Двигательное беспокойство | 42 | 94 | 20 |
| Нарушение координации движений | 66 | 70 | 24 |
| Нарушения внимания | 39 | 76 | 66 |
| Эмоциональная неустойчивость | 7 | 71 | 39 |
| Импульсивность | 20 | 61 | 52 |
| Инфантилизм |  | 63 |  |
| Агрессивность |  | 44 |  |
| Невротические признаки | 34 | 71 | 71 |
| Нарушения восприятий | 36 | 48 | 43 |
| Графомотогные нарушения | 41 | 64 | 46 |
| Нарушения логического мышления |  | 53 |  |
| Медленный темп работы |  | 76 |  |
| Колебания |  | 83 |  |

Дефицит внимания, по З.Тржесоглаве, характеризуется наличием короткого промежутка собственно внимательного поведения: ребенок рассеян, дезорганизован, не способен запомнить инструкции и задания. Ошибки чаще возникают из-за невнимательности, нежели из-за недостатка понимания материала. Наблюдается повышенная отвлекаемость на окружающие звуки, зрительные стимулы, детали собственной одежды и т. п.

В настоящее время по отношению к детям, у которых на первое место выходят исключительно нарушения внимания, осложненные повышенной двигательной и речевой активностью, стали использовать термин "синдром дефицита внимания с гиперактивностью" (СДВГ).

На первое место среди причин, вызывающих данное нарушение ставят причины биологического характера, в частности слабое развитие лобных долей, которые отвечают за программирование и контроль поведения, а также нарушения ретикулярной формации (блок активации).

Таблица 2



Среди неблагоприятных факторов отмечается также отягощенный акушерский анамнез, нежелательность беременности и попытки ее прервать, травмы при рождении и малый вес при рождении.

Кроме того, отмечается и значение генетического фактора. Замечено что в большом проценте случаев у родителей детей с СДВГ в детстве наблюдались те же симптомы. Была выдвинута гипотеза о существовании наследственной предрасположенности к этому заболеванию (Т. Б. Глезерман).

Не исключаются и причины социально-психологического порядка, такие, как стресс матери во время беременности, неблагоприятная семейная обстановка.

Распространенность данного нарушения в разных странах колеблется от 24 до 40% среди детей, испытывающих трудности в адаптации. По данным Н. Н. Заваденко, частота проявлений данного синдрома в общеобразовательной школе — 6,6%, при этом среди мальчиков эта цифра составила 11,2%, а среди девочек — 2%.

Несмотря на описанные выше общие недостатки внимания, у детей с ЗПР наблюдается большой индивидуальный разброс показателей, характеризующих их деятельность:

* у одних детей максимальное напряжение внимания и наиболее высокая работоспособность обнаруживаются в начале выполнения задания, затем эти показатели неуклонно снижаются по мере продолжения работы;
* у других — максимальная концентрация внимания наступает лишь после некоторого периода деятельности;
* у третьих — наблюдаются периодические колебания внимания и неравномерная работоспособность на протяжении всего выполнения задания.

## 1.3 Пути развития внимания младших школьников с ЗПР

Развитие внимания в старшем дошкольном возрасте связано с появлением новых интересов, расширением кругозора, овладением новыми видами деятельности. Старший дошкольник все больше обращает внимание на те стороны действительности, которые раньше оставались вне его внимания.

Развитие внимания в онтогенезе анализировал Л.С. Выготский. Он писал, что "культура развития внимания заключается в том, что при помощи взрослого ребенок усваивает ряд искусственных стимулов - знаков, посредством которых он дальше направляет свое собственное поведение и внимание". [9]

Процесс возрастного развития внимания, по мнению А.Н. Леонтьева, - это улучшение внимания с возрастом под влиянием внешних стимулов. Такими стимулами являются окружающие предметы, речь взрослых, отдельные слова. С первых дней жизни ребенка внимание в значительной степени оказывается направляемым с помощью слов-стимулов.

На протяжении младшего школьного возраста внимание ребенка становится не только устойчивее, шире по объему, но и эффективнее. Особенно это ярко проявляется в формировании у ребенка произвольного действия.

Так, Н.Н. Поддъяковым, изучавшим особенности автоматизации действия у детей 6-7 летнего возраста, были получены данные, свидетельствующие о повышении эффективности внимания при формировании действия. Он предлагал ребенку гасить разноцветные лампочки, зажигавшиеся на пульте в определенной последовательности, и регистрировал количество ориентировочных реакций на сигналы (лампочки) и объекты действия (кнопки). В отличие от дошкольников 3,54 лет, которые долго не могли установить расположение лампочек в пространстве и последовательность их зажигания, дошкольники 6,5-7 лет находили их одним-двумя движениями головы. К началу школьного возраста постепенно появляется опыт управления своим вниманием, умение более или менее самостоятельно его организовывать, сознательно направлять на определенные предметы, явления, удерживаться на них.

Произвольное внимание тесно связано с речью. В 6-7 летнем возрасте произвольное внимание формируется в связи с общим возрастанием роли речи в регуляции поведения ребенка. Чем лучше развита речь у ребенка, тем выше уровень развития восприятия и тем раньше формируется произвольное внимание.

Внимание в детстве носит преимущественно непроизвольный характер. Ряд отечественных психологов (Д.Б. Эльконин, Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Н.Ф. Добрынин и др.) связывают преобладание непроизвольного внимания с возрастными психологическими особенностями детей дошкольного возраста. Непроизвольное внимание развивается в течение всего дошкольного детства. Н.Ф. Добрынин, А.М. Бардин и Н.В. Лаврова отмечают, что дальнейшее развитие непроизвольного внимания связано с обогащением интересов. По мере того, как расширяются интересы ребенка, его внимание приковывается к более широкому кругу предметов и явлений.

* 6) в 5-6 лет возникает элементарная форма произвольного внимания под влиянием самоинструкции. Внимание наиболее устойчиво в активной деятельности, в играх, манипуляции предметами, при выполнении различных действий;
* 7) в 7 -летнем возрасте развивается и совершенствуется внимание, включая волевое;
* 8) в старшем дошкольном возрасте происходят следующие изменения:

- расширяется объем внимания;

- возрастает устойчивость внимания;

- формируется произвольное внимание.

Объем внимания в значительной степени зависит от прошлого опыта и развития ребенка. Младший школьник способен удерживать в поле зрения небольшое количество предметов или явлений.

Исследования психологов показывают, что развитие произвольного внимания в случае грамотного управления этим процессом в течение первого года обучения может происходить довольно интенсивно. Большое значение имеет развитие у детей умения работать целенаправленно. Первоначально цель перед ребенком ставит взрослый, оказывая помощь в ее достижении. Развитие произвольного внимания у детей идет в направлении от выполнения целей, поставленных взрослым, к целям, которые ребенок сам ставит и контролирует их достижение.

Физиологической основой непроизвольного внимания является ориентировочный рефлекс. Данная форма внимания преобладает у дошкольников и встречается у младших школьников в начале обучения. Реакция на все новое и яркое достаточно сильна в данном возрасте. Ребенок еще не может управлять своим вниманием и часто оказывается во власти внешних впечатлений. Внимание ребёнка тесно связано с мышлением. Дети не могут сосредоточить свое внимание на неясном, непонятном, они быстро отвлекаются и начинают заниматься другими делами. Необходимо не только делать трудное, непонятное доступным и понятным, но и развивать волевые усилия, а вместе с ними и произвольное внимание.

Даже при сосредоточении внимания дети не в состоянии заметить главного, существенного. Это объясняется особенностями их мышления: наглядно-образный характер мыслительной деятельности приводит к тому, что дети все свое внимание направляют на отдельные предметы или их признаки. Возникающие в сознании детей образы, представления вызывают эмоциональное переживание, которое оказывает тормозное внимание на мыслительную деятельность. И если суть предмета не находится на поверхности, если она замаскирована, то младшие школьники не замечают ее. С развитием и совершенствованием мыслительной деятельности дети все в большей степени становятся способными сосредоточить свое внимание на главном, основном, существенном.

Ребенку недостаточно понимать, что он должен быть внимательным, необходимо научить его этому. Основные механизмы произвольного внимания закладываются в дошкольном детстве и развиваются в начальной школе . Развитие произвольного внимания в период начального обучения предполагает формирование трех умений:

* принятие постепенно усложняющихся инструкций;
* удержание инструкций во внимании на протяжении всего занятия;
* развитие навыков самоконтроля.

