

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра Педагогика и психология

(наименование)

44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование

(код и наименование направления подготовки / специальности)

Дошкольная дефектология

(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Формирование произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой
психического развития посредством дидактических игр

Обучающийся

А.И. Низамова

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

Т.В. Панкратова

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Аннотация

Бакалаврская работа посвящена проблеме формирования произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития. Актуальность рассматриваемой темы бакалаврской работы заключается в противоречии между необходимостью формирования произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития и недостаточным использованием возможностей дидактических игр для реализации данного процесса.

Цель работы – теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность дидактических игр в формировании произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

В ходе работы решаются задачи: проанализировать теоретические основы проблемы формирования произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр; выявить уровень сформированности произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития; разработать и апробировать содержание работы по формированию произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр.

Новизна исследования определена и доказана возможность формирования произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр.

Структура бакалаврской работы: Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (24 наименования) и 3 приложений. Работа проиллюстрирована 11 таблицами и 2 рисунками. Основной текст изложен на 57 страницах.

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Теоретические основы формирования произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития	9
1.1 Возрастные особенности детей 6-7 лет с задержкой психического развития	9
1.2 Особенности формирования произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр.....	19
Глава 2 Экспериментальная работа по формированию произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр.....	27
2.1 Выявление уровня сформированности произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.....	27
2.2 Организация и содержание работы по формированию произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр	35
2.3 Выявление динамики уровня сформированности произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития	46
Заключение.....	54
Список используемой литературы.....	56
Приложение А Характеристика выборки исследования.....	58
Приложение Б Результаты исследования на констатирующем этапе.....	59
Приложение В Результаты исследования на контрольном этапе.....	60

Введение

Психологами детских садов постоянно приходится слышать жалобы родителей и педагогов на невнимательность, расторможенность, отвлекаемость и несобранность детей дошкольного возраста.

Формирование внимания у дошкольников имеет высокую актуальность, поскольку внимание играет ключевую роль в развитии и становлении базовых когнитивных способностей и поведенческих характеристик ребенка – дошкольника. Развитие внимания в дошкольном возрасте создает основу для получения образования в школе. Дети с хорошо развитым вниманием легче сосредотачиваются на учебных заданиях и учатся более эффективно. Хорошо развитое внимание способствует лучшей социальной адаптации. Дети, способные сосредотачиваться в вербальном общении и других действиях, легче взаимодействуют с людьми и учатся соответствующим навыкам.

Внимание тесно связано с другими когнитивными функциями, такими как память, мышление, воображение. Развитие внимания способствует формированию у детей когнитивных функций.

Работа над вниманием помогает детям развивать навыки саморегуляции, умение контролировать свои действия и эмоции. Внимание играет решающую роль в повседневной безопасности. Дети с развитым вниманием лучше осознают опасность вокруг себя и могут быстрее реагировать на нее.

Хорошо развитое внимание также связано с «психологическим благополучием детей. В целом, актуальность развития внимания в дошкольном возрасте связана с многоаспектностью феномена и необходимостью развивать его в дошкольном детстве для успеха в будущем» [3].

Исследования Л.Г. Арчажниковой, Н.А. Метлова, О.П. Радыновой и К.В. Тарасовой играют ключевую роль в понимании важности дидактической

игры для формирования внимания у детей. Тем не менее, тема целенаправленного формирования внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития через дидактические игры изучалась недостаточно и не систематически, при этом отсутствуют обобщающие работы. Изучение этой проблемы выявило, что на данный момент в педагогике не существует специализированной методики для формирования внимания у «указанной возрастной категории детей с задержкой психического развития с использованием дидактических игр. В психолого-педагогической науке не установлена последовательная модель развития способностей к дидактическим играм, не разработаны методики и образовательные условия для их целенаправленного использования с учетом психофизиологических особенностей детей 6-7 лет с задержкой психического развития» [9].

В рамках научных исследований, В.П. Глухова, Т.В. Егорова, В.И. Лубовский, Н.Я. Семаго, М.М. Семаго, Л.Ф. Чупрова провели углубленный анализ исследуемой проблематики. В контексте предметной деятельности детей дошкольного возраста внимание занимает позицию одного из «ключевых психологических факторов, определяющих успешность их деятельности. Процесс развития произвольного внимания оказывает значительное влияние на подготовку дошкольников к обучению в школьном учреждении. Способность к концентрации внимания на объектах, которые не обладают изначальной привлекательностью, но являются необходимыми для освоения школьных знаний, представляет собой один из наиболее важных аспектов, влияющих на успех в школьном образовании» [7].

«Исследования, посвященные вопросам развития внимания у детей старшего дошкольного возраста, были проведены выдающимися учеными, среди которых Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Добрынин, Т.В. Ендовицкая, А.А. Люблинская, В.Д. Небылицына, В.В. Ночевкина, Т.В. Петухова, Е.П. Соколова, Д.И. Узнадзе, Е.Д. Хомская» [6]. Эти исследования внесли значительный вклад в понимание механизмов развития внимания в дошкольном возрасте и его влияния на последующее обучение.

В рамках специальной психологии накоплено обширное число научных данных, посвященных анализу отдельных психических функций у детей с задержкой психического развития. В трудах В.И. Лубовского освещается вопрос недостаточной развитости произвольного внимания у данной категории детей, а также выявляются дефицитарные характеристики основных видов внимания, включая его концентрацию, объем и распределение. Тем не менее, на текущий момент в научном сообществе наблюдается дефицит комплексных теоретических и экспериментальных исследований, направленных на изучение механизмов развития произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр в качестве инструмента коррекции.

Это приводит к возникновению противоречия между необходимостью формирования произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития и недостаточным использованием возможностей дидактических игр для реализации данного процесса.

Отталкиваясь от актуальности данной проблемы, мы сформулировали тему исследования: «Формирование произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр».

Выявленное противоречие позволяет выделить проблему исследования: каковы возможности формирования произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр?

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить возможность дидактических игр в формировании произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Объект исследования: процесс формирования произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Предмет исследования: дидактические игры как средство формирования произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Гипотеза исследования состоит в предположении, что формирование произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр возможно, если:

- подобраны дидактические игры в соответствии с показателями произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития;
- включены дидактические игры, активизирующие произвольное внимание, в совместную деятельность педагога и детей;
- подбор дидактических игр будет осуществляться с учетом развития основных свойств произвольного внимания.

Задачи исследования.

- проанализировать теоретические основы проблемы формирования произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр.
- выявить уровень сформированности произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.
- разработать и апробировать содержание работы по формированию произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр.

Методы исследования, которые были использованы для реализации поставленных задач:

- теоретические: анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования;
- эмпирические: психолого-педагогический эксперимент (констатирующий, формирующий, контрольный этапы);
- методы обработки результатов: качественный и количественный анализ результатов исследования.

Теоретико-методологическую основу исследования составили:

- положения исследований об особенностях формирования произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического

развития (П.Я. Гальперин, Н.Ф. Добрынин, А.В. Запорожец, Р.С. Немов, А.А. Ухтомский);

–положения исследований об особенностях и условиях формирования произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития (В.К. Воробьева, В.П. Глухов, Г.М. Жаренкова, Н.С. Жукова, Н.А. Каше);

– результаты исследований о возможностях дидактических игр в развитии психических процессов (Л.В. Дедешко, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, Г.З. Праздникова, Л.В. Круглова).

Экспериментальная база исследования: В исследовании принимали участие 10 детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Новизна исследования: определена и доказана возможность формирования произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр.

Теоретическая значимость: теоретически обосновано содержание дидактических игр с целью формирования произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Практическая значимость исследования: состоит в том, что подобранные дидактические игры, направленные на формирование произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития могут быть использованы для построения коррекционной работы по формированию произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития учителями-дефектологами, педагогами-психологами дошкольной образовательной организации.

Структура бакалаврской работы: Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка используемой литературы (24 наименования) и 3 приложений. Работа проиллюстрирована 11 таблицами и 2 рисунками. Основной текст изложен на 57 страницах.

Глава 1 Теоретические основы формирования произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития

1.1 Возрастные особенности детей 6-7 лет с задержкой психического развития

В середине двадцатого века по причине увеличения сложности программ общеобразовательных школ, стало расти количество детей, которые не справляются с программой обучения. Чаще всего подобных детей переводили в узконаправленные школы, специализирующихся на детях с умственной отсталостью. Однако стоит заметить, что при медицинском обследовании у большинства детей не были выявлены специфические особенности, свойственные интеллектуальной недостаточности.

«Так, в 50-е-60-е годы 20 века под руководством М.С. Певзнер, ученицы Л.С. Выготского, специалиста в области клиники умственно отсталых, было начато разностороннее исследование причин неуспеваемости. В результате этих исследований была выделена особая категория аномальных детей, не подлежащих направлению во вспомогательную школу и составляющих значительную часть неуспевающих детей (около 50%)» [6].

«Термин ЗПР был впервые предложен Г.Е. Сухаревой, и в настоящее время означает:

ЗПР – специфический вид дизонтогенеза по типу задержанного развития, проявляющийся в нарушении нормального темпа психического развития ребенка» [11].

Данные дети отличаются от сверстников с ЗПР в развитии. Дети с ЗПР характеризуются неустойчивостью внимания, его понижением, уменьшением концентрации и объема, избирательностью, снижением распределения внимания и повышенной отвлекаемостью. Существует ряд особенностей, которые характерны для детей с ЗПР: недостаточность, ограниченность и

фрагментарность их знаний об окружающем мире. У детей с ЗПР нарушены такие свойства восприятия как предметность и структурность. Они испытывают трудности при распознавании предметов, которые находятся в необычном ракурсе, а также при их совместном использовании. Например, если они перечеркнуты или перекрывают друг друга. Разрушается также и целостность восприятия (трудности, когда необходимо выделить отдельные части объекта из целого)» [21].

«Существенным недостатком восприятия у этих детей является значительное замедление процесса переработки, поступающей через органы чувств информации. Снижена целенаправленность, планомерность в обследовании объекта. Отличается и степень сформированности ориентировки в пространстве при определении сторон собственного тела. наблюдаются и определенные недостатки в развитии памяти, в частности страдает произвольное запечатление информации, мнестическая деятельность характеризуется сниженной активностью, результативностью, сниженным объемом запоминания. У детей с задержкой психического развития наблюдается отставание в развитии психических процессов, незрелость мыслительных операций. Прежде всего отсутствует готовность к интеллектуальному усилию, необходимому для успешного решения поставленной задачи. Уровень развития наглядно-действенного мышления приближен к норме, но часто им требуется стимулирующая помощь. Уровень наглядно-образного мышления сформирован не в полном объеме: детям требуется многократное повторения задания и оказание различных видов помощи. Словесно-логическое мышление не развито. Отмечается и недостаточный уровень сформированности операции обобщения, что отчетливо проявляется при выполнении заданий на группировку предметов по родовой принадлежности. Большинство детей способны классифицировать на основе выделения одного из признаков, но часто допускают ошибки, отвлекаются в ходе выполнения предложенного задания. Наблюдается и своеобразное развитие речи: импрессивная сторона речи

характеризуется недостаточной дифференцированностью восприятия речевых звуков, оттенков речи; для экспрессивной стороны речи характерны бедный словарный запас, нарушенное звукопроизношение, недостаточная сформированность лексико-грамматического строя речи, наличие аграмматизмов, дефекты артикуляционного аппарата» [6].

«У детей с задержкой психического развития очень слабо выражена игровая деятельность. Такие дети либо «не хотят» играть, либо не в состоянии развернуть предложенную взрослым «игру». Как правило, имеет место игра «рядом» (когда несколько детей находятся в одном месте договариваться, регулировать действия друг с другом с помощью правил и общего сюжета). Ярко выражена манипулятивная деятельность с предметами (кукла укладывается в постель и снова поднимается, кастрюля открывается и закрывается), при этом игровой замысел отсутствует. То есть ребенок действует как бы механически, повторяя то, что делают взрослые, но не выстраивает сюжета игры (что не является нормой для старших дошкольников 5-7 лет)» [17].

«Специалисты отмечают, что сюжеты игр дошкольников с задержкой психического развития ограничиваются бытовыми темами и характеризуются стереотипами. Со сложностями образуются темы и замысел игр. Игрушки не вызывают любопытства и интереса у детей данной категории, у них нет любимой игрушки, в отличие от здоровых сверстников. Роли обычно разделяются нечетко, игровые правила строго не выполняются. Дети старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития играют так же, как нормально развивающиеся дети в младшем дошкольном возрасте» [4].

«Становление игры детей с ЗПР подчиняется общим закономерностям, но идет значительно медленнее и имеет ряд специфических особенностей.

У детей с ЗПР отмечаются трудности в формировании мотивационно-целевого компонента игры:

- трудности на этапе возникновения замысла, ограниченность плана – замысла;
- узкая вариативность при поиске путей его реализации;
- отсутствие потребности в совершенствовании своих действий;
- направленность на осуществление каких-либо действий, а не реализацию замысла игры» [8].

«Операционально-техническая сторона игры так же имеет свои особенности:

- недостаточно используют предметы – заместители, чаще всего за конкретным предметом закрепляется конкретный заместитель.
- при овладении ролью одна роль закрепляется за ребенком и используется им постоянно» [1].

«Для игры дошкольников с ЗПР характерен предметно-действенный способ ее построения игровое поведение недостаточно эмоционально, часто игра, не сопровождается речью, мир отношений моделируется поверхностно. Игровые правила, в основном, распределяются на моделируемый детьми предметно-практический мир, но не на мир социально-практических отношений, так как логика реальных действий более доступна, чем логика социальных отношений» [1].

«Такие особенности игры у детей с ЗПР связаны с:

- трудностью формирования представлений;
- недостаточностью регуляции деятельности;
- недостатком общения по линиям: взрослый ребенок; ребенок взрослый;
- трудностью осмысления мира человеческих отношений» [6].

«Формирование игры у детей с ЗПР в условиях коррекционного обучения.

Этап 1-й – создание у детей положительного отношения к игрушкам, привлечения внимания к различным способам действий с игрушкой.

Этап 2-й – формирование специфических игровых действий:

- совместно с взрослым: «взрослый берет ложку, вкладывает в руку ребенка, кормит куклу»;
- по подражанию «корми как я»;
- самостоятельно;
- обучение развернутым игровым действиям, которые состоят из ряда игровых операций (покормить куклу, уложить спать).

Этап 3-й – обучение планированию игры.

Взрослый сначала вместе с ребенком формирует цель игрового действия. Такое словесное комментирование способствует дальнейшему возникновению замысла игры и ее реализации.

Этап 4-й – формирование способности создавать воображаемую ситуацию. На этом этапе происходит обучение использованию предметов-заместителей (что на что похоже?). Кубик на мыло, грибок на зонтик, палочка на ножик. Так же на этом этапе детей учат умению выступать в качестве заместителя реального действенного лица. Здесь используют игры драматизации, в которых дети играют не сложные роли. Под руководством взрослого дети учатся сочетать свои поступки в игре с ролевой речью и воспроизводить простые моно и диалоги» [7].

«Решение дидактических задач всегда требуют соблюдение правил, выдержки, так же игры оказывают большое влияние на формирование целостного восприятия. Условно игры можно распределить на два этапа развития целостного восприятия:

- узнавание, здесь дети с ЗПР испытывают трудности;
- создание полноценного образа, учитывающего все свойства предметов (форму, цвет, величину, наличие и соотношение частей).

У детей с ЗПР наглядно-действенное мышление без коррекционного воздействия развивается очень медленно, они слабо обобщают общественный опыт, плохо ориентируются в условиях практической задачи, а проблемные задачи вообще не в состоянии решить. Благодаря дидактическим играм можно так организовать деятельность ребенка с ЗПР,

что она будет способствовать формированию у него умения решать не только доступные практические, но и не сложные задачи. А полученный при этом опыт даст возможность понимать и решать знакомые задачи в наглядно-образном и даже словесном плане.

Тактильно-двигательная функция.

У ребенка с ЗПР нет стремления к тактильному обследованию предметов, он самостоятельно не овладевает ощупывающими движениями. Получив задание опознать предмет на ощупь, ребенок неподвижно держит его в руке, не производя никаких движений, а потому и не может выделить форму, величину, расположение частей, что препятствует развитию зрительно-двигательной координации. Таким образом, игры на развитие тактильно-двигательной (координации) восприятия должны помочь коррекция указанных дефектов» [3].

«Не меньшее значение имеет и проведение дидактических игр, способствующих развитию слухового восприятия, которое помогает ребенку ориентироваться в окружающем его пространстве, создает возможность действовать по звуковому сигналу, различать многие важные объекты» [3].

«Успешному проведению дидактических игр способствует умелое педагогическое руководство ими. Для детей с ЗПР эмоциональная сторона организации игры – важное условие. Взрослый своим поведением, эмоциональным настроением должен вызывать у ребенка положительное отношение к игре. Необходимо доброжелательность взрослого, благодаря которой и появляется сотрудничество, обеспечивающее желание ребенка действовать вместе со взрослым и добиться положительного результата. Важное условие результативного использования дидактических игр в обучении – это соблюдение последовательности в подборе игр, прежде всего, должны учитываться следующие дидактические принципы: доступность, повторяемость, постепенность выполнения заданий» [16].

Первый тип – ЗПР конституционального происхождения. Этот тип характеризуется наличием признаков гармонического психического

инфантилизма и нарушений познавательной активности, обусловленных преимущественно незрелостью мотивационной сферы, доминированием игровых мотивов и недостаточной сформированностью познавательных интересов. Данный тип ЗПР часто ассоциируется с наследственной предрасположенностью.

Второй тип – ЗПР соматогенного происхождения. В эту категорию включаются дети с ЗПР, возникающие в контексте воздействия соматических заболеваний на организм ребенка, что приводит к нарушению функционирования головного мозга и, как следствие, к замедлению процессов созревания и развития функциональных систем мозга. Часто наблюдается также замедление развития эмоционально-личностной сферы, известное как соматогенный инфантилизм. Этот феномен может быть обусловлен как незначительными нарушениями обменных процессов и функционирования головного мозга вследствие частых и/или тяжелых заболеваний, так и особенностями воспитания соматически ослабленных детей, включая повышенную опеку и ограничение в общении со сверстниками.

Третий тип задержки психического развития – ЗПР психогенный генезис относится к категории расстройств развития, которые обусловлены негативным воздействием социокультурной среды и условий воспитания ребенка. В эту категорию включаются ситуации, когда формирование личности происходит в контексте социальной изоляции или чрезмерной опеки, а также когда воспитание осуществляется на основе идеализации членов семьи. В таких условиях часто наблюдается недостаток стимулов для развития, отсутствие сформированных социально приемлемых моделей поведения, что усугубляется дефицитом предпосылок для познавательной активности из-за недостаточности функционирования соответствующих мозговых систем.

Четвертый тип задержки психического развития – ЗПР церебрально-органического происхождения возникает вследствие серьезных и устойчивых

нарушений в процессе созревания мозговых структур, в частности коры головного мозга, а также проблем, связанных с состоянием матери во время беременности. У детей, относящихся к этой группе, выявляются симптомы повышенной утомляемости, снижение работоспособности, ослабление концентрации внимания и уменьшение объема памяти. Когнитивные процессы у таких детей развиваются не в полном объеме, и их продуктивность близка к детям с олигофренией. ЗПР часто сочетается с незрелостью в эмоционально-волевой области. Таким детям требуется систематическая и комплексная поддержка специалистов различных профилей, включая медицинских работников, психологов и дефектологов.

«У всех этих типов, как считала Лебединская, наблюдается отставание в развитии эмоций, наиболее выраженными проявлениями которого являются эмоциональная неустойчивость, лабильность, слабость волевых усилий, несамостоятельность и внушаемость, отмечается состояние беспокойства, тревожность, личная незрелость в целом» [4].

«Как считают В.И. Лубовский, У.В. Ульенкова, для мышления как деятельности детей с задержкой психического развития характерно отсутствие готовности и решению интеллектуальных задач, недостаточная выраженность ориентировочного этапа в их решении, неспособность к необходимому умственному усилию, неумение контролировать себя в ходе выполнения задания» [19].

«Дети с ЗПР имеют потенциально сохранные возможности интеллектуального развития, однако для них характерны нарушения познавательной деятельности в связи с незрелостью эмоционально-волевой сферы, пониженной работоспособностью, функциональной недостаточностью ряда высших психических функций. Нарушения эмоционально-волевой сферы и поведения проявляются в слабости волевых установок, эмоциональной неустойчивости, импульсивности, аффективной возбудимости, двигательной расторможенности либо, наоборот, вялости, апатичности» [19].

«Эти дети относятся к группе риска, развитие которых осложнено неблагоприятными факторами генетического, биологического и социального свойства. Эти дети не принадлежат к категории больных и дефективных. Однако, в силу указанных обстоятельств, находятся в пограничной ситуации между нормой и патологией, имеют при сохраненном интеллекте худшие, чем у сверстников, адаптационные возможности. Для таких детей характерен низкий уровень выполнения учебных и не учебных заданий, обусловленный сниженной учебной мотивацией и отсутствием познавательных интересов. При этом наблюдается повышенная отвлекаемость, импульсивность, гиперактивность. Все это обусловлено неярко выраженными теми или иными отклонениями в их развитии. В группу риска входят дети с ЗПР (задержкой психического развития)» [16].

«Дети с задержкой психического развития отличаются сниженной умственной работоспособностью. В качестве причин, вызвавших ее нарушения, могут выступать выраженные нейродинамические расстройства. У всех этих детей снижено внимание. По данным Г.И. Жаренковой, снижение устойчивости внимания у них может носить разный характер: максимальное напряжение внимания в начале выполнения задания и последующее его снижение; сосредоточение внимания после некоторого периода работы; периодические смены напряжения внимания и его спада на протяжении всей работы» [3].

«Принципиальный путь помощи детям с ЗПР при формировании общей способности к учению это помощь в овладении собственной интеллектуальной деятельностью, основными ее структурными компонентами (мотивационно-ориентировочным, операциональным, регуляционным). В основе овладения любым структурным компонентом интеллектуальной деятельности лежат те же психологические механизмы, что и в основе формирования любого умственного действия. Это организация внешних действий на специально организованной ориентировочной основе и постепенный ее перевод во внутренний план. Общее направление

организации практических действий детей и формирования положительного эмоционального отношения к ним могут выглядеть следующим образом: от групповых действий, где инициатива в их организации принадлежит педагогу, к индивидуальным инициативным действиям ребенка; от цели, поставленной педагогом, и созданного им настроения ее реализовать к коллективному целеобразованию и далее к индивидуальному целеобразованию с соответствующим эмоциональным отношением к этому процессу, а так же к практическим действиям и их результатам; от оценки педагога к организации коллективной оценки и далее к индивидуальной самооценке; от поощрения педагога к поощрению коллектива и далее к личной радости от успешно сделанного» [1].

«Недостаточная выраженность познавательных интересов сочетается с незрелостью высших психических функций, нарушениями памяти, внимания, функциональной недостаточностью зрительного и слухового восприятия, плохой координацией движений. Негрубое недоразвитие речи может проявляться в нарушениях звукопроизношения, бедности и недостаточной дифференцированности словаря, трудности усвоения логико-грамматических конструкций. У значительной части детей наблюдается недостаточность фонетико-фонематического восприятия, снижение слухоречевой памяти. Даже при внешнем благополучии устной речи нередко отмечается многословность или, наоборот, резко недостаточная развернутость высказывания» [6].

«Снижение познавательной активности проявляется в ограниченности запаса знаний об окружающем мире и практических навыков, соответствующих возрасту и необходимых для начала обучения в школе. Малая дифференцированность движений кистей рук, трудности формирования сложных серийных движений и действий отрицательно отражаются на продуктивной деятельности – лепка, рисование, конструирование» [6].

«Таким образом, мы рассмотрели психолого-педагогическую характеристику детей с ЗПР. В данном вопросе мы рассмотрели историю возникновения детей с ЗПР, классификацию, этиологию, особенности развития познавательной сферы детей с ЗПР, дали определение понятию задержки психического развития» [13].

1.2 Особенности формирования произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр

Внимание является фундаментальным компонентом когнитивного процесса, обеспечивающим ориентирование и исследование. Под вниманием понимается процесс ментального фокуса, который акцентирует осознание конкретного образа, идеи или феномена, играющего значимую роль в регуляции когнитивной активности. «В отличие от прочих психических процессов, внимание не производит самостоятельный результат; его функция заключается в увеличении продуктивности любой интеллектуальной деятельности, в которой оно участвует» [20].

В психоло-педагогических исследованиях выделяют два основных типа внимания – непроизвольное и произвольное, которые отражают разные уровни его организации. Непроизвольное внимание возникает автоматически, без усилия воли, под влиянием ярких, неожиданных или значимых раздражителей – его часто называют пассивным.

В отличие от него, произвольное внимание требует сознательного включения, напряжения воли и целенаправленного сосредоточения на объекте – поэтому его считают активной, более сложной формой.

Эти два типа внимания находятся в определённой противоположности: если непроизвольное внимание зависит от внешних стимулов, то произвольное – от внутренних целей и намерений личности. Различие между ними заключается не только в механизме возникновения, но и в степени

участия высших психических функций – именно поэтому произвольное внимание считается более зрелой и сложной формой регуляции поведения.

«Произвольное (активное) внимание характеризуется как целенаправленный и контролируемый процесс, связанный с волевыми усилиями и конкретной задачей» [6]. Произвольное внимание возникает в ситуациях, когда объект фокуса не обладает врожденной способностью вызывать внимание. Этот тип внимания начинает развиваться у детей в школьном возрасте и является индикатором их готовности к образовательному процессу.

В дошкольном возрасте наблюдается формирование произвольного внимания, которое отличается от непроизвольного внимания своей целенаправленностью и способностью к саморегуляции. В рамках дошкольного образования происходит развитие способности детей к фокусированию внимания на определенных объектах или явлениях, которые присутствуют в их непосредственной среде. Данный аспект психологической науки был предметом изучения таких выдающихся отечественных ученых, как Л.С. Выготский и А.Н. Леонтьев.

Процесс формирования произвольного внимания протекает параллельно с развитием его индивидуальных характеристик. В ходе этого процесса выделяется третий этап эволюции внимания, на котором возможно возвращение к состоянию непроизвольного внимания. Этот феномен получил название «послепроизвольное внимание», термин был введен Н.Ф. Добрыниным. Послепроизвольное внимание возникает как результат предшествующего этапа – «произвольного внимания, и на данной стадии характеризуется концентрацией на объекте, который обладает для субъекта определенной ценностью, вызывает интерес или имеет значимость» [9].

В ходе исследования внимания была выделена трехступенчатая модель его развития. Первая стадия, как первичное внимание, возникает в ответ на стимулы высокой интенсивности, способные оказывать значимое влияние на нервную систему. Вторая стадия, известна как вторичное внимание,

характеризуется концентрацией на определенном объекте при одновременном присутствии других объектов, что предполагает процесс дифференциации восприятия. Третья стадия, получившая название послепроизвольное внимание, проявляется в способности удерживать фокус внимания на объекте без необходимости в дополнительных усилиях.

В контексте психологической науки внимание концептуализируется как когнитивный процесс, обладающий множеством специфических характеристик, которые были систематизированы и подробно описаны А.Г. Маклаковым. Ключевые атрибуты внимания включают в себя:

- «– устойчивость внимания, которая определяется как способность сохранять концентрацию на определенном объекте или задаче на протяжении установленного временного периода;
- концентрация внимания, отражающая интенсивность, с которой внимание сосредотачивается на конкретном объекте;
- распределение внимания, означающее способность субъекта одновременно выполнять различные виды деятельности, сохраняя при этом эффективность в каждой из них;
- переключаемость внимания, характеризующаяся как способность к осознанному и целенаправленному изменению фокуса внимания с одного объекта на другой. Данный процесс поддается тренировке и играет значимую роль в адаптации к динамично изменяющимся условиям внешней среды;
- объем внимания, который определяется как количество объектов, способных быть воспринятыми с достаточной четкостью в один и тот же момент времени. Этот параметр коррелирует с объемом перцептивной активности и ограничивается возможностями информационной обработочной системы;
- отвлекаемость, представляющая собой склонность к непроизвольному изменению фокуса внимания с одного объекта на другой. Отвлекаемость может быть индуцирована как экстермальными

факторами (например, внешними раздражителями), так и интернальными причинами, включая эмоциональное состояние и мотивацию к выполнению определенной деятельности» [17].

Таким образом, внимание является многогранным психическим процессом, который играет ключевую роль в организации когнитивной деятельности и взаимодействии с окружающей средой.

В рамках академического дискурса, А.Г. Маклаков в своих научных работах поднимает вопрос о дискуссионном характере концепции внимания в современной психологической науке. Он указывает на наличие различных подходов к определению внимания: одни исследователи склонны рассматривать его не как автономный психический процесс, другие же утверждают его автономность в структуре психических явлений.

«В своих исследованиях И.В. Королева акцентирует внимание на том, что ключевой аспект произвольного внимания заключается в его управлении, осуществляемом посредством осознанных целей. Формирование данного вида внимания, по ее мнению, происходит в процессе взаимодействия с взрослыми, что находит отражение в теории культурно-исторического развития Л.С. Выготского, который утверждал, что на начальных этапах развития функция произвольного внимания распределяется между взрослым и ребенком» [5].

«В контексте психологической науки, развитие произвольного внимания признается значимым фактором, способствующим активной регуляции психических процессов. Произвольное внимание выполняет функцию управления когнитивной деятельностью, направленной на контроль за поведением и поддержание селективной активности субъекта» [18].

«Произвольное внимание характеризуется рядом ключевых атрибутов:

- целенаправленность, которая определяется задачами, которые индивид ставит перед собой в рамках определенной деятельности;
- организованностью деятельности, проявляющейся в готовности субъекта сосредоточить свое внимание на конкретном объекте,

осознанном направлении внимания на этот объект и организации необходимых психических процессов для выполнения данной деятельности;

– устойчивостью, заключающейся в способности поддерживать внимание на определенном объекте в течение заданного временного интервала, при этом на устойчивость внимания оказывают влияние поставленные задачи или рабочий план» [13].

«Внимание как психологический феномен обладает множеством качеств и свойств, формируя сложную структуру. В рамках этой структуры выделяют первичные и вторичные качества внимания. Первичные качества включают в себя устойчивость, интенсивность, объем, концентрацию и распределение внимания между различными объектами или явлениями. Вторичные качества охватывают переключение внимания и его колебания» [15].

«В ходе дошкольного периода развития, процесс формирования внимания у детей проходит через ряд последовательных фаз:

– в начальный период постнатального развития, в течение первых месяцев жизни, у новорожденных формируются ориентировочные рефлексы. Эти рефлексы представляют собой врожденные механизмы, обеспечивающие произвольное внимание, однако уровень концентрации внимания в этот период остается на низком уровне;

– к концу первого года жизни ребенка наблюдается начало проявления ориентировочной и исследовательской активности, которая служит базой для последующего развития произвольного внимания;

– в возрасте от двух до трех лет происходит формирование первоначальных форм произвольного внимания. В этом возрасте дети еще не способны эффективно распределять свое внимание между несколькими объектами или явлениями;

- в возрасте четырех и пяти лет дети могут направлять свое произвольное внимание, но только при наличии внешней инструкции со стороны взрослых;
- к пяти-шести годам у детей начинают проявляться элементарные формы произвольного внимания, на которые оказывает влияние процесс самоинструкции. Наибольшая стабильность этого вида внимания наблюдается во время активной деятельности, включая игры и манипуляции с различными предметами;
- в семилетнем возрасте дети продолжают совершенствовать и развивать произвольное внимание, включая в этот процесс элементы волевого контроля» [19].

«Таким образом, развитие внимания у детей дошкольного возраста представляет собой комплексный процесс, который проходит через несколько ключевых этапов, каждый из которых характеризуется определенными психическими функциями и способностями» [21].

«В период старшего дошкольного возраста наблюдается значительное расширение объема внимания у детей, что сопровождается увеличением его устойчивости и началом формирования произвольного внимания. Влияние предшествующего опыта ребенка на его когнитивное развитие и объем внимания является значительным. Дети данного возрастного периода способны удерживать в фокусе внимания множественные объекты и феномены одновременно. В дошкольном возрасте внимание характеризуется не только количественными и качественными показателями, но и эффективностью его распределения и концентрации» [22].

«Процесс формирования произвольного внимания тесно коррелирует с развитием речи. В течение всего дошкольного периода становление произвольного внимания происходит в контексте увеличения роли речи как инструмента регуляции поведения» [11]. Степень развития произвольного внимания у дошкольников зависит от уровня развития их речевых навыков и восприятия.

«В раннем возрасте у детей преобладает невольное внимание, что подчеркивают в своих работах известные российские психологи Л.С. Выготский, А.В. Запорожец, Н.Ф. Добрынин и Д.Б. Эльконин. Они указывают на то, что возрастные психологические особенности дошкольников способствуют доминированию непроизвольного внимания, которое формируется на протяжении всего дошкольного периода» [9], [11], [24]. Н.Ф. Добрынин, А.М. Бардиан и Н.В. Лаврова подчеркивают важность процесса развития интересов для дальнейшего прогресса в непроизвольном внимании [10].

В рамках своих исследований многие психологи подчеркивают, что формирование произвольного внимания у детей тесно связано с эффективностью педагогического процесса. Основная задача здесь – научить ребенка целенаправленной деятельности. В ходе обучения учитель задает дошкольникам конкретные задачи и помогает им в их выполнении. «Прогресс в развитии произвольного внимания тесно связан с достижением целей, которые поставлены учителем, а также с целями, которые ребенок задает сам себе и самостоятельно контролирует их достижение» [20].

Отвлекаемость может быть обусловлена как внешними, так и внутренними факторами. Внешняя отвлекаемость связана с воздействием экзогенных стимулов, которые приводят к переключению произвольного внимания на непроизвольное. В свою очередь, внутренняя отвлекаемость обусловлена эндогенными причинами, такими как эмоциональное состояние, отсутствие интереса или переживания. В некоторых случаях внутренняя отвлекаемость может быть спровоцирована состоянием заторможенности, возникающей в результате выполнения однообразных и монотонных заданий или участия в деятельности, не вызывающей достаточного интереса.

У детей, страдающих задержкой психического развития, феномен отвлечения внимания может быть обусловлен рядом факторов. Во-первых, это может быть связано с недостаточной когнитивной нагрузкой, что не стимулирует развитие внимания. Во-вторых, волевые качества у таких детей

могут быть недостаточно сформированы, что коррелирует с отсутствием устойчивого интереса к определенным видам деятельности. В-третьих, наблюдается тенденция к поверхностному восприятию окружающих объектов и явлений. Также стоит отметить повышенную утомляемость, которая может снижать уровень концентрации внимания. Психотравмы и общее плохое самочувствие также могут негативно сказываться на способности поддерживать внимание.

В контексте исследований, посвященных проблематике задержки психического развития, было установлено, что у детей, страдающих данным расстройством, наблюдается нестабильность концентрации внимания. Эти дети испытывают трудности в поддержании внимания на множестве объектов в течение определенного временного интервала в рамках однотипной деятельности. «Исследования выявили недостаточную целенаправленность действий, импульсивность поведения, а также склонность к частому отвлечению. Способности к произвольной регуляции поведения у таких детей развиты недостаточно, что приводит к проблемам в выполнении учебных заданий. У детей с ЗПР отмечается ограниченный объем внимания и его фрагментарность: в конкретной ситуации ребенок воспринимает лишь отдельные элементы информации, предоставляемой ему в окружающей среде. Эти особенности внимания замедляют процесс формирования понятий. Кроме того, следует подчеркнуть наличие нарушений избирательного внимания. В значительной степени на дефицит внимания у детей с ЗПР влияют повышенная утомляемость и низкий уровень работоспособности» [14].

Глава 2 Экспериментальная работа по формированию произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр

2.1 Выявление уровня сформированности произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития

Экспериментальная база исследования:

Возраст детей – 6-7 лет, в количестве 10 человек (приложение А, таблица А.1).

Цель: изучение уровня сформированности произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

Для реализации цели исследования были применены методики, представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта исследования

Показатель	Диагностические методики
«Уровень распределения внимания» [7].	«Диагностическая методика 1 Корректирующая проба (Тест Б. Бурдона)» [7].
«Уровень концентрации внимания» [7].	«Диагностическая методика 2 «Домик» (автор Н.И. Гуткина)» [7].
«Уровень переключения внимания» [7].	«Диагностическая методика 3 «Проставь значки» (автор Р.С. Немов)» [7].
«Уровень продуктивности внимания» [7].	«Диагностическая методика 4 «Тест Поппелрейтера» [7].
«Уровень объема внимания» [7].	«Диагностическая методика 5 «Запомни и расставь точки» (автор Р.С. Немова)» [7].

Диагностическая методика 1 Корректирующая проба (Тест Б. Бурдона).

Цель: выявление уровня распределения внимания.

Материал: бланк с заданием, карандаш.

Ход. Ребенку предлагается бланк с изображением геометрических фигур и образец пробы (приложение Б). Задачей ребенка является поиск

заданного шаблона и выделение его из массы. Методика проводится индивидуально. Для начала выполