ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ бюджетное

ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ

ВЫСШЕГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

«АМУРСКИЙ ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ

ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

(ФГБОУ ВПО «АмГПГУ»)

ИНСТИТУТ ЗАОЧНОГО И ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Курсовая работа

по специальной психологии

ОСОБЕННОСТИ ВНИМАНИЯ ДЕТЕЙ МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА

Специальность: 050700.62 «Специальное (дефектологическое) образование»

профиль «Специальная психология»

Березовская Наталья Евгеньевна

##### Комсомольск-на-Амуре, 2014

Оглавление

Введение

Глава 1. Проблема изучения внимания у умственно отсталых детей в психолого-педагогической литературе

1.1 Внимание как психический процесс

1.2 Психолого-педагогическая характеристика детей с умственной отсталостью

1.3 Особенности внимания детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью

Глава 2. Методика исследования внимания и анализ полученных результатов

2.1 Описание методик и организация исследования

2.2 Анализ результатов исследования внимания младших школьников с умственной отсталостью

Заключение

Библиографический список

Приложение

Введение

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

Впервые в отечественной педагогике и психологии проблема формирования внимания детей была актуализирована К.Д. Ушинским в 1868 году.

Н.Ф. Добрынин, исследовавший различные аспекты внимания, рассматривал внимание как направленность и сосредоточенность психической деятельности. Он указывал на то, что внимание, прежде всего, характеризуется тем, что обращается на раздражители, затрагивающие жизненно значимые интересы личности [10, С.21].

Большой вклад в развитие проблемы формирования внимания внесли такие выдающиеся психологи как Выготский Л.С., Гальперин П.Я., Леонтьев А.Н., Рубинштейн С.Л., Рубинштейн С.Я.

Нарушения внимания приводят к нарушению поведения ребенка и его деятельности в целом. Дети с интеллектуальными нарушениями - дети, имеющие стойкое нарушение познавательной деятельности, а, следовательно, и нарушения внимания.

Изучением особенностей внимания у детей с нарушением интеллекта занимались И.П. Павлов, П.Я. Гальперин, Л.С. Выготский, Л.В. Кузнецова, С.Д. Забрамная, В.И. Лубовский.

Н.С. Осипова считала, что вниманию, как действию самоконтроля можно и нужно специально обучать[24, С.11].

Проблема изучения особенностей внимания у детей с интеллектуальными нарушениями актуальна и по сей день, это обусловлено необходимостью коррекции и развития внимания этих детей для оптимального овладения ими учебной деятельностью.

Цель исследования - выявить особенности внимания в младшем школьном возрасте у детей с нарушением интеллекта.

Объект исследования - дети младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Предмет исследования - особенности внимания детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

Гипотеза - внимание младших школьников с нарушением интеллекта отличается своеобразием и особенностями развития.

# Задачи исследования:

1. Изучить психолого-педагогическую литературу по проблеме исследования.

2. Исследовать особенности внимания у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта.

. Провести количественный и качественный анализ полученных данных.

Методы исследования:

• анализ научно-методической, психолого-педагогической, специальной литературы по проблеме;

• тестирование;

• количественный и качественный анализ полученных данных.

База исследования: Краевое государственное казённое специальное коррекционное общеобразовательное учреждение Специальная (коррекционная) общеобразовательная школа VIII вида № 1 г. Комсомольска - на - Амуре. В исследовании участвовало 12 человек - младшие школьники с нарушением интеллекта, учащиеся 2-го класса (9 лет 1 месяц -11 лет 4 месяца).

Структура исследования: работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка, приложений.

Глава 1. Проблема изучения внимания умственно отсталых детей в психолого-педагогической литературе

.1 Внимание как психический процесс

Нейрофизиологический механизм внимания заключается в том, что оно развивается на базе ориентировочного рефлекса, направленного на создание в организме условий для восприятия изменений во внешней среде. Проявляется в локальной активации (оптимальной деятельности) определенных мозговых структур, принимающих участие в той или иной деятельности, и торможении остальных, «неработающих» функциональных систем мозга.

«Внимание - это направленность психической деятельности на избираемое восприятие каких- либо предметов, явлений, целенаправленное выполнение каких- либо действий. Другими словами, это сосредоточение сознания на объекте, обеспечивающее его ясное отражение» - такое определение дается в современном словаре.

«Внимание - это психическое состояние, характеризующее интенсивность познавательной деятельности и выражающееся в ее сосредоточенности на сравнительно узком участке (действии, предмете, явлении)» [19, С.4].

Ю.Б. Гиппенрейтер в научной статье «Деятельность и внимание» отмечает, что вопрос о природе внимания продолжает остро дискутироваться в наши дни. Один из моментов обсуждения - старая альтернатива: является ли внимание самостоятельным процессом, или оно - сторона, аспект любой психологической деятельности. В зарубежной когнитивной психологии эта альтернатива представлена сторонниками теории внимания как специального процесса блокировки, или фильтрации информации, который обеспечивается работой особого блока, и сторонниками идеи о том, что внимание есть проявление работы всей системы переработки информации [9, С.543].

В отечественной психологии также явно присутствуют оба направления: «внимание - направленность и сосредоточенность любой деятельности», как сказал Н. Добрынин [10, С.34] и «внимание - специальная деятельность контроля» по П.Я. Гальперину [8, С.13]. Оба определения отражают деятельностный подход к вниманию. В то же время они, как уже отмечалось, достаточно альтернативны.

В работах А. Леонтьева встречается ряд идей, непосредственно относящихся к проблеме внимания. Внимание, по А. Леонтьеву, не есть самостоятельная сущность, к которой можно прибегать для определения других психологических феноменов. Оно само нуждается в объяснении. Традиционное перечисление факторов, влияющих на привлечение и удержание внимания, не помогает вскрыть истинных механизмов этого явления [19, С.99].

Природа внимания может быть раскрыта только через анализ деятельности. Такой анализ позволяет, прежде всего, ответить на вопрос, что в данный момент «актуально сознается», т. е. находится в поле внимания. Для этого нужно выделить предмет целенаправленной деятельности субъекта. Верно было бы говорить, что внимание ребенка обладает свойством неустойчивости. Так, за отвлекаемостью внимания ребенка стоит легкая переключаемость его деятельности. Отвлечение внимания ребенка, например, от объяснения учителя есть негативная сторона позитивного процесса- переключения деятельности. Поэтому важная психолого- педагогическая задача - управлять вниманием ребенка - должна решаться через организацию его деятельности. Недостаточно просто «привлечь» внимание ученика к требуемому содержанию. Внимание задерживается только на предмете в том случае, если у ребенка возникает задача по отношению к этому содержанию и начнется процесс её решения [19, С.156].

В анализе А. Леонтьевым проблемы внимания виден очень важный переход и к плану физиологических механизмов. В его работах представление о внимании сводится к следующим общим положениям. Внимание как феномен сознания связано со всей деятельностью. Оно - следствие, проявление организации деятельности и может быть понято только через анализ последней. Во внимании отражается, однако, не вся система деятельности, а лишь работа его ведущего уровня. Эти положения можно было бы свести в следующую единую формулу: внимание есть феноменальное и продуктивное проявление работы ведущего уровня организации деятельности. Эта формулировка не противоречит традиционному «деятельностному» определению внимания как направленности и сосредоточенности всякой деятельности [19, С. 72].

А.В. Карпов в своих работах писал, что внимание нельзя изучить в «чистом виде», оно не самостоятельное явление и неотделимо от других психических процессов и состояний[15, С. 72].

В.А. Крутецкий в своих работах предполагал, что внимание само по себе не есть такой же психический процесс, каким являются, например, восприятие, запоминание, мышление или воображение. Мы можем воспринимать, запоминать, мыслить, но не можем быть «заняты вниманием». Внимание - это особая форма психической активности человека, необходимое условие всякой деятельности[16, С. 34].

П. Гальперин отмечал, что с тех пор как психология стала отдельной областью знания, психологи самых разных направлений единодушно отрицают внимание как самостоятельную форму психической деятельности [8, С. 34].

Когда внимание отрицают вместе с другими психическими функциями, это не затрагивает его в частности. Когда же внимание отождествляют с другими психическими явлениями и процессами, то в этом уже проступают реальные трудности проблемы внимания - невозможность выделить его как самостоятельную форму психической деятельности. Анализ этих трудностей приводит к заключению, что в основе самых разных взглядов на природу внимания лежат два кардинальных факта:

1. Внимание нигде не выступает как самостоятельный процесс. И про себя, и по внешнему наблюдению оно открывается как направленность, настроенность и сосредоточенность любой психической деятельности, следовательно, только как сторона или свойство этой деятельности.

2. Внимание не имеет своего отдельного, специфического продукта. Его результатом является улучшение всякой деятельности, к которой оно присоединяется. Между тем именно наличие характерного продукта служит доказательством наличия соответствующей функции (даже там, где процесс ее почти совсем не известен). У внимания такого продукта нет, и это более всего говорит против оценки внимания как отдельной функции психической деятельности [8, С.36].

Л. Выготский отмечал также, что традиционная психология определяет внимание как такую деятельность, при помощи которой нам удается расчленить сложный состав идущих из нас извне впечатлений, выделить в потоке наиболее важную часть, сосредоточить на ней всю силу нашей активности и тем самым облегчить ее проникновение в сознание. Благодаря этому достигаются особые отчетливость и ясность, с которыми переживается эта выделенная часть [6, С.144].

В развитии внимания у ребенка существенным является его интеллектуализация, которая совершается в процессе умственного развития ребенка: внимание, опирающееся сначала на чувственное содержание, начинает переключаться на мыслительные связи. В результате расширяется объем внимания ребенка. Развитие объема внимания находится в теснейшей связи с умственным развитием ребенка.

С.Л. Рубинштейн отмечал, что внимание - сторона всех познавательных процессов сознания, и при том та их сторона, в которой они выступают как деятельность, направленная на объект. Внимание - это динамическая характеристика протекания познавательной деятельности: оно выражает преимущественную связь психической деятельности с определенным объектом, на котором она, как в фокусе, сосредоточена. Внимание - это избирательная направленность на тот или иной объект и сосредоточенность на нем, углубленность в направленную на объект познавательную деятельность [28, С.417].

Поскольку внимание выражает взаимоотношение сознания или психической деятельности индивида и объекта, в нем наблюдается и известная двусторонность: с одной стороны, внимание направляется на объект, с другой - объект привлекает внимание [28, С.418].

Говорить о внимании, его наличии или отсутствии можно только применительно к какой- либо деятельности - практической или теоретической. Человек внимателен, когда направленность его мыслей регулируется направленностью его деятельности, и оба направления, таким образом, совпадают [28, С.419].

Элементарным проявлением внимания является реакция сосредоточения, когда ребенок как бы устанавливает свой анализатор так, чтобы лучше воспринимать сигнал. На 2-3 недели жизни у младенца можно заметить слуховое сосредоточение при громком звуке, когда ребенок замолкает и прекращает движения. На 3-4 неделе жизни наблюдается зрительное сосредоточение на лице взрослого и слуховое при его разговоре с ребенком. Новорожденный, конечно, не понимает, что ему говорят, но прислушивается. В конце первого месяца жизни ребенок ориентируется на новые достаточно сильные раздражители, например, задерживает взгляд на необычном предмете.

Г.А. Урунтаева отмечала, что в раннем детстве развитие внимания происходит при освоении ходьбы, предметной деятельности и речи. Самостоятельная ходьба делает для ребенка доступной широкую область предметов, расширяя круг его внимания [30, С.17]. Перемещение в пространстве открывает для малыша новые возможности: он сам выбирает объект, на который направляет внимание.

С.Л. Рубинштейн в своих работах писал, что при постижении речи у малыша возрастает внимание к слову, его значению. Ребенок внимательно слушает короткие стихотворения, сказки, песенки [28, С.54].

В дошкольном возрасте изменения касаются всех видов и свойств внимания. Увеличивается его объем: дошкольник уже может действовать с 2-3 предметами. Внимание становится более устойчивым. Малыш не отвлекается, если понимает, что дело нужно довести до конца, даже если есть более привлекательная перспектива. Поддержание устойчивости внимания, фиксация его на объекте определяется развитием любознательности [30, С.20].

При рассмотрении процесса внимания выделяют следующие его функции:

.Активизация необходимых и торможение ненужных в данный момент психических и физиологических процессов.

.Целенаправленный организованный отбор поступающей информации - основная селективная функция внимания.

.Удержание, сохранение обзоров определенного предметного содержания до тех пор, пока не будет достигнута цель.

.Обеспечение длительной сосредоточенности, активности на одном и том же объекте.

.Регуляция и контроль протекания деятельности.

По характеру происхождения и по способам осуществления выделяют три вида внимания: непроизвольное, произвольное и послепроизвольное.

Е.И. Рогов считал, что непроизвольное внимание обращается на что-то без намерения сделать это и не требует волевых усилий [27, С.190].

Непроизвольное внимание, наиболее простое и генетически исходное, называют также пассивным, вынужденным, так как оно возникает и поддерживается независимо от стоящих перед человеком целей. Деятельность захватывает человека в этих случаях сама по себе, в силу своей увлекательности, занимательности и неожиданности. Человек невольно отдается воздействующим на него предметам, явлениям выполняемой деятельности [27, С.190].

В.А. Крупецкий подчеркивал, что непроизвольное внимание возникает, во-первых, вследствие внешних причин - особенностей действующих на нас раздражителей и, во-вторых, вследствие внутренних побуждений, направленности личности [16, С.190].

Функция непроизвольного внимания - быстрая и правильная ориентация человека в меняющихся условиях среды, выделение тех ее объектов, которые могут иметь наибольший в данный момент жизненный смысл.

К особенностям действующих на человека раздражителей относятся следующие:

. Сила и неожиданность раздражителя.

. Новизна, необычность, контрастность раздражителя.

. Подвижность объекта.

В отличие от непроизвольного, произвольное внимание управляется сознательной деятельностью. Произвольное внимание возникает, если в деятельности человек ставит перед собой определенную задачу и сознательно вырабатывает программу действий. Это и определяет выделение объектов его внимания. В условиях, когда внимание направлено не на то, что является наиболее новым, интересным, занимательным, а на то, что связано с целью деятельности, на то, что важно и нужно для ее осуществления, нередко требует усилия воли. Необходимость волевых усилий для организации внимания ярко проявляется при вхождении в работу, при возникновении в ней затруднений, ослаблении познавательного интереса, а также при наличии помех (новых, сильных или эмоционально значимых раздражителей).

Основной функцией произвольного внимания является активное регулирование протекания психических процессов. Причины произвольного внимания социальные: оно не созревает в организме, а формируется у ребенка во время его общения с взрослыми[27, С.190]. Именно благодаря наличию произвольного внимания человек способен активно, избирательно «извлекать» из памяти нужные ему сведения, выделять главное, существенное, принимать правильные решения, осуществлять задачи, возникающие в деятельности [28, С.234].

Как было показано Л.С. Выготским, на ранних фазах развития функция произвольного внимания разделена между двумя людьми - взрослым и ребенком. Первый выделяет объект из среды, указывая на него и называя словом, ребенок отвечает на этот сигнал, прослеживая жест, схватывая предмет или повторяя слово[7, С.204].

А.А. Осипова в своих работах отмечала, что на возникновение произвольного внимания оказывают влияние два фактора: объективный и субъективный. Влияние объективного заключается в том, что внимание привлекают, «притягивают» к себе объективные особенности предметов и явлений их интенсивность (громкий звук, яркий цвет), новизна (автомобиль на солнечных батареях в глухой африканской деревне), динамичность (движущийся объект на фоне неподвижных), контрастность (человек очень высокого роста в окружении малышей) [24, С.54].

В.А. Крутецкий писал, что поддержание устойчивого произвольного внимания у учащихся зависит от ряда условий:

. Осознание долга и обязанности в выполнении данной деятельности.

. Отчетливое понимание конкретной задачи выполняемой деятельности.

. Привычные условия работы.

. Возникновение косвенных интересов.

. Создание благоприятных условий для деятельности, т.е. исключение отрицательно действующих посторонних раздражителей (телевизионные передачи, громкая музыка, шум) [16, С. 191].

С.А. Рубинштейн проводя исследование, сделал вывод, что, различая произвольное и непроизвольное внимание, не следует отрывать одно от другого и внешне противопоставлять их друг другу. Учет их взаимосвязи имеет центральное значение для правильного теоретического отображения реального протекания процессов внимания и для практической правильной организации работы, в частности учебной [28, С.420].

Ряд психологов выделяют еще один вид внимания - послепроизвольное, который, подобно произвольному, носит целенаправленный характер и требует первоначальных волевых усилий, но затем человек как бы «входит» в работу: интересными и значимыми становятся содержание и процесс деятельности, а не только ее результат. В отличие от непроизвольного внимания послепроизвольное внимание остается связанным с сознательными целями и поддерживается сознательными интересами. В то же время оно не сходно и с произвольным вниманием, так как здесь нет или почти нет волевых усилий. Послепроизвольное внимание характеризуется длительной сосредоточенностью, напряженной интенсивностью умственной деятельности, высокой производительностью труда [27, С.192].

Внимание характеризуется различными свойствами или качествами. К ним относятся объем, устойчивость, интенсивность, концентрация, распределение, переключение внимания.

Объем внимания - количество объектов (или их элементов), воспринимаемых одновременно с достаточной ясностью и отчетливостью Чем больше предметов или их элементов воспринимаются одномоментно, тем больше объем внимания и тем более эффективной будет деятельность.

Объем внимания - величина индивидуально меняющаяся, и классическим показателем объема внимания у детей является цифра 3 + 2. Для ребенка младшего школьного возраста каждая буква является отдельным объектом. Объем внимания начинающего читать ребенка очень мал, но по мере овладения техникой чтения приобретение опыта увеличивается и объем внимания, необходимый для беглого чтения. Для увеличения объема внимания необходимы специальные упражнения. Основное условие расширения объема внимания - наличие навыков и умений систематизации, объединения по смыслу, группировки воспринимаемого материала [24, С.80].

Устойчивость внимания - его временная характеристика - это длительность удержания внимания к одному и тому же предмету или деятельности. Устойчивость сохраняется в практической деятельности с предметами, в активной умственной деятельности. Устойчивое внимание сохраняется в работе, которая дает положительные результаты, особенно после преодоления трудностей, что вызывает положительные эмоции, чувство удовлетворения. Показателем устойчивости внимания является высокая продуктивность деятельности в течение относительно длительного времени. Устойчивость внимания характеризуется его длительностью и степенью концентрации. Динамика внимания проявляется в сдвигах устойчивости в течение длительного периода работы, который подразделяется на следующие стадии сосредоточения:

первоначальное вхождение в работу;

достижение сосредоточения внимания, затем его микроколебания, преодолеваемые путем волевых усилий;

снижение сосредоточенности и работоспособности при усилении усталости [24, С.12].

Переключение внимания - сознательное и осмысленное перемещение внимания с одного объекта на другой или с одной деятельности на другую в связи с постановкой новой задачи. В целом переключаемость внимания означает способность быстро ориентироваться в сложной ситуации.

Переключение внимания всегда сопровождается некоторым нервным напряжением, которое выражается в волевом усилии. Переключение внимания проявляется в преднамеренном переходе субъекта от одного вида деятельности к другой, от одного объекта к другому, от одного действия к другому [19, С.14].

Возможны различные причины переключения внимания: требования выполняемой деятельности, включение в новую деятельность, усталость.

Переключение бывает полным (завершенным) и неполным (незавершенным) в том случае, когда человек перешел к другой деятельности, а от первой еще полностью не отвлечен. Легкость и успешность переключения внимания зависят:

· от отношения между предшествовавшей и последующей деятельностью;

· от завершенности предшествующей деятельности, либо ее незавершенности;

· от отношения субъекта к той или иной деятельности (чем интереснее, тем легче переключиться, и наоборот);

· от индивидуальных особенностей субъекта (типа нервной системы, индивидуального опыта и др.);

· от значимости цели деятельности для человека, ее ясности, четкости.

Переключаемость внимания относится к числу тренируемых качеств внимания [24, С.15].

Таким образом, не смотря на многообразие трактовок внимания, понимание его сути и значения в психической деятельности остается актуальным и сегодня. Ведь внимание - необходимое условие для выполнения любой деятельности. И особенно важна его роль в процессе обучения детей.

.2 Психолого-педагогическая характеристика детей с умственной отсталостью

Исследования, выполненные профессором А.Р. Лурия и его учениками, а также работы М.С. Певзнер, В.И. Лубовского, Л.С. Выготского и др. показали специфику развития и обучения детей с интеллектуальной недостаточностью.

Вопросы развития познавательной деятельности, личностной и эмоционально-волевой сферы детей с нарушением интеллекта активно изучались рядом советских исследователей (И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф, В.Г. Петрова, Б.И. Пинский). Разрабатывались методы экспериментально-психологического исследования детей с целью выявления интеллектуального недоразвития и его особенностей (М.П. Кононова, Э.А. Коробкова, А.Я. Иванова, Э.С. Мандрусова, Л.В. Викулова, И.А. Коробейников и др.) [13, с. 67].

Многочисленные исследования в области психологии детей с нарушением интеллекта проводил Л.С. Выготский. Он разработал теорию психического развития умственно отсталого ребенка, которая не потеряла своей актуальности и сегодня [7, с. 75].

В монографии Ж.И. Шиф "Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы" [25] систематизированы почти все экспериментальные исследования, выполненные в Институте дефектологии АПН СССР. Огромный материал, собранный и обобщенный в этой монографии, является фундаментом научного знания в области психологии олигофрении. Значительную роль в изучении особенностей психологии детей с интеллектуальной недостаточностью сыграла монографии М.С. Певзнер "Дети-олигофрены", работы М.С. Певзнер и Т.А. Власовой "Дети с отклонениями в развитии", а также монографии Б.И. Пинского "Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников".

В настоящее время происходит дальнейшее изучение особенностей психического развития детей с нарушением интеллекта. Это дает возможность анализировать сущность умственной отсталости не по отдельным психическим процессам, а целостно. Иными словами, психологический анализ нарушений познавательной деятельности основывается на глубоком анализе личности ребенка, который включается в разнообразную деятельность и в социум. Вместо статичного перечисления разнообразных недостатков познавательных процессов возникает возможность установления закономерностей развития психики и путей компенсации недостатков [7, с. 167].

Особенности психики умственно отсталых исследованы достаточно полно и отражены в работах Л.В. Занкова, В.Г. Петровой, С.Я. Рубинштейн, И.М. Соловьева, Ж.И. Шиф и др.).

Как указывает С.Я. Рубинштейн умственная отсталость - это не просто «малое количество ума», это качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. Это такая атипия развития, при которой страдают не только интеллект, но и все высшие психические функции (восприятие, память, внимание, воображение, речь), а также эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Такой диффузный характер патологического развития умственно отсталых детей вытекает из особенностей их высшей нервной деятельности [29, С. 5].

К основным особенностям психического развития детей - олигофренов относятся: несформированность высших форм познавательной деятельности (анализа, синтеза, обобщения, абстракции); конкретность и поверхностность мышления; замедленное развитие речи; незрелость эмоционально-волевой сферы.

Умственная отсталость (олигофрения) может сочетаться с любым другим психическим или соматическим расстройством; при этом у умственно отсталых может наблюдаться весь диапазон психических расстройств в 3-4 раза чаще, чем в общей популяции. Адаптивное поведение при умственной отсталости чаще всего нарушено, но при адекватном медико-психолого-педагогическом подходе и поддержке такие дети могут достаточно хорошо адаптироваться.

Причинами умственной отсталости более чем в половине случаев являются генетические аномалии (в том числе болезнь Дауна, аномалии половых хромосом и т. д.); в 10% случаев возникновение умственной отсталости связано с врожденными нарушениями активности ферментов, обмена аминокислот, металлов, солей, жиров и углеводов. Помимо этого умственная отсталость возникает при нарушениях развития плода и в результате воздействия различных вредностей в раннем детстве. Особо опасными являются травмы, отравления, инфекционные заболевания (токсоплазмоз, краснуха), перенесенные будущей матерью в первую половину беременности, когда происходит формирование зачатков головного мозга. Травмы, полученные при родах, и гипоксия плода также могут привести к психическому недоразвитию ребенка.

Неполноценный биологический фонд новорожденного является основной причиной недоразвития. У таких детей снижены ориентировочная деятельность и потребность в новых впечатлениях, что, в свою очередь, задерживает структурное и функциональное развитие мозга. Слабость замыкательной функции коры, инертность нервных процессов, охранительное торможение, непрочность условных реакций и дифференцировок и некоторые другие признаки неполноценности корковой деятельности составляют то, что Л.С. Выготский называл «ядром дебильности». Сотрудниками и учениками профессора А.Р. Лурия [20, с.73] экспериментально доказана ярко выраженная особенность высшей нервной деятельности (ВИД) всех умственно отсталых детей - нарушение взаимодействия первой и второй сигнальных систем в силу недоразвития второй сигнальной системы.

Основной дефект, который характерен для лиц с интеллектуальным недоразвитием, - нарушение познавательной деятельности - вызван органическим повреждением коры головного мозга (Е.М. Мастюкова, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева и др.).

У детей с интеллектуальной недостаточностью отмечается замедленное формирование двигательных навыков по сравнению с нормой: они позже, чем нормальные дети, начинают сидеть, ходить, в дальнейшем часто отмечается неточность зрительно-моторной координации, замедление скорости реакции. Нарушено произвольное внимание, в некоторых случаях недостаточен объем внимания, его распределение и переключаемость. Восприятие у этих детей характеризуется бедностью и недостаточностью: меньшим, по сравнению с нормой, объемом восприятия, затруднениями в восприятии зрительно-пространственных соотношений, материала и формы предметов. Отмечается специфическое нарушение памяти. В частности, механическое запоминание при легкой умственной отсталости нарушено незначительно либо вообще не нарушено, а при некоторых формах умственной отсталости, например, в связи с синдромом Дауна, нередко отмечается повышенное механическое запоминание целых предложений без понимания их смысла. При этом опосредованное ассоциативное запоминание заметно снижено [29, с. 89].

Нарушения функции речи проявляются по-разному в зависимости от причины и степени тяжести умственной отсталости. Часто отмечаются нарушения речевой моторики, приводящие к неправильному звукопроизношению. Страдает и содержательная сторона речи: крайне низкий словарный запас, отмечаются стойкие нарушения грамматического строя речи. Пассивный словарный запас несколько больше активного, однако затруднено понимание слов и выражений, выходящих за пределы обиходной жизни. Нарушена регулирующая функция речи; ее использование для саморегуляции (самоорганизации) деятельности ребенка затруднено.

Интеллект при умственной отсталости поражен тотально и равномерно. Отмечаются недостаточность формирования понятий, неспособность к самостоятельному обобщению и отвлечению. Нарушена также функция предметного анализа. При исследовании вербального и невербального интеллекта не отмечается существенной разницы в уровне достижений.

Эмоционально-волевая регуляция недостаточна. Актуальны только непосредственные эмоциональные раздражители, недостаточна способность к волевому подавлению и контролю эмоциональных импульсов. Общая незрелость личности проявляется в пассивности, внушаемости, недоразвитии познавательных интересов и волевой регуляции.

Особенностью психического недоразвития при умственной отсталости является также иерархичность: более поздние высшие формы психических процессов страдают в большей степени, чем элементарные [7, с. 89].Так, например, при относительной сохранности элементарных функций моторики (ходьбы, хватания и т. д.) нарушена точная координация движений, мелкая моторика кисти. Исследования ученых (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, К.С. Лебединская, В.И. Лубовский, М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева и др.) дают основания относить к умственной отсталости только те состояния, при которых отмечается стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, вызванное органическим повреждением коры головного мозга. Именно эти признаки (стойкость, необратимость дефекта и его органическое происхождение) должны в первую очередь учитываться при диагностике умственной отсталости.

Исследования А.Р. Лурии, В.И. Лубовского, А.И. Мещерякова, М.С. Певзнер и др. показали, что у умственно отсталых имеются довольно грубые изменения в условно-рефлекторной деятельности, разбалансированность процессов возбуждения и торможения, а также нарушения взаимодействия сигнальных систем. Все это является физиологической основой для аномального психического развития ребенка, включая процессы познания, эмоции, волю, личность в целом [14, с. 37].

Таким образом, психическое недоразвитие при умственной отсталости носит тотальный характер, охватывая все сферы психики: моторику, восприятие, память, речь, интеллект, эмоции и личность в целом.

.3 Особенности внимания детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью

Л.С. Выготский в своей теории опосредствованного характера высших психических процессов рассматривал слабость произвольного внимания у детей с интеллектуальными нарушениями как одну из причин, препятствующих формированию понятий. В то же время недостаточную произвольность внимания Л.С. Выготский связывал с недоразвитием речи, знака, а, в конечном счете - самообладания, как стадии овладения собственным поведением [7, С.46].

Как бы ни определять понятие «внимание», его противоположностью считается необдуманность и ошибочность действий, когда возможно и доступно их правильное выполнение. Ошибки в связи с отсутствием внимания к объекту деятельности отличаются от ошибок из-за непонимания, незнания, неумения. При непонимании, незнании и неумении ошибки носят стабильный характер. При невнимании эти ошибки совершаются только в какие-то отрезки времени, т. е. в моменты отсутствия необходимого сосредоточения на объекте деятельности [29, С.75].

Характерна слабость активного, целенаправленного внимания - оно с трудом привлекается, плохо фиксируется, легко рассеивается. Преобладает пассивное внимание с бездумной регистрацией окружающего по типу «что вижу, о том и говорю» [12, С.221].

Дети с нарушением интеллекта испытывают значительные трудности при переключении с одного задания на другое. Нарушение переключаемости внимания - это нарушение лабильного перехода от одного стереотипа выполнения деятельности к другому, нарушение способности к оттормаживанию предшествующих способов деятельности. В их деятельности особенно ярко проявляется застреваемость или «соскальзывание» на уже знакомый способ решения задания. У них снижена способность к распределению внимания между разными видами деятельности. Они не могут сразу выполнять два задания, например, рисовать и рассказывать стихотворение [15, С.66].

Уровень развития внимания учащихся коррекционной школы весьма низок. Дети с интеллектуальными нарушениями смотрят на объекты или их изображения, не замечая при этом присущих им существенных элементов. Вследствие низкого уровня развития внимания они не улавливают многое из того, о чем им сообщает учитель. По этой же причине дети выполняют ошибочно какую-то часть предложенной им однотипной работы. Почти про каждого ученика вспомогательной школы учитель вправе сказать: «Мог бы делать, отвечать лучше, но... невнимателен» [29, С.75].

Уменьшение объема внимания - это количественное сужение совокупности раздражителей из-за нарушения способности к их удержанию.

У детей с нарушением интеллекта по сравнению с их нормальными сверстниками сужен объем внимания. Они смотрят и не видят, слушают и не слышат. Бросая взор на какой-то предмет, они видят в нем меньше отличительных признаков, чем нормально развивающийся ребенок. Это одна из причин, осложняющих ориентировку таких детей на улице, в помещении и особенно в малознакомых местах [13, С.65].

Для того чтобы легче исправлять эту невнимательность, следует различать по крайней мере два ее источника.

Первый и наиболее типичный источник - колебания психической активности, являющиеся проявлением летучих, кратковременных фазовых состояний в коре головного мозга. На языке психологов это можно назвать быстрой истощаемостью психических процессов. Не следует думать, что эта истощаемость, или, иначе, утомляемость, обнаруживается только к концу школьного дня либо к концу года. Истощаемость может наступить и на первом уроке после некоторого умственного напряжения. Это падение и колебание тонуса психической активности может иметь место у каждого школьника с ослабленной нервной системой (даже у ученика массовой школы). Однако у многих учащихся вспомогательной школы колебания тонуса психической активности возникают постоянно и очень часто. Таких детей изучали Мандрусова Э.С. и Хомская Е.Д. По данным Э.С. Мандрусовой, церебрастенические состояния наблюдаются у детей с нарушением интеллекта и других учащихся вспомогательных школ. Эти состояния значительно затрудняют усвоение изучаемых в школе предметов. По ее же данным, есть церебрастеничные дети, которые настолько сообразительны, что их никак нельзя отнести к числу детей с интеллектуальными нарушениями. Однако (по причине церебрастении) они оказываются не в состоянии учиться в массовой школе. Грубо выраженные и частые колебания внимания мешают им усвоить программу не только массовой, но и вспомогательной школы. Длительная, травмирующая их психику школьная неуспеваемость вызывает у этих детей невротические и психопатоподобные синдромы [29, С.75].

В исследовании М.С. Певзнер на основании клинических и патофизиологических данных было показано, что ведущим нарушением высшей нервной деятельности у всех детей с нарушением интеллекта является патологическая инертность нервных процессов, нарушение их подвижности. Вместе с тем М.С. Певзнер говорит о том, что у некоторых детей-олигофренов наблюдается нарушение баланса между основными нервными процессами. Иначе говоря, речь идет о преобладании возбуждения над торможением или, напротив, торможения над возбуждением. Многие авторы отмечали, что у умственно отсталых детей часто возникают летучие кратковременные фазовые состояния, которые во время учебной деятельности проявляют себя в колебаниях внимания [29, С.76].

Снижение концентрации внимания и его колебания приводят к снижению устойчивости внимания. Недостаточная устойчивость внимания затрудняет протекание целенаправленной познавательной деятельности и является одной из самых главных предпосылок к возникновению трудностей в мыслительной деятельности. Обеспечение первоначальной фиксации внимания на объекте выступает ведущей предпосылкой сосредоточенного и устойчивого внимания [13, С.65].

В фундаментальных исследованиях А.Р. Лурия и Е.Д. Хомской также рассматриваются нейрофизиологические основы внимания. В исследовании Е.Д. Хомской особое значение придается селективному вниманию. Это внимание предполагает отбор и удержание нужной информации. При селективном внимании необходимо отвлечься от не относящейся к нужному делу, но воздействующей на анализаторы информации. Е.Д. Хомская подробно излагает литературные источники, в которых раскрывается вопрос о механизмах нарушения внимания. Далее Е.Д. Хомская рассматривает вопрос о причинах колебания внимания и делает вывод о том, что они недостаточно изучены, особенно применительно к произвольной умственной деятельности человека. Неясным остается, по ее мнению, роль различных мозговых структур в осуществлении обусловленных речью произвольных форм внимания. Данные ее исследования свидетельствуют о большой роли в осуществлении этого процесса медиобазальных отделов коры лобных долей головного мозга [29, С.76].

У детей с нарушением интеллекта более чем у их нормально развивающихся сверстников выражены недостатки внимания: малая устойчивость, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость. При олигофрении сильно страдает непроизвольное внимание, однако преимущественно недоразвита именно его произвольная сторона. Это связано с тем, что дети с интеллектуальными нарушениями при возникновении трудностей не пытаются их преодолевать. Они, как правило, в этом случае бросают работу. Невнимательность детей с нарушением интеллекта всех возрастов обусловлена слабостью их волевой сферы. Большое значение имеет также несформированность интересов детей с интеллектуальными нарушениями [18, С.51].Однако, если работа интересна и посильна, она поддерживает внимание детей, не требуя от них большого напряжения [2, С.24].

Таким образом, внимание детей с интеллектуальными нарушениями имеет свои особенности, отражающие основные свойства, и характеризуется их нарушением. К особенностям внимания таких детей относятся:

· малая устойчивость,

· трудности распределения,

· сужение объема внимания,

· низкий уровень сосредоточенности,

· замедленная переключаемость,

· слабость целенаправленного внимания.

Теоретическое изучение внимания детей с нарушением интеллекта и его особенностей необходимо для диагностики и дальнейшей коррекции.

Глава 2. Методика исследования внимания и анализ полученных результатов

# 2.1 Описание методик и организация исследования

Ранняя диагностика, прогнозирование школьных проблем и коррекция трудностей в процессе обучения требуют объективной оценки функционального развития каждого ребенка. Одним из важнейших показателей функционального развития является уровень сформированности параметров внимания, определяющий успешность учебной деятельности в школе.

В нашем исследовании принимали участие ученики 2-го класса КГК СКОУ СКОШ 8 вида 1 города Комсомольска на Амуре, в общем количестве 12 человек из них 6 девочек и 6 мальчиков (9 лет 1 месяц -11 лет 4 месяца).

Цель исследования - выявить особенности внимания в младшем школьном возрасте у детей с нарушением интеллекта.

Для решения поставленной цели нами использовались следующие методики, позволяющие выявить сформированность таких параметров, как объем, устойчивость, переключаемость и распределение внимания.

Методика №1 исследование объема внимания.

Цель: определить объем внимания.

Материал и оборудование: 8 карточек (приложение 5), 8 бланков для заполнения каждому, секундомер, карандаш.

Описание работы и порядок работы: испытуемому на короткое время (1 сек.) предъявляется по одной все 8 карточек с изображением от 2 до 9 точек. Каждая карточка показывается 2 раза. После того испытуемый отмечает на аналогичном, пустом бланке расположение точек; на воспроизведение карточек с 2-5 точками дается 10 секунд, 6-7 точек - 15 секунд; 8-9 точек- 20 секунд.

Инструкция испытуемому: « Сейчас мы поиграем с тобой в игру на внимание. Я буду тебе одну за другой показывать карточки, на которых нарисованы точки, а потом ты сам будешь рисовать эти точки в пустых клеточках, в тех местах, где ты видел эти точки на карточках»

Обработка результатов: объемом внимания считается максимальное число точек, которые ребенок смог правильно воспроизвести на любой из карточек (выбирается та из карточек, на которой было воспроизведено безошибочное самое большое количество точек).

Результаты оцениваются в баллах следующим образом: 10 баллов и выше - объем внимания равный 7 единицам и выше (очень высокий результат);

-9 баллов - объем внимания 4-6 единиц (высокий результат);

-7 баллов - объем внимания 2-3 единицы (ниже нормы);

-3 балла - меньше 2 единиц (низкий результат).

Методика №2 оценка устойчивости и переключения внимания

(Корректурная проба, тест Бурдона).

Цель: определить устойчивость и переключаемость внимания.

Материал и оборудование: стандартные бланки теста «Корректурная проба» (приложение 6) для каждого учащегося, образец, секундомер.

Описание методики и порядок работы: работа проводится со стандартным бланком теста « Корректурная проба» индивидуально (можно и в группе). У испытуемого должно быть желание выполнить задание. Перед выполнением задания экспериментатор обращается к испытуемым со словами: « На бланке напечатаны буквы русского алфавита. Последовательно рассматривая каждую строчку, отыскиваете буквы «К» и «Н» и зачеркивайте их. Букву «К» зачеркнуть, букву «Н» обвести кружком. Задание необходимо выполнить быстро и точно». Работа начинается по команде экспериментатора. Время работы - 5 минут.

Обработка результатов. Рассчитать продуктивность внимания:

. продуктивность внимания (количество просмотренных букв 5 минут);

. точность выполнения:

А = Е / (Е + 0)

где Е- количество правильно вычеркнутых букв, О - количество ошибок.

Если испытуемый не допускает ни одного пропуска, этот показатель равен единице, при наличии ошибок он всегда меньше единицы.

,9-1 - высокий уровень;

,7-0,8 - выше среднего;

,5-0,6 - средний;

,3-0,4 - ниже среднего;

-0,2 -низкий.

Методика № 3 «Найди и вычеркни» (видоизмененная методика Немова Р. С.).

Цель: диагностика переключения и распределения внимания.

Оборудование: рисунок с изображением простых фигур (приложение 7), часы с секундной стрелкой, протокол для фиксации параметров внимания, простые карандаши.

Ход работы: перед началом работы школьнику показывают таблицу, в которой находятся геометрические фигуры: квадраты, ромбы, круги и треугольники, затем объясняют, что в квадраты ребенку придется ставить значок плюс (+), в треугольники он будет ставить точку (.), в ромб будет ставить черточку (-), а в круг - галочку (V). Ребенок работает 2,5 минуты, в течение которых пять раз подряд (через каждые 30 секунд) ему говорят «начинай» и «стоп». Экспериментатор отмечает на рисунке ребенка то место, где даются соответствующие команды.

Инструкция: «Сейчас мы с тобой поиграем в такую игру: я покажу тебе картинку, на которой нарисовано много разных знакомых тебе предметов. Когда я скажу «начинай», ты по строчкам этого рисунка начнешь искать и зачеркивать названные мной фигуры. Это необходимо будет делать до тех пор, пока я не скажу «стоп». В это время ты должен будешь остановиться и показать мне то изображение предмета, которое ты увидел последним. Я отмечу на твоем рисунке место, где ты остановился, и снова скажу «начинай». После этого ты продолжишь искать и вычеркивать из рисунка заданные предметы. Так будет несколько раз, пока я не скажу слово «конец». На этом выполнение задания завершится» [18, С.29].

Общий показатель переключения и распределения внимания определяется по формуле:

D = N / (N + n)

D - показатель переключения и распределения внимания;- количество фигур, которые просмотрел ребенок;

п - количество ошибок.

Оценка результатов:

,75 - 1,0 - высокий уровень;

,5 - 0,75 - средний уровень;

< 0,5 - низкий уровень.

Таким образом, с помощью данных методов и методик можно выявить особенности внимания детей с интеллектуальными нарушениями.

.2 Анализ результатов диагностического исследования

Анализ медицинской документации учащихся показал, что в анамнезе у большинства обследованных детей отмечались: патология беременности матери (токсикозы 1й и 2й половины, поздний возраст роженицы, анемия, никотиновая и алкогольная интоксикация, хроническая гипоксия плода), наследственный фактор (родители обучались в специальной (коррекционной) школе), многие дети соматически ослаблены. Все указанные факторы спровоцировали органическое поражение коры головного мозга у учащихся. По данным заключения специалистов ПМПК: ПЭП у 1 ребёнка, РЭП у 5 детей, ММД у 2 детей, СНР I уровень у 2 детей, СНР II уровень у 2 детей, СНР III уровень у 8 детей, СДВГ у 2 детей, миотонический синдром у 1 ребёнка, симптоматическая эпилепсия у 1 ребёнка.

По результатам выполнения всех методик необходимо отметить, что младшие школьники с умственной отсталостью справляются с каждым из заданий медленно, неуверенно, с ошибками, часто утрачивают инструкцию, иногда отказываются от выполнения. На протяжении всего диагностического исследования у учащихся наблюдалась слабость активного, целенаправленного внимания - оно с трудом привлекается, плохо фиксируется, легко рассеивается.

Анализ результатов по методике №1 показывает, что у большинства учащихся с интеллектуальной недостаточностью отмечается снижение объема внимания: у 50% - ниже нормы, у 25 % - низкий.

При выполнении данной методики, младшие школьники допускали ошибки в расположении точек, изображали неверное их количество, дублировали один и тот же вариант на нескольких бланках.

Результаты, полученные при выполнении учащимися методики №2, позволяют говорить о низкой продуктивности внимания и точности выполнения задания. В группе младших школьников с недоразвитием интеллекта выявлены следующие показатели: у 17 % - снижена продуктивность внимания, у 67% отмечается низкий уровень продуктивности. У большинства школьников отмечается снижение продуктивности внимания с каждой минутой выполнения задания, что объясняется истощаемостью психических процессов.

Точность выполнения задания также характеризуется низкими показателями у 75 % учащихся, а у 25% учащихся она снижена. Снижение точности выполнения задания по методике № 2 объясняется снижением концентрации внимания и устойчивости внимания. Недостаточная устойчивость внимания затрудняет протекание целенаправленной познавательной деятельности.

При выполнении методики № 2 младшие школьники с недоразвитием интеллекта допускали большое количество ошибок: теряли строку с буквами, зачеркивали неверные буквы, пропускали буквы, которые было необходимо зачеркнуть, утрачивали инструкцию (зачеркивали все буквы), зачеркивали только по одной из двух искомых букв.

Анализ допущенных ошибок позволяет сделать вывод о низком уровне концентрации и переключаемости внимания учащихся. Нарушение переключаемости внимания - это нарушение лабильного перехода от одного стереотипа выполнения деятельности к другому, нарушение способности к отхождению от предшествующих способов деятельности.

Эти выводы подтверждаются результатами, выявленными при использовании методики №3: у 58 % учащихся отмечается низкий уровень переключения и распределения внимания, у 8 % учащихся - снижен. В группе младших школьников выявлены следующие ошибки при выполнении методики: незачеркнутые (пустые) фигуры, неправильные символы в фигурах, использование одного и того же символа для всех фигур. Эти данные позволяют сделать вывод о том, что школьники не могут сразу выполнять несколько заданий, например, в разных фигурах расставлять разные символы; их деятельность упрощается, сворачивается, как видно по характеру ошибок. У умственно отсталых детей неспособность распределения внимания между различными объектами обнаруживается не только в выполняемой ими деятельности, но и в таком поведении, как нетерпение, задавание не относящихся к теме вопросов, выкрикивание отдельных реплик.

Изучая и анализируя выполнение предложенных методик, необходимо отметить, что уровень развития внимания учащихся коррекционной школы весьма низок. Дети с интеллектуальными нарушениями смотрят на объекты или их изображения, не замечая при этом присущих им существенных элементов. Вследствие низкого уровня развития внимания они не улавливают многое из того, о чем им сообщает экспериментатор. По этой же причине младшие школьники с нарушением интеллекта выполняют ошибочно какую-то часть предложенной им однотипной работы.

Экспериментальные исследования подтверждают, что у младших школьников с нарушением интеллекта выявлены недостатки внимания: недостаточный объем, малая устойчивость и концентрация, трудности распределения внимания, замедленная переключаемость. Для них свойственно пассивное непроизвольное внимание, сопровождающееся чрезмерной отвлекаемостью. Причем у одних детей через 10 - 15 минут работы наблюдаются двигательное беспокойство, подвижность. Другие становятся вялыми и пассивными. При олигофрении сильно страдает непроизвольное внимание, однако преимущественно недоразвита именно его произвольная сторона. Слабость произвольного внимания проявляется в том, что в процессе обучения отмечается частая смена объектов внимания, невозможность сосредоточиться на каком - то одном объекте или одном виде деятельности приводит к нарушению всей учебной деятельности. Дети с интеллектуальными нарушениями очень невнимательны, что в значительной мере мешает их обучению, способствует появлению множества ошибок при выполнении даже таких заданий, которые по уровню развития их познавательной деятельности им вполне доступны. Невнимательность детей с нарушением интеллекта в определенной мере обусловлена слабостью их волевой сферы.

Анализ полученных результатов показывает, что внимание школьников с интеллектуальными нарушениями имеет свои следующие особенности:

· малая устойчивость,

· трудности распределения,

· сужение объема внимания,

· низкий уровень сосредоточенности,

· замедленная переключаемость,

· слабость целенаправленного внимания.

Таким образом, нарушения внимания у школьников с интеллектуальным недоразвитием выражены довольно сильно и весьма негативно отражаются на общем развитии ребенка, на успешности освоения им учебной деятельности.

внимание интеллектуальный переключаемость умственный

Заключение

В психолого-педагогической литературе широко рассматривается проблема внимания, в том числе внимание детей с интеллектуальными нарушениями. Эту проблему изучали Выготский Л.С., Гальперин П.Я., Осипова А.А., Рубинштейн С.Я. и др.

Внимание - это направленность психической деятельности на избираемое восприятие каких- либо предметов, явлений, целенаправленное выполнение каких- либо действий. Другими словами, это сосредоточение сознания на объекте, обеспечивающее его ясное отражение.

А также внимание - это психическое состояние, характеризующее интенсивность познавательной деятельности и выражающееся в ее сосредоточенности на сравнительно узком участке (действии, предмете, явлении).

Внимание характеризуется различными свойствами: объемом, распределением, устойчивостью, концентрацией, переключаемостью, колебанием. По характеру происхождения и по способам осуществления выделяют три вида внимания: непроизвольное, произвольное и послепроизвольное.

Дети с нарушением интеллекта имеют особенности внимания. Эти особенности заключаются в повышенной отвлекаемости (малой устойчивости), рассеянности, трудности распределения, узком объеме внимания, замедленной переключаемости, а также преобладании непроизвольного внимания.

Дети с интеллектуальными нарушениями испытывают трудности при переключении с одного задания на другое. Им характерна слабость активного, целенаправленного внимания - оно с трудом привлекается, плохо фиксируется. По сравнению с нормально развивающимися сверстниками у них сужен объем внимания. Снижение концентрации внимания и его колебания приводят к снижению устойчивости. Сильно страдает непроизвольное внимание, преимущественно недоразвита его произвольная сторона. Нарушения внимания негативно сказываются на общем развитии ребенка, освоении им учебной деятельности.

Таким образом, анализ психолого-педагогической литературы и проведенное нами диагностическое исследование, позволили достигнуть цели работы - выявить особенности внимания в младшем школьном возрасте у детей с нарушением интеллекта.

Наша гипотеза об особенностях внимания у младших школьников с нарушением интеллекта подтверждена.

Библиографический список

1. Акимова М.К. Психологическая диагностика: Учебное пособие / М.К. Акимова. - СПб.: Питер 2005. - 304 с.

2. Белопольская Н.Л. Детская патопсихология / Н.Л. Белопольская. - М.: «Когито - Центр» 2004. - 351 с.

. Буторин Г.Г. Основы психологии детей с нарушением интеллекта: учебно-методическое пособие к курсу лекций по специальной психологии / Г.Г. Буторин. - Челябинск: Изд - во АТОКСО 2004. - 112

. Буторин Г.Г. Основные разделы патопсихологии и психопатологии в таблицах и схемах: Учебное пособие / Г.Г. Буторин, Л.А. Бенько. - Челябинск: РИО ЧФ УРАО, 2005. - 149 с.

. Буторин Г.Г. Рекомендации по проведению экспериментально психологического обследования и составлению заключений: Методическое пособие к курсу клинической психологии / Г.Г. Буторин, Л.А. Бенько - Челябинск: Изд-во АТОКСО, 2006. - 64с.

. Выготский Л.С. Педагогическая психология / В.В. Давыдов, Л.С. Выготский. - М.: Педагогика 1991. - 480с.

. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии / Л.С. Выготский.- М.: Просвещение 1995. - 527 с.

. Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. Л. Экспериментальное формирование внимания. М., 1974

. Гиппенрейтер Ю.Б. Психология внимания / Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романова - М.: ЧеРо, при участии издательства «Омега-Л», 2005. - 858с.

. Добрынин Н. Ф. Основные вопросы психологии внимания. Психологическая наука в СССР. / Н.Ф. Добрынин. - М.: 1959.- 236с.

. Долгова В.И. Учителю коррекционного образовательного учреждения: серия «Библиотека специального психолога» / В.И. Долгова, Е.Г. Капитанец, О.А. Шумакова - Челябинск: ЧГПУ, 2007. - 64 с.

. Еникеева Д.Д. Пограничные состояния у детей и подростков: основы психиатрических знаний: Пособие для студ.сред. и высш. пед. Учеб. заведений / Д.Д. Еникеева. - М.: Издательский центр «Академия» 1998. - 304 с.

. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей. - М.: Просвещение, Владос, 2005. С. 5-18.

. Зейгарник Б.В. Патопсихология. - М.: Академия, 1999. - 190 с.

15. Карпов А.В. Общая психология. - М.: Гардарики, 2005. - 106 с.

16. Крутецкий В.А. Психология.- М.: Просвещение, 1980. - 210 с.

17. Левченко И.Ю. Патопсихология: Теория и практика: Учеб.пособие для студ.высш.пед.учеб.заведений / И.Ю. Левченко. - М.: Издательский центр «Академия» 2000. - 232 с.

18. Левченко И.Ю. Психолого - педагогическая диагностика: учеб.пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / И.Ю. Левченко, С.Д. Забрамная - М.: Издательский центр «Академия», 2006. - 320 с.

. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев.- М.: Изд-во МГУ 1972. - 223 с.

. Лубовский В.И. Специальная психология: Учеб.пособие для студ.высш.пед.учеб.заведений / В.И.Лубовский, Т.В.Розанова, Л.И.Солнцева и др. - М.: Издат.центр «Академия», 2005.-464с.

21. Мастюкова Е.М. Ребенок с отклонениями в развитии. - М., 2004.

22. Мирокян А.И. Коррекционная работа в специальной школе и дошкольных учреждениях. - М., 2001. - 568 с.

23. Немов, Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. пед. учеб. заведений: в 3 кн. / Р.С. Немов. - М.: Гуманитар. Изд. Центр ВЛАДОС 2005. - 631 с.

. Осипова А.А., Малашинская Л.И. Диагностика и коррекция внимания: Программа для детей 5-9 лет. - М.: ТЦ Сфера, 2004.-104с.

. Особенности умственного развития учащихся вспомогательной школы // Под ред. Ж. И. Шиф. - М.: Просвещение, 1965 г. - 343 с.

. Петровский, А.В. Общая психология: Учеб. Для студентов пед. ин-тов / А.В.Петровский, А.В. Брушлинский, В.П.Зинченко и др. - М.: Просвещение, 1986.- 464с.

. Рогов, Е.С.Общая психология: Курс лекций для первой ступени педагогического образования / Е.И.Рогов. - М.: Гуманит.изд.центр ВЛАДОС, 2003.- 448 с.

. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. - СПб.: Питер 2000. - 720с.

. Рубинштейн С. Я. Психология умственно отсталого школьника. Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. «Дефектология». - 3-е изд., перераб. и доп. - М.: «Просвещение», 1986. - 192 с.

. Урунтаева Г.А. Дошкольная психология. - М.: «Академия», 1987. - 109 с.

Приложение 1

Результаты анализа медицинских данных учащихся (обследование ПМПК)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  | ПЭП | ММД | РЭП | СДВГ | Миотон. синдром | Симпт. эпилепсия | СНР I ур. | СНР II ур | СНР III ур. |
| мальчики | 1 | 1 | 4 | 2 | 1 | 1 | 2 |  | 4 |
| девочки |  | 1 | 1 |  |  |  |  | 2 | 4 |

Диагноз «легкая умственная отсталость» (F.70) поставлен 9 учащимся, у 3-х школьников - диагноз органическое поражение ЦНС (F.07).

Приложение 2

Результаты методики №1 исследование объема внимания

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п.∕п. Ф.И.ученика | Количество точек | Объем внимания |
| 1. Владислав Д. | 3 | Ниже нормы |
| 2. Ульяна Д. | 3 | Ниже нормы |
| 3. Илья Е. | 4 | Высокий |
| 4. Мария З. | 3 | Ниже нормы |
| 5. Александр К. | 4 | Высокий |
| 6. Карина К. | 2 | Ниже нормы |
| 7. Лидия К. | 4 | Высокий |
| 8. Сергей П. | 3 | Ниже нормы |
| 9. Виктория П. | 2 | Ниже нормы |
| 10. Алина Р. | 1 | Низкий |
| 11. Артем С. | 1 | Низкий |
| 12. Николай Т. | 1 | Низкий |

Приложение 3

Результаты методики №2 оценка устойчивости и переключения внимания

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п.∕п. Ф.И.ученика | Продуктивность внимания | Точность выполнения задания |
| 1. Владислав Д. | Снижена | Снижена |
| 2. Ульяна Д. | Низкая | Низкая |
| 3. Илья Е. | Норма | Снижена |
| 4. Мария З. | Низкая | Низкая |
| 5. Александр К. | Снижена | Снижена |
| 6. Карина К. | Низкая | Низкая |
| 7. Лидия К. | Норма | Снижена |
| 8. Сергей П. | Низкая | Низкая |
| 9. Виктория П. | Низкая | Низкая |
| 10. Алина Р. | Низкая | Низкая |
| 11. Артем С. | Низкая | Низкая |
| 12. Николай Т. | Низкая | Низкая |

Приложение 4

Результаты методики №3 исследование переключения и распределения внимания

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| № п.∕п. Ф.И. ученика | Показатель | Уровень сформированности переключения и распределения внимания |
| 1. Владислав Д. | 0,7 | Средний |
| 2. Ульяна Д. | 0,6 | Снижен |
| 3. Илья Е. | 0,8 | Высокий |
| 4. Мария З. | 0,3 | Низкий |
| 5. Александр К. | 0,7 | Средний |
| 6. Карина К. | 0,2 | Низкий |
| 7. Лидия К. | 0,6 | Средний |
| 8. Сергей П. | 0,3 | Низкий |
| 9. Виктория П. | 0,2 | Низкий |
| 10. Алина Р. | 0,3 | Низкий |
| 11. Артем С. | 0,1 | Низкий |
| 12. Николай Т. | 0,1 | Низкий |

Приложение 5

Стимульный материал к методике №1 «Корректурная проба»



Стимульный материал к методике № 2 «Найди и вычеркни»