Одна из задач развития внимания - формирование контрольной функции, т.е. способности контролировать свои действия и поступки, проверять результаты своей деятельности. В этом многие психологи видят основное содержание внимания: становление умственного действия контроля можно обеспечить при самостоятельной работе детей с программированным учебным материалом.

Организация материалов в коррекционно-развивающем занятии позволяет:

* планировать действия контроля;
* действовать в соответствии с намеченным планом;
* постоянно производить операцию сличения с имеющимся образцом.

Такое построение работы дает возможность индивидуализировать деятельность каждого ребенка соответственно его оптимальному темпу и степени активности.

Истоки произвольного внимания находятся вне личности ребенка. Это означает, что само по себе развитие непроизвольного внимания не гарантирует возникновения произвольного. Последнее формируется благодаря тому, что взрослые включают ребенка в новые виды деятельности и при помощи определенных средств направляют и организуют его внимание. Руководя вниманием ребенка, взрослый тем самым дает ему средства, с помощью которых он впоследствии начинает и сам управлять своим вниманием.

Универсальным средством организации внимания является речь. Первоначально взрослые организуют внимание ребенка при помощи словесных указаний. В дальнейшем ребенок начинает сам обозначать словами те предметы и явления, на которые необходимо обратить внимание для достижения результата. По мере развития планирующих функций речи ребенок становится способным заранее организовывать свое внимание на предстоящей деятельности, формулировать словесные инструкции для выполнения действия.

На протяжении младшего школьного возраста использование речи для организации собственного внимания резко возрастает. Таким образом, произвольное внимание формируется в связи с возрастным развитием речи и ее роли в регуляции поведения ребенка.

Хотя дети и начинают овладевать произвольным вниманием, непроизвольное внимание остается преобладающим на протяжении всего дошкольного возраста. Детям трудно сосредоточиваться на однообразной и малопривлекательной для них деятельности, в то время как в процессе игры или решения эмоционально окрашенной продуктивной задачи они могут достаточно долго оставаться вовлеченными в эту деятельность и соответственно быть внимательными.

Эта особенность является одним из оснований, по которым коррекционно- развивающая работа может строиться на занятиях, требующих постоянного напряжения произвольного внимания. Используемые на занятиях элементы игры, продуктивные виды деятельности, частая смена форм деятельности позволяют поддерживать внимание младших школьников на достаточно высоком уровне.

Для поддержания устойчивого произвольного внимания необходимы следующие условия:

* отчетливое понимание ребенком конкретной задачи выполняемой деятельности;
* привычные условия работы. Если ребенок выполняет деятельность в постоянном месте, в определенное время, если его предметы и рабочие принадлежности содержатся в порядке, а сам процесс работы строго структурирован, то это создает установку и условия для развития и концентрации произвольного внимания;
* возникновение косвенных интересов. Сама деятельность может не вызывать у ребенка заинтересованности, но у него существует устойчивый интерес к результату деятельности;
* создание благоприятных условий для деятельности, Т.е. исключение отрицательно действующих посторонних раздражителей (шум, громкая музыка, резкие звуки, запахи и т.д.). Легкая, негромко звучащая музыка, слабые звуки не только не нарушают внимания, но даже и усиливают его;
* тренировка произвольного внимания (путем повторений и упражнений) для того, чтобы воспитывать наблюдательность у детей.

Для детей с невнимательностью характерно отсутствие предварительной готовности к активной работе на занятии. Они постоянно отвлекаются от основного вида деятельности. Мимика и поза очень ярко свидетельствуют об их невнимательности. Главным показателем невнимательности являются низкая продуктивность и большое количество ошибок в выполняемой работе.

Причинами низкой сосредоточенности в младшем школьном возрасте являются:

* недостаточная интеллектуальная активность;
* несформированность навыков и умений учебной деятельности;
* несформировавшаяся воля.

При организации коррекционно-развивающей работы необходимо учитывать особенности всех видов внимания. К факторам привлечения внимания относятся:

* -структура организации деятельности (объединение воспринимаемых объектов способствует их более легкому восприятию);
* организация занятия (четкое начало и окончание; наличие необходимых условий для работы и т.д.);
* темп ведения занятия (при чрезмерно быстром темпе могут появляться ошибки, при медленном - работа не захватывает ребенка);
* последовательность и систематичность требований взрослого;
* смена видов деятельности (слуховое сосредоточение сменяется зрительным и моторным) является необходимым условием, так как постоянная поддержка внимания с помощью волевых усилий связана с большим напряжением и очень утомительна;
* учет возрастных и индивидуальных особенностей внимания ребенка.

Под влиянием различных видов деятельности внимание младшего школьника достигает достаточно высокой степени развития, что обеспечивает ему возможность успешного обучения.

Распределение внимания у младших школьников развито недостаточно. Если ребенок находит ответ на заданный вопрос, он уже не в состоянии следить за своим поведением: вскакивает с места, забывая, что этого не следует делать во время школьных занятий. Ребенку трудно сидеть неподвижно и при письме, рисовании, лепке, ведь при этом надо быть внимательным к процессу написания слов, изображения рисунка, к содержанию работы, к тому, как расположены карандаш и бумага, а также к своей позе. Поэтому взрослому необходимо тратить немало сил и времени для формирования правильной позы у детей при письме и чтении.

## 

## Выводы

У каждого ребенка – свои индивидуальные особенности, в том числе и особенности развития внимания. Поэтому выбор направления коррекционной работы сложен и ответствен. Именно совместная деятельность педагога и психолога обеспечивает индивидуальный подход к ребенку на основе понимания его психологических особенностей. Позволяет своевременно выявлять нарушения в психическом развитии, в том числе и внимания, как "составной части поэтапного формирования умственных действий" [9], и оказывать ему необходимую психолого-педагогическую помощь.

Коррекционно-развивающую работу с нуждающимися в ней детьми, целесообразно проводить в группах развития. В этих группах реализуется развивающая психику ребят программа. Не ставится специальной задачи научить детей считать, писать, читать. Главная задача – довести психологическое развитие ребенка до уровня готовности к дальнейшему успешному обучению.

# Глава 2. Экспериментальная

## 

## 2.1 Методы диагностики внимания у детей с ЗПР

Психодиагностика свойств внимания младшего школьника с ЗПР должна быть направлена как на детальное изучение развития природных или непроизвольных познавательных процессов, так и на своевременное обнаружение и точное описание произвольных когнитивных действий и реакций.

Одним из важных условий получения достоверных результатов является установление эмоционального контакта и взаимопонимания между психологом и ребенком. Для налаживания такого контакта необходимо проводить обследование в знакомой ребенку обстановке. Надо создать условия, при которых ребенок не будет испытывать отрицательных эмоций (страх, неуверенность) от общения с незнакомым (малознакомым) человеком. Работу с ребенком следует начать с игры, постепенно включая его в требуемые методикой задания. Отсутствие интереса и мотивации к заданию может свести все усилия психолога на нет.

В случае быстрого утомления нужно прервать занятия и дать возможность ребенку походить или сделать физические упражнения.

Необходимо учитывать требуемое для проведения исследования время. В целом, обследования занимает от 30 до 60 минут.

Для проведения обследования следует создать подходящую обстановку (нежелательны яркие, необычные предметы, которые могут отвлечь внимание ребенка от предложенных заданий).

Обследование необходимо проводить за столиком, размеры которого соответствуют росту ребенка. Школьника не усаживают лицом к окну, чтобы происходящее на улице не отвлекало его.

Работе психолога с ребенком никто не должен мешать. Во время обследования психолог ведет протокол и фиксирует:

* предлагаемые задания и уровень их выполнения;
* оказываемую ребенку помощь и степень его обучаемости;
* возможности самостоятельного исправления ошибок;
* характер контакта со взрослым;
* отношение к выполнению заданий;
* уровень активности при выполнении заданий.

В своем исследовании мы использовали следующие методики диагностики свойств внимания:

* Методика 1. Тест Бурдона в модификации П. А. Рудника.

Задачей данного исследования является выявление концентрации, точности и продуктивности внимания.

Цель: измерение количественных характеристик внимания: концентрации, точности и продуктивности, а также динамики этих характеристик в процессе кратковременной работы. (Описание Приложение 1.1)

* Методика 2. Запомни и расставь точки. [21].

Цель: определение объема внимания. (Описание Приложение 1.2)

* Методика 3. Диагностика особенностей внимания [27]

Цель: определение эффективности внимания. (Описание Приложение 1.3)

* Методика 4. Оценка уровня развития произвольного внимания

Цель: выявление уровня развития устойчивости и объема произвольного внимания. (Описание Приложение 1.4)

* Методика 5. Тест переплетенных линий

Цель: определение уровня развития устойчивости внимания. (Описание Приложение 1.5)

## 2.2 Программа работы по развитию внимания у младших школьников с ЗПР

Принципы построения коррекционных программ определяют стратегию, тактику их разработки, т.е. определяют цели, задачи коррекции, методы и средства психологического воздействия.

Составляя различного рода коррекционные программы, необходимо опираться на принцип:

* системности коррекционных, профилактических и развивающих задач;
* единства диагностики и коррекции;
* приоритетности коррекции причинного типа;
* деятельностный принцип коррекции;
* учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей ребенка;
* комплексности методов психологического воздействия;
* активного привлечения социального окружения к участию в коррекционной программе;
* опоры на разные уровни организации психических процессов;
* программированного обучения;
* возрастания сложности;
* учета объема и степени разнообразия материала;
* учета эмоциональной окрашенности материала.

Принцип системности коррекционных, профилактических и развивающих задач отражает взаимосвязь развития различных сторон личности ребенка и гетерохронность (неравномерность) их развития.

Другими словами, каждое качество ребенка находится на различных уровнях развития в отношении разных его аспектов

* на уровне благополучия, что соответствует норме развития;
* на уровне риска, что означает угрозу возникновения потенциальных трудностей развития;
* на уровне актуальных трудностей развития, что объективно выражается в различного рода отклонениях от нормативного хода развития.

В этом факте проявляется закон неравномерности развития. Поэтому отставание и отклонение в развитии некоторых сторон личности закономерно приводят к трудностям и отклонениям в развитии интеллекта ребенка и наоборот. Например, неразвитость учебных и познавательных мотивов и потребностей с высокой вероятностью приводит к отставанию в развитии логического операционального интеллекта.

При определении целей и задач коррекционно-развивающей работы нельзя ограничиваться лишь актуальными проблемами и сиюминутными трудностями развития ребенка, а нужно исходить из ближайшего прогноза развития.

Вовремя принятые превентивные меры позволяют предупредить различного рода отклонения в развитии. С другой стороны, взаимообусловленность в развитии различных сторон психики ребенка позволяет в значительной степени оптимизировать развитие за счет интенсификации сильных сторон посредством механизма компенсации. Любая программа психологического воздействия на ребенка должна быть направлена не просто на коррекцию отклонений в развитии, на их предупреждение, но и на создание благоприятных условий для наиболее полной реализации потенциальных возможностей гармонического развития личности.

Таким образом, цели и задачи любой коррекционно-развивающей работы должны быть сформулированы как система задач трех уровней:

* коррекционного - исправление отклонений и нарушений развития, разрешение трудностей развития;
* профилактического - предупреждение отклонений и трудностей в развитии;
* развивающего - оптимизация, стимулирование, обогащение содержания развития.

Только единство перечисленных видов задач может обеспечить успех и эффективность коррекционно-развивающей работы.

Принцип единства диагностики и коррекции отражает целостность процесса оказания психологической помощи.

Принцип реализуется в двух аспектах.

1. Началу осуществления коррекционной работы обязательно должен предшествовать этап комплексного диагностического обследования, позволяющий выявить характер и интенсивность трудностей развития, сделать заключение об их возможных причинах и на основании этого заключения сформулировать цели и задачи коррекционно-развивающей программы.

Эффективная коррекционная про грамма может быть построена лишь на основе тщательного психологического обследования. В то же время самые точные диагностические данные бессмысленны, если они не сопровождаются продуманной системой психолого-педагогических коррекционных мероприятии.

2. Реализация коррекционно-развивающей программы требует от психолога постоянного контроля динамики изменений личности, поведения и деятельности, эмоциональных состояний, чувств и переживаний ребенка. Такой контроль позволяет внести необходимые коррективы в задачи программы, методы и средства психологического воздействия на ребенка. Иначе говоря, каждый шаг в коррекции должен быть оценен с точки зрения его воздействия с учетом конечных целей программы.

Таким образом, контроль динамики и эффективности коррекции, в свою очередь, требует постоянной диагностики на протяжении коррекционной работы.

Принцип приоритетности коррекции причинного типа.

Выделяют два типа коррекции в зависимости от ее направленности: симптоматическую и каузальную (причинную).

Симптоматическая коррекция направлена на преодоление внешней стороны трудностей развития, внешних признаков, симптомов этих трудностей. Напротив, коррекция причинного (каузального) типа предполагает устранение и нивелирование причин, порождающих проблемы и отклонения. Очевидно, что только устранение этих причин может обеспечить наиболее полное разрешение проблем.

Работа с симптоматикой, какой бы успешной она ни была, не сможет до конца разрешить переживаемых ребенком трудностей. Показателен в этом отношении пример с коррекцией страхов у детей. Применение метода рисуночной терапии дает значительный эффект в преодолении симптоматики страхов. Однако в тех случаях, когда причины возникновения страхов детей лежат во внутрисемейных отношениях и связаны, например, с эмоциональным непринятием ребенка родителями и глубинными аффективными переживаниями, изолированное применение метода рисуночной терапии дает лишь нестойкий, кратковременный эффект.

Избавив ребенка от страха темноты и нежелания оставаться одному в комнате, через некоторое время вы можете получить в качестве клиента этого же ребенка, но уже с новым страхом, например высоты. Только успешная психокоррекционная работа с причинами, вызывающими страхи и фобии (в данном случае работа по оптимизации детско-родительских отношений), позволит избежать воспроизведения симптоматики неблагополучного развития.

Принцип приоритетности коррекции каузального типа означает, что приоритетной целью проведения коррекционных мероприятий должно стать устранение причин трудностей и отклонений в развитии ребенка.

Деятельностный принцип коррекции. Теоретической основой является положение о роли деятельности в психическом развитии ребенка, разработанное в трудах А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина. Деятельностный принцип коррекции определяет тактику проведения коррекционной работы через организацию активной деятельности ребенка, в ходе которой создается необходимая основа для позитивных сдвигов в развитии его личности. Коррекционное воздействие всегда осуществляется в контексте той или иной деятельности ребенка.

Принцип учета возрастно-психологических и индивидуальных особенностей согласует требования соответствия психического и личностного развития ребенка возрастной норме и признание факта уникальности и неповторимости конкретной личности. Нормативность развития следует понимать как последовательность сменяющих друг друга возрастов, стадий онтогенетического развития.

Учет индивидуальных особенностей личности позволяет наметить в пределах возрастной нормы программу оптимизации развития для каждого конкретного ребенка.

Коррекционная программа не может быть усредненной, обезличенной или унифицированной. Напротив, она должна создавать оптимальные возможности для индивидуализации и утверждения самости.

Принцип комплексности методов психологического воздействия утверждает необходимость использования всего многообразия методов, техник и приемов из арсенала практической психологии.

Принцип активного привлечения ближайшего социального окружения к участию в коррекционной программе определяется важнейшей ролью, которую играет ближайший круг общения в психическом развитии ребенка.

Система отношений ребенка с близкими взрослыми, особенности их межличностных отношений и общения, формы совместной деятельности, способы ее осуществления составляют основной компонент социальной ситуации развития, определяют зону ближайшего развития. Ребенок развивается в целостной системе социальных отношений, неразрывно и в единстве с ними. То есть объектом развития является не изолированный ребенок, а целостная система социальных отношений.

Принцип опоры на разные уровни организации психических процессов определяет необходимость опоры на более развитые психические процессы и использование активизирующих методов коррекции интеллектуального и перцептивного развития. В детском возрасте развитие произвольных процессов недостаточно, в то же время непроизвольные процессы могут стать основой для формирования произвольности в ее различных формах.

Принцип программированного обучения предусматривает разработку ребенком программ, состоящих из ряда последовательных операций, выполнение которых - сначала с психологом, а затем самостоятельно - приводит к формированию у него необходимых умений и действий.

Принцип возрастания сложности заключается в том, что каждое задание должно проходить ряд этапов от простого к сложному. Формальная трудность материала не всегда совпадает с его психологической сложностью. Уровень трудности должен быть доступен конкретному ребенку. Это позволяет поддерживать интерес в коррекционной работе и дает возможность испытать радость преодоления.

Учет объема и степени разнообразия материала. Во время реализации коррекционной про граммы необходимо переходить к новому материалу только после относительной сформированности того или иного умения. Разнообразить материал и увеличивать его объем необходимо строго постепенно.

Учет эмоциональной сложности материала. Этот принцип требует, чтобы проводимые игры, занятия, упражнения, предъявляемый материал создавали благоприятный эмоциональный фон, стимулировали положительные эмоции. Коррекционное занятие обязательно должно завершаться на позитивном эмоциональном фоне.

Программа коррекционной работы должна быть психологически обоснованной. Успех коррекционной работы зависит прежде всего от правильной, объективной, комплексной оценки результатов диагностического обследования. Коррекционная работа должна быть направлена на качественное преобразование различных функций, а также на развитие различных способностей ребенка.

Для осуществления коррекционных воздействий необходимы создание и реализация определенной модели коррекции:

* общей,
* типовой,
* индивидуальной.

Общая модель коррекции - система условий оптимального возрастного развития личности в целом - предполагает:

* расширение, углубление, уточнение представлений ребенка об окружающем мире, о людях, общественных событиях, о связях и отношениях между ними;
* использование различных видов деятельности для развития мышления, анализирующего восприятия, наблюдательности и Т.Д.;
* щадящий охранительный характер проведения занятий, учитывающий состояние здоровья (особенно у детей, переживших посттравматический стресс, находящихся в неблагоприятных условиях развития).

Необходимо оптимально распределять нагрузку в течение занятия, дня, недели, года, вести контроль и учет состояния ребенка.

Типовая модель коррекции основана на организации практических действий на различных основах. Направлена на овладение различными компонентами действий и поэтапное формирование различных действий.

Индивидуальная модель коррекции включает в себя:

* определение индивидуальной характеристики психического развития ребенка, его интересов, обучаемости, проблем;
* выявление ведущих видов деятельности, особенностей функционирования мышления, определение уровня развития различных действий;
* составление программы индивидуального развития с опорой на более сформированные стороны, действия ведущей системы для осуществления переноса полученных знаний в новые виды деятельности и сферы жизни.

Существуют различные типы коррекционных программ: стандартизированные или свободные (ориентированные на настоящий момент).

При стандартизированной программе четко обозначаются этапы, известны необходимые материалы, требования. Перед началом осуществления коррекционных мероприятий психолог должен проверить возможности реализации всех этапов программы, наличие необходимых материалов, соответствие возможностей, предъявляемых к участникам.

При свободной программе психолог самостоятельно составляет коррекционноразвивающую про грамму , формулирует цели и задачи этапов коррекции, продумывает ход встреч, определяет критерии оценки результата достижений для определения возможностей перехода к следующим этапам психокоррекции.

Целенаправленное воздействие на ребенка осуществляется через психокоррекционной комплекс, представляющий собой системное образование, состоящее из нескольких взаимосвязанных блоков. Каждый блок направлен на решение различных задач и состоит из особых методов и приемов.

Психокоррекционной комплекс включает в себя четыре основных блока: диагностический; установочный; коррекционный; блок оценки эффективности коррекционных воздействий.

Диагностический блок Его цель - диагностика осабенностей развития личности, выявление факторов риска, формирование общей программы психологической коррекции.

Установочный блок. Его цель - снятие тревожности, повышение уверенности ребенка в себе, формирование желания сотрудничать с психологом и что-либо изменить в своей жизни.

Коррекционный блок. Его цель - гармонизация и оптимизация развития ребенка, переход от отрицательной фазы развития к положительной, овладение способами взаимодействия с миром и с самим собой, овладение определенными способами деятельности.

Блок оценки эффективности коррекционных воздействий.

Его цель - измерение психологического содержания и динамики реакций, способствование появлению позитивных поведенческих реакций и переживаний, стабилизация позитивной самооценки.

Коррекционно-развивающая деятельность психолога только тогда будет эффективной, когда она опирается на правильно составленную программу.

При составлении коррекционной программы необходимо осуществить:

* - четкое формулирование целей коррекционной рабаты;
* - определение круга задач, конкретизирующих цели коррекционной работы;
* - выбор стратегии и тактики проведения коррекционной работы;
* - четкое обоснование формы работы (индивидуальная, групповая или смешанная) с ребенком;
* - отбор методик и техник коррекционной работы;
* - определение времени, необходимого для реализации всей
* коррекционной программы;
* - определение частоты необходимых встреч (ежедневно, один или два раза в неделю, раз в две недели и т.д.);
* - планирование длительности каждого коррекционного занятия (от 10-15 минут в начале коррекционной программы до 1,5-2 часов на заключительном этапе);
* - содержание каждого коррекционного занятия;
* - участие других лиц в работе (при рабате с семьей подключение родственников, значимых взрослых и т.д.);
* - контроль динамики коррекционной работы, возможности внесения дополнений и изменений в программу;
* - подготовку материалов и оборудования.

По завершении коррекционных мероприятий составляется психологическое или психолого-педагогическое заключение о целях, задачах и результатах реализованной коррекционной программы с оценкой ее эффективности.

Программа состоит из серии специально организованных коррекционноразвивающих занятий, составленных с учетам уровня развития детей, их возрастных и индивидуальных особенностей. В специально организованной предметно-развивающей среде стимулируются познавательные интересы детей, закрепляются навыки, полученные на коррекционно-развивающих занятиях. Предметно-развивающая среда заменяет домашние задания и освобождает родителей от дополнительных хлопот.

Цель программы: развитие свойств внимания (устойчивости, переключаемости, распределяемости, концентрации и объема).

Предмет психокоррекции: свойства внимания.

объект психокоррекции: дети ЗПР 8- 9 лет с нарушениями внимания

Объем программы рассчитан на 8 часов. Всего 20 занятий при частоте встреч - пять раз в неделю. Продолжительность одного занятия - от 20 до 30 минут.

Задачи программы:

1. развитие сенсорного внимания;
2. развитие слухового внимания;
3. развитие моторно-двигательного внимания;
4. повышение познавательного интереса.

Форма работы: индивидуально-групповая.

Данная программа, разработанная для развития свойств внимания, была апробирована на базе Шушенской начальной образовательной школе .

Обязательным условием реализации "Программы по развитию и коррекции внимания в старшем дошкольном возрасте" является специально созданная предметно-развивающая среда. Попадая в нее, дети с нарушениями внимания имеют возможность под контролем воспитателя упражнять свои умения, приобретенные на коррекционно-развивающих занятиях, и чувствовать поддержку взрослого (что формировало у детей веру в успех).

Играя со сверстниками (с нормально развитым вниманием) и воспитателем (как с равным партнером), дети с нарушенным вниманием учатся контролировать полученный результат, имеют возможность развивать познавательные интересы, а также повышать самооценку и радоваться успеху в кругу сверстников.

Для создания предметно-развивающей среды, обеспечивающей развитие внимания, потребовалось немного времени. Игры и материалы должны быть доступны для детей - в открытых коробках на стеллажах, чтобы дети могли ими пользоваться в любое свободное время. Многие игры, вошедшие в состав данной развивающей среды, были изготовлены из доступных подручных материалов.

ПРОГРАММА РАЗВИТИЯ И КОРРЕКЦИИ ВНИМАНИЯ

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Занятие | № упр. | Структура | Цель | Оборудование | Время про-я /(мин) | Примечание |
| 1.  20 мин | 1 | Игра "Ручеёк" | Психогимнастика |  | 3 | В игре участвует нечетное количество детей |
| 2 | Игра "Что слышно" | Развитие слухового внимания | Предметы издающие знакомые детям звуки (барабан, свисток, металлофон и др., ширма | 5 | См. стр. |
| 3 | Задание "Найти 2 одинаковых предмета" | Развитие сенсорного внимания, объема внимания. | Карточка 1 (лист 9) каждому ребёнку | 3 | Разрезать лист 9 на отдельные карточки. См. стр |
| 4 | Игра "кто летает?" | Развитие моторно–двигательного внимания | Список названий предметов | 4 | Список приготовить заранее. См. стр. |
| 5 | Выкладывание из палочек по образцу 1 –го уровня сложности | Развитие произвольного внимания и мелкой моторики рук | Палочки и образец (любая карточка с листа 13) | 5 | Разрезать лист 13 на отдельные карточки. См. стр. |
| 2.  20 мин | 1 | Игра "Ручеёк" | Психогимнастика |  | 3 | В игре участвует нечетное количество детей |
| 2 | Игра "Слушай звуки" | Развитие активного внимания | Музыкальный инструмент | 3 | Необходимо чередовать звуки, постепенно увеличивая темп. См. стр. |
| 3 | Задание "Найти 5 отличий" | Развитие произвольного внимания, переключение внимания | Карточка 1 (лист 18) каждому ребёнку | 5 | Лист 18 разрезать на отдельные карточки. См. стр. |
| 4 | Игра "кто летает?" | Развитие моторно–двигательного внимания | Список названий предметов | 4 | Список приготовить заранее. См. стр. |
| 5 | Выкладывание из мозаики по образцу | Развитие концентрации и объёма внимания, мелкой моторики руки | Образец 1 (лист 20) и мозаика каждому ребенку | 5 | Разрезать лист 20 на отдельные карточки. См. стр. |
| 3  20 мин | 1 | Игра "Ручеёк" | Психогимнастика |  | 3 | В игре участвует нечетное количество детей |
| 2 | Упражнение "Исключение лишнего" | Развитие сенсорного внимания, объема внимания. | Карточка 1 (лист 15) каждому ребёнку | 2 | Лист 15 разрезать на карточки. См стр. |
| 3 | Игра "Узнай по голосу - 1" | Развитие слухового внимания | Платок (повязка ) для завязывания глаз | 5 | См. стр. |
| 4 | Выкладывание из палочек по образцу 1 –го уровня сложности | Развитие произвольного внимания и мелкой моторики рук | Палочки и образец узора каждому ребёнку (любая карточка с листа 13) | 5 | Разрезать лист 13 на отдельные карточки. См. стр. |
| 5 | Игра "По новым местам" | Развитие моторно-двигательного внимания | Круги диаметром 30-35 см (нарисованы на полу мелом или вырезанные из бумаги) | 5 | Можно проводить под музыкальное сопровождение. См. стр. |
| 4  20 мин | 1 | Игра "Ручеёк" | Психогимнастика |  | 3 | В игре участвует нечетное количество детей |
| 2 | Выкладывание из мозаики по образцу | Развитие концентрации и объёма внимания, мелкой моторики руки | Образец 1 (лист 20) и мозаика каждому ребенку | 5 | Разрезать лист 20 на отдельные карточки. См. стр. |
| 3 | Игра "Совушка - сова" | Формирование внимания, воспитание выдержки | Нарисованный на полу круг (гнездо), маска совы | 5 | В начале игры роль совы может исполнять учитель. См. стр. |
| 4 | Задание "Найти 2 одинаковых предмета" | Развитие сенсорного внимания, объема внимания. | Карточка 2 (лист 9) каждому ребёнку | 4 | Разрезать лист 9 на отдельные карточки. См. стр. |
| 5 | Игра "По новым местам" | Развитие моторно-двигательного внимания | Круги диаметром 30-35 см (нарисованы на полу мелом или вырезанные из бумаги) | 5 | Можно проводить под музыкальное сопровождение. См. стр. |
| 5. | 1 | Игра "Ручеёк" | Психогимнастика |  | 3 | В игре участвует нечетное количество детей |
| 2 | Выкладывание из палочек по образцу 1 –го уровня сложности | Развитие произвольного внимания и мелкой моторики рук | Палочки и образец узора каждому ребёнку (любая карточка с листа 13) | 5 | Разрезать лист 13 на отдельные карточки. См. стр. |
| 3 | Игра "Узнай по голосу - 2" | Развитие слухового внимания | Платок (повязка) для завязывания глаз, начерченный на полу большой круг | 5 | Круг диаметром 3 м. См стр. |
| 4 | Задание "Найти 5 отличий" | Развитие произвольного внимания, переключение внимания | Карточка 2 (лист 18) каждому ребёнку | 5 | Лист 18 разрезать на отдельные карточки. См. стр. |
| 5 | Игра "По новым местам" | Развитие моторно-двигательного внимания | Круги диаметром 30-35 см (нарисованы на полу мелом или вырезанные из бумаги) | 5 | Можно проводить под музыкальное сопровождение. См. стр. |

С 6-го занятия включается 6-е упражнение, время проведения занятия увеличивается на 5 минут. Что составляет 25 минут. Всего 20 занятий.[ 22]

## 

## 2.3 Результаты эксперимента

Диагностический блок нашего эксперимента дал нам следующие результаты.

Методика 1. Тест Бурдона в модификации П.А. Рудника показал результаты до включения в программу и после её окончания:



Вывод: уровень концентрации внимания в среднем повысился на 9,2%.

2. Вычисление коэффициента точности (аккуратности) внимания дало следующие результаты:

"ДО" "ПОСЛЕ"

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | А1 | А2 | А3 | А4 | А5 |  | А1 | А2 | А3 | А4 | А5 |
| Богданов Никита | 0,7 | 0,6 | 0,5 | 0,5 | 0,5 | Богданов Никита | 0,8 | 0,7 | 0,7 | 0,8 | 0,6 |
| Дегтярёв Витя | 0,7 | 0,6 | 0,5 | 0,6 | 0,8 | Дегтярёв Витя | 0,9 | 0,8 | 0,8 | 0,8 | 1 |
| Зайцев Стёпа | 0,7 | 1 | 0,8 | 0,9 | 0,9 | Зайцев Стёпа | 0,9 | 1 | 1 | 1 | 1 |
| Савин Миша | 0,6 | 0,8 | 0,8 | 0,7 | 0,9 | Савин Миша | 0,8 | 1 | 1 | 0,9 | 1 |
| Скоробогатько Надя | 0,8 | 0,7 | 0,6 | 0,3 | 0,7 | Скоробогатько Надя | 1 | 0,8 | 0,8 | 0,7 | 0,9 |
| Чирков Дима | 0,9 | 0,8 | 0,9 | 0,6 | 0,8 | Чирков Дима | 1 | 1 | 1 | 0,8 | 0,9 |

Вывод: В ходе выполнения задания 2, выявилась динамика точности (аккуратности) внимания в процессе кратковременной работы.

На начало эксперимента: у 40% учащихся наибольший коэффициент точности внимания приходится на первую минуту работы, а у 30% учащихся на последнюю. Наименьший коэффициент точности внимания у 50% учащихся приходится на 4 минуту работы.

На момент завершения эксперимента: коэффициент точности (аккуратности) внимания у испытуемых повысился и его распределение по минутам имеет более высокие показатели. Например:

Богданов Никита



Зайцев Стёпа



3. Вычисление коэффициента продуктивности (эффективности) внимания показало:

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | А | N | Е=А\* N |
| Богданов Никита | А1=0,7 | N1=243 | E1=164 |
|  | А2=0,6 | N2=106 | E2=62 |
| А3=0,5 | N3=140 | E3=73 |
| А4=0,5 | N4=104 | E4=55 |
| А5=0,5 | N5=105 | E5=56 |
| Дегтярёв Витя | А1=0,7 | N1=148 | E1=110 |
|  | А2=0,6 | N2=96 | E2=64 |
| А3=0,5 | N3=183 | E3=124 |
| А4=0,6 | N4=75 | E4=46 |
| А5=0,8 | N5=183 | E5=126 |
| Зайцев Стёпа | А1=0,7 | N1=113 | E1=83 |
|  | А2=1 | N2=62 | E2=62 |
| А3=0,8 | N3=219 | E3=177 |
| А4=0,9 | N4=134 | E4=115 |
| А5=0,9 | N5=127 | E5=109 |
| Савин Миша | А1=0,6 | N1=103 | E1=64 |
|  | А2=0,8 | N2=136 | E2=106 |
| А3=0,8 | N3=85 | E3=71 |
| А4=0,7 | N4=246 | E4=172 |
| А5=0,9 | N5=122 | E5=110 |
| Скоробогатько Надя | А1=0,8 | N1=180 | E1=139 |
|  | А2=0,7 | N2=122 | E2=79 |
| А3=0,6 | N3=152 | E3=97 |
| А4=0,3 | N4=111 | E4=28 |
| А5=0,7 | N5=169 | E5=113 |
| Чирков Дима | А1=0,9 | N1=113 | E1=97 |
|  | А2=0,8 | N2=107 | E2=86 |
| А3=0,9 | N3=111 | E3=99 |
| А4=0,6 | N4=134 | E4=86 |
| А5=0,8 | N5=235 | E5=193 |

Результат нахождения коэффициента продуктивности (эффективности) внимания (отнесенным ко всем 5 минутам работы) представим в виде сводной таблице для всей группы.

|  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Коэффициента продуктивности внимания по каждой минуте работы | | | | |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| Богданов Никита | 164 | 62 | 73 | 55 | 56 |
| Дегтярёв Витя | 110 | 64 | 124 | 46 | 126 |
| Зайцев Стёпа | 83 | 62 | 177 | 117 | 109 |
| Савин Миша | 64 | 106 | 71 | 172 | 110 |
| Скоробогатько Надя | 139 | 79 | 97 | 28 | 113 |
| Чирков Дима | 97 | 86 | 99 | 86 | 193 |

Вывод: В ходе выполнения задания 3, на начало эксперимента выявилось, что у 40% учеников наивысший коэффициент продуктивности внимания приходится на первую минуту выполнения задания, а наименьший коэффициент продуктивности у 50% учеников приходится на 4 минуту работы, как и коэффициент точности внимания.

Методика 2. Запомни и расставь точки. [19].

Результат выявления уровня развития объёма внимания представим в виде сводной таблице для всей группы.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ОБЪЁМА ВНИМАНИЯ "ДО" |  | УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ОБЪЁМА ВНИМАНИЯ "ПОСЛЕ" |
| Богданов Никита | Низкий | Богданов Никита | Средний |
| Дегтярёв Витя | Средний | Дегтярёв Витя | Высокий |
| Зайцев Стёпа | Высокий | Зайцев Стёпа | Высокий |
| Савин Миша | Средний | Савин Миша | Средний |
| Скоробогатько Надя | Очень низкий | Скоробогатько Надя | Низкий |
| Чирков Дима | Средний | Чирков Дима | Высокий |

Вывод: В ходе выполнения задания по методике 2 выявилось, что на начало эксперимента:

у 34% учеников низкий и очень низкий уровень объёма внимания,

у 51% - средний уровень,

у 17 % - высокий.

На окончание эксперимента:

у 17% учеников низкий.

У 34% - средний уровень,

у 49 % - высокий.

В результате нашего исследования мы получили данные о особенностях развития внимания детей младшего школьного возраста с задержкой психического развития.

Мы, опираясь на рекомендации и опыт современных отечественных психологов, подобрали наиболее эффективные игры и упражнения для диагностики и коррекции особенностей развития внимания данной группы учащихся, составили программу развития и коррекции внимания младших школьников с ЗПР.

# Заключение

Проведённый анализ психологической литературы позволил выяснить наиболее значимые характеристики внимания, на которые учитель должен опираться, используя систему приёмов организации и развития внимания.

Были изучены особенности развития внимания у детей младшего школьного возраста. Возрастная особенность младших школьников — сравнительная слабость произвольного внимания. Значительно лучше развито у них непроизвольное внимание. Все новое, неожиданное, яркое, интересное само по себе привлекает внимание учеников безо всяких усилий с их стороны. Дети могут упустить существенные детали в учебном материале и обратить внимание на несущественные только потому, что они привлекают внимание. Из-за этого младшим школьникам трудно сосредоточиться на однообразной и малопривлекательной для них работе или на работе интересной, но требующей умственного напряжения. Это приводит к необходимости включать в процесс обучения элементы игры и достаточно часто менять формы деятельности [11].

Следовательно, наша гипотеза относительно приемов и методов по организации внимания детей младшего школьного возраста, применяемых учителем, способствующих формированию и развитию внимания подтверждена.

При профессионально грамотной организации и осуществлении психолого-педагогических процессов обучения и воспитания, задачи психического развития детей решаются нормально, что было видно, после проведения данной психокоррекционной программы. Большинство детей показало улучшенные результаты в процессе школьного обучения.

# СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Азаров Ю.П. Радость учить и учиться. М.:"Политиздат", 1989-355.
2. Ананьев Б.Г. "Психология педагогической оценки" // Избранные психологические труды. Том 2. М., Просвещение, 1980.
3. Антонова Г.П. "Различия в мыслительной деятельности школьников при решении задач" // Типические особенности умственной деятельности младших школьников. М., Просвещение, 1968
4. Бабанский Ю.К. "Оптимизация учебно-воспитательного процесса в учебной деятельности". М., Просвещение, 1983.
5. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как ее создать? М.:"Просвещение", 1991- 169.
6. Блонский П.П. "Трудные школьники". М., 1929г.
7. Блонский П.П. "Школьная успеваемость" // Избранные педагогические произведения. АПН РСФСР, 1961.
8. Бударный А.А. "Преодолевать неуспеваемость" - Народное образование, 1963,
9. Выготский Л.С. "Проблемы обучения и умственного развития" // Избранные исследования. М., 1956 г.
10. Выготский Л. С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте. Хрестоматия по вниманию. – М. 1976. –186 с.
11. Гальперин П.Я., Запорожец В.А., Эльконин Д.Б. "Проблемы формирования знаний и умений и новые методы обучения в школе" - Вопросы психологии, 1963, №5
12. Гельмонт А.Н. "О причинах неуспеваемости и путях ее преодоления". М., 1954.
13. Глассер У. Школы без неудачников. М.: "Просвещение", 1991-71.
14. Добрынин С.Я. "Структура и динамика мотивов деятельности" - Вопросы психологии, 1984, №4.
15. Добрынин Н.Ф. О селективности и динамике внимания. // Вопросы психологии. 1975.
16. Добрынин Н.Ф. О новых исследованиях внимания// Вопросы психологии. 1973. №3 с. 121 – 128
17. Добрынин Н.Ф. Произвольное и непроизвольное внимание. /Учёные записки МГПИ им. В. И. Ленина. – М., 1958.
18. Лейтес Н.С. "Умственные способности и возраст". М., 1971.
19. Менчинская Н.А. "Обучение и умственное развитие" // Обучение и развитие. М, Просвещение, 1966.
20. Менчинская Н.А., Колмыкова З.И. "Проблемы преодоления отставания в учении" - Народное образование, 1963, №4.
21. Немов Р. С. т. 1. Общая психология. – М.: Владос, 1999 – 460 с.
22. Осипова А.А Диагностика и коррекция внимания.М.,2002.
23. Славина Л.С. "Индивидуальный подход к неуспевающим и недисциплинированным школьникам". М., 1958.
24. Самохвалова В.И. "Возрастные и индивидуальные различия запоминания разных видов материала" // Возрастные и индивидуальные различия памяти. М., Просвящение, 1997.
25. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям. - К.: Рад. шк., 1988-272.
26. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. М.: "Педагогика", 1974-569
27. Черемошкина. Л.В. развитие внимания детей: Популярное пособие для родителей и педагогов. Ярославль, 1997.С.21
28. Чистякова М.И. Психогимнастика. 2-е изд. / Под ред.М.И. Буянова.М.,1995.
29. Шевченко С.Г. Обучение детей с задержкой психического развития: Пособие для учителей. - Смоленск, 1994.

# ПРИЛОЖЕНИЕ

Приложение 1.1

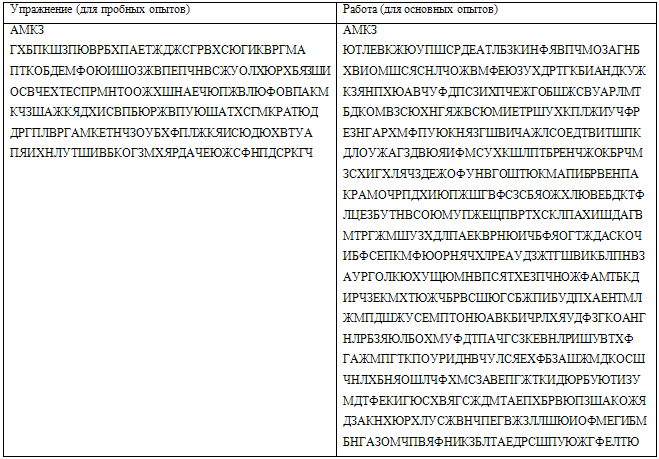
## Методики диагностики внимания

Методика 1. Тест Бурдона в модификации П. А. Рудника.

Задачей данного исследования является выявление концентрации, точности и продуктивности внимания.

Цель: измерение количественных характеристик внимания: концентрации, точности и продуктивности, а также динамики этих характеристик в процессе кратковременной работы.

Оборудование: в работе используется бланк тест Бурдона



Порядок проведения: Исследование проводится с группой школьников. Каждому испытуемому выдаются листы с тестом Бурдона. Зачитывается инструкция: "По моей команде "начали" вы начинаете искать и вычеркивать в каждой строке лежащего перед вами листа буквы: А, М, К, З. Работать нужно внимательно и как можно быстрее. Вначале будет минута упражнения. Затем основная работа в течение каждой минуты в ответ на мою команду "Черта!" вы будите ставить черту в том месте, где сейчас работаете. Выполнение задания прекращается по команде "Закончили работу".

Обработка и анализ результатов:

1. Вычисление коэффициента концентрации внимания производится по формуле:

К= (n1-n2-n3)/n \* 100%,

где n1 - общее количество правильно зачеркнутых букв;

n2 – количество пропусков букв А, М, К, З;

n3 – количество ошибочно зачеркнутых букв;

n – общее количество в просмотренных строках букв А, М, К, З, подлежащих вычеркиванию.

2. Вычисление коэффициента точности (аккуратности) внимания производится по формуле: А=(n1–n3) / (n1+n2). Заполним таблицу, отражающую динамику точности внимания по отдельным минутам работы т. е. по величинам – А1, А2, А3, А4, А5.

3. Вычислить коэффициент продуктивности (эффективности) внимания по формуле: Е=А \*N, где А – коэффициент точности внимания; N – общее количество знаков просмотренное за данное количество времени

|  |  |
| --- | --- |
| Уровень развития объёма внимания | (%) |
| Очень высокий | 80%-100% |
| Выше среднего | 60%-80% |
| Средний | 40%-60% |
| Низкий | 20%-40%) |

Приложение 1.2

Методика 2. Запомни и расставь точки. [18].

Цель: определение объема внимания.

Описание: ребенок работает по инструкции с восьмью малыми квадратами, на которых изображены точки. Квадраты сложены стопкой в порядке возрастания количества точек (от 2 до 9). Ребенку последовательно сверху вниз показывается (на 1—2 секунды) каждая из восьми карточек с точками и после каждой демонстрации предлагается воспроизвести по памяти увиденные точки — нанести их на пустую карточку за 15 секунд.

Оборудование: набор карточек из восьми малых квадратов, сложенных в стопку в порядке возрастания количества точек, пустые карточки для заполнения, часы с секундной стрелкой, протокол, простые карандаши.

Инструкция: "Сейчас мы поиграем с тобой в игру на внимание. Я буду тебе показывать одну за другой карточки, на которые нанесены точки, а потом ты сам будешь ставить точки в пустые клеточки в тех местах, где ты видел эти точки на карточках".

Фиксируемые параметры:

t — время выполнения; N — количество правильно воспроизведенных точек.

Объем внимания оценивается по 10-балльной системе:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| БАЛЛЫ | ВОСПРОИЗВЕДЕНИЕ ТОЧКИ | УРОВЕНЬ РАЗВИТИЯ ОБЪЁМА ВНИМАНИЯ |
| 10 | 6 и более | Очень высокий |
| 8 — 9 | 4 - 5 | Высокий |
| 6 — 7 | 3—4 | Средний |
| 4 — 5 | 2—3 | Низкий |
| 0 — 3 | 1 | Очень низкий |

Приложение 1.3

Диагностика особенностей внимания

Цель методики: определение эффективности внимания.

Описание методики: ребенок работает по инструкции с односюжетными рисунками, различающимися отдельными деталями.

Оборудование: односюжетные картинки, стол, часы с секундной стрелкой, протокол.

Инструкция: "Посмотри на рисунки. Постарайся как можно быстрее назвать все признаки, которые отличают один рисунок от другого".

Фиксируемые параметры: время выполнения задания; количество названных отличий, повторы, неправильно названные отличия, пропущенные отличительные признаки.

Нормативы

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Уровень развития внимания | Время выполнения задания | Количество названных работ | Число ошибок |
| Очень высокий | 1 —1,5 | 15 | — |
| Выше среднего | 1,5 — 2 | 14 —13 | 1 — 2 |
| Средний | 2 — 2,5 | 12 — 11 | 3 |
| Ниже среднего | 2,5—3 | 10—9 | 4 |
| Низкий | 3—3,5 | 8—6 | 7 — 5 |
| Очень низкий | 3,5—4 | Менее 6 | Более |

Приложение 1.4

Оценка уровня развития произвольного внимания

Цель: выявление уровня развития устойчивости и объема произвольного внимания.

Описание методики: ребенку предлагается выполнить задание в три этапа.

* На 1-м этапе ребенок по образцу вписывает знаки в геометрические фигуры.
* На 2-м этапе — зачеркивает и обводит два определенных предмета из четырех по указанию взрослого.
* На 3-м этапе — зачеркивает во всех фигурках нарисованных насекомых. Уровень развития произвольного внимания определяется по сумме результатов трех отдельно обработанных этапов работы.

Оборудование: три листа:

1) изображение геометрических фигур;

2) образ реальных предметов — рыбка, воздушный шарик, яблоко и арбуз, набор знакомых геометрических фигур, в двух из которых обозначены мухи и гусеницы. В каждом листе 10 рядов фигур (по 10 в каждом ряду). Верхние четыре фигуры — это образец работы для испытуемого; простой карандаш, часы с секундной стрелкой, протокол для фиксации параметров.

Инструкция: "На этом рисунке изображены геометрические фигуры. Сейчас я нарисую знаки в каждой из четырех верхних фигур. Ты должен расставить такие же знаки во всех остальных фигурах листа. Ты можешь сверять свои действия с образцом".

Первый этап.

"На листе нарисованы рыбки, яблоки, воздушные шарики и арбузы. Прошу тебя зачеркнуть всех рыбок, а яблоки обвести кружком".

Второй этап.

"На этой карточке нарисованы уже знакомые тебе геометрические фигуры. В квадратики забрались мухи, а в ромбах поселились гусеницы. Ты должен зачеркнуть во всех фигурах карточки и мух, и гусениц".

Третий этап.

Во время эксперимента необходимо обратить внимание на поведение испытуемого:

* отвлекался от работы или нет;
* как часто требовалось напоминание о необходимости продолжить работу;
* часто ли испытуемый сверял свои действия с образцом;
* пытался ли проверять себя; если да, то как.
* Фиксируемые параметры:

1. время заполнения каждой карточки;

2) количество допущенных ошибок при заполнении каждой карточки (пропуск нужной фигуры, ошибочный значок, лишние значки).

Обработка результатов:

Чтобы оценить уровень развития произвольного внимания ребенка младших классов, необходимо подсчитать среднее время заполнения карточки по формуле:

где t — среднее арифметическое время заполнения одной карточки, в секундах;

t. — время заполнения карточки 4, 12 и 13 — соответственно карточек 5 и 6.

Аналогично необходимо подсчитать среднюю величину количества ошибок:

п = ( , + п2 + п3) : 3,

где п — среднее арифметическое количества ошибок;

п}, п2, п3 — количество ошибок по результатам соответствующих этапов эксперимента.

Нормативы:

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень развития произвольного внимания | Время заполнения, t | Количество |
| Очень высокий | 1 мин 15 с | - |
| Высокий | 1 мин 45 с |  |
| Средний | 1 мин 50 с |  |
| Ниже среднего | 2 мин 10 с |  |
| Низкий | Более 2 мин 10 с |  |

Примечание. Чтобы получить полную картину особенностей внимания ребенка, надо особенно внимательно проанализировать следующую информацию. Если дети довольно часто при выполнении задания обращаются к образцу — это говорит о небольшом объеме их внимания. Если ребенок часто отвлекается, и вы чувствуете, что ваше присутствие и ваша забота ему необходимы, это, безусловно, свидетельствует о слабой устойчивости внимания.

Кроме того, можно определить разность ошибок (РО) между третьим и первыми двумя этапами: РО = п3— (nt + п2). Если РО окажется величиной положительной, то это говорит о снижении интеллектуальной активности ребенка к концу эксперимента, снижении активного внимания, другими словами, о снижении степени концентрации внимания и невозможности произвольно отрегулировать этот процесс.

Приложение 1.5

Тест переплетенных линий

Цель: определение уровня развития устойчивости внимания.

Описание; ребенку предлагается рисунок с переплетенными линиями. Начало каждой линии имеет номер слева, а концы линий пронумерованы справа. Номера начала и конца одной и той же линии не совпадают. Ребенку следует проследить по порядку все линии глазами, без помощи рук, и найти конец каждой линии. При этом вслух называть номер начала линии и ее конца. Необходимо фиксировать время, затраченное на весь тест, а также остановки, ошибки. На все задание отводится не более четырех минут.

Оборудование: лист с переплетенными линиями, протокол для фиксации параметров, часы с секундной стрелкой.

Инструкция: "Сейчас мы с тобой поиграем. Будь внимателен. На этом рисунке изображены линии, которые переплетены между собой. Необходимо проследить только глазами от начала до конца каждую линию: найти ее начало и конец. Приступай к работе".

Фиксируемые параметры: время выполнения, затраченное на весь тест, а также остановки, ошибки.

Нормативы:

* высокая устойчивость внимания — равномерный темп выполнения, 8 секунд на каждую линию, отсутствие ошибок (время 1 минута 20 секунд и менее);
* средняя устойчивость — без ошибок, время в пределах 1,5—2 минут (или 1—2 ошибки, но быстрее темп);
* низкая устойчивость — три (и более) ошибки за то же время;
* очень низкая — большее число ошибок.

Такой результат говорит о состоянии временного утомления ребенка в момент проведения теста или об общей слабости (астении) процессов внимания, связанной с другими причинами.

Корректурная проба

Цель: диагностика распределения внимания.

Описание: проверить уровень развития способности к распределению внимания можно на простой модели, представленной в многочисленных вариантах корректурных проб (это могут быть буквенные, цифровые матрицы и листы 9—11 с любыми другими простыми фигурами).

Ребенок, просматривая в корректурной матрице каждую сторону последовательно, должен как можно скорее зачеркивать разными способами три каких-либо различных элемента матрицы). Например: елочку — поперечной чертой, мяч — вертикальной, а звездочку — крестиком. Необходимо фиксировать общее время выполнения всей работы (максимум 5 минут). Через каждую минуту взрослый должен отмечать цветным карандашом на бланке (предупредив об этом заранее ребенка, чтобы не сбивать его темп работы) место текущего поиска заданных знаков.

Для такой пробы можно использовать обыкновенную колонку передовицы из газет, вычеркивая в ней три разные буквы в течение 5 минут. По результатам работы можно составить график продуктивности, откладывая по вертикальной оси число просмотренных за минуту знаков, а по горизонтали — время по минутам. Если кривая на графике имеет тенденцию к некоторому повышению в конце работы, равномерную высоту линии в середине и небольшой спуск в начале, то это нормальная кривая распределения внимания (возможны ошибки при высоком темпе работы), с выраженным устойчивым периодом врабатываемости.

Если кривая работоспособности имеет резкие колебания по всей длине или понижение в конце работы, то это свидетельствует о состоянии быстрой истощаемости внимания и сигнализирует о каком-либо неблагополучии психического состояния ребенка (перенапряжение от эмоциональных, физических или интеллектуальных нагрузок; соматическое заболевание, органическая недостаточность ЦНС и др.).

Оборудование: различного вида изображения — фигурные, буквенные, силуэтные и др.; протокол для фиксации параметров; часы с секундной стрелкой, простые карандаши.

Инструкция: "Перед тобой карточка с изображением напечатанных букв. В каждой строчке зачеркивай карандашом только три буквы — А, К, X. Если я буду своим карандашом ставить какие-либо знаки, не обращай внимания и продолжай работать. Приступай к выполнению задания".

Фиксируемые параметры: время выполнения задания.

Нормативы:

1. высокий темп — менее 2,5 минут;
2. средний — 2,5—3 минуты;
3. низкий — 3—5 минут (скоростные характеристики психической деятельности являются индивидуальными для каждого ребенка, здесь не может быть жестких нормативов и прямой связи с уровнем развития интеллекта).

Интерпретация.

Методика позволяет оценить скорость и продуктивность работы, а также количество и качество допущенных ошибок.

Графический диктант

Цель: выяснение наиболее типичных причин, приводящих к трудностям в начальном обучении, проверка умения слушать и выполнять указания взрослого, способность работать в коллективе.

Описание: на тетрадном листе в клетку ребенок выполняет четыре задания (одно из них — тренировочное) под диктовку взрослого, с дальнейшим самостоятельным выполнением узора. По количеству ошибок определяют уровень развития ориентации.

Оборудование: тетрадный лист в клетку, простой отточенный карандаш, протокол для фиксации параметров.

Инструкция: "Сейчас мы поучимся рисовать красивые узоры. Я буду говорить, как проводить линии, а вы рисуйте то, что я диктую. Вы помните, где у вас правая рука? Правильно, это та, в которой карандаш. Ну-ка вытяните ее в сторону. Куда она показывает?

1. На дверь.
2. Значит, когда я скажу, что надо провести линию направо, вы проведете ее в сторону двери. А куда показывает левая рука?
3. К окну.
4. Правильно. Когда я скажу ."налево", вы проведете линии по направлению к окну. Я буду говорить не только, в какую сторону проводить линию, но и какой она должна быть длины — в одну или в две клеточки. Рисуйте только то, что я скажу. Когда проведете линию, остановитесь и ждите, пока я не скажу, как проводить следующую. Новую линию надо начинать там, где кончилась предыдущая".

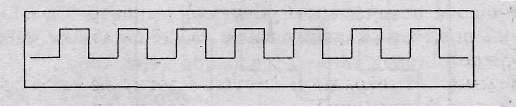
На листе у каждого ребенка должны быть заранее поставлены точки для начала узоров.

Всего в задании четыре узора. Первый узор тренировочный, его можно показать на доске, можно помочь детям, если нужно. Второй, третий и четвертый рисунки выполняются под диктовку экспериментатора (помогать, исправлять нельзя).

После того как дана инструкция, диктуйте:

— Одна клетка направо. Одна клетка вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вниз. Одна направо. Одна вверх. Одна направо. Одна вниз. А теперь сами рисуйте узор до конца строки.

При правильном выполнении "диктанта" должен получиться такой узор:



Если какой-то ребенок допускает ошибки, поправьте его: этот узор тренировочный. Рисуя его, дети должны лучше понять инструкцию. Когда этот узор готов, покажите детям, откуда начинать следующий, и диктуйте:

— Две клетки вверх. Одна клетка направо. Одна клетка вверх. Две клетки направо. Одна клетка вниз. Одна клетка направо. Две клетки вниз. Две направо. Две вверх. Одна на право. Одна вверх. Две направо. Одна вниз. Одна направо. Две вниз. Две направо. Дальше рисуйте узор сами.

Теперь уже по ходу рисования не дается никаких дополнительных указаний, ошибки не исправляются. Когда узор доведен до конца строки, начинайте диктовать следующий:

— Две клетки вверх. Две клетки направо. Одна клетка вниз. Одна клетка налево (слово "налево" нужно слегка подчеркнуть голосом). Одна вниз. Две направо. Дальше рисуйте сами. И, наконец, последний узор:

— Одна клетка вверх. Две клетки направо. Одна клетка вверх. Одна клетка налево. Две клетки вверх. Одна клетка направо. Одна вниз. Две направо. Одна вниз. Одна налево. Две вниз. Одна направо. Одна клеточка вверх. Две направо. Одна вверх. Одна налево. Две вверх. Одна направо. Одна вниз. Две направо. Одна вниз. Одна направо. А дальше рисуйте сами.

Диктуемые узоры должны выглядеть так:

Фиксируемые параметры: ошибки в ходе выполнения каждого задания.

Нормативы: оценка уровня выполнения каждого из узоров, кроме тренировочного. Выполнение узора под диктовку и его самостоятельное продолжение оцениваются отдельно:

4 балла — самый высокий уровень — безошибочное воспроизведение.

3 балла — имеются одна-две ошибки.

2 балла — больше двух ошибок.

1 балл — ошибок больше, чем правильно воспроизведенных участков.

О баллов — правильных участков нет.

Теперь сложите все баллы, полученные ребенком за выполнение узоров под диктовку (сумма может составить от нуля, если все выполнено совершенно неверно, до 12 баллов, если три основных узора воспроизведены безошибочно.О хорошем уровне ориентации на указания взрослого свидетельствует балл не ниже 8-9.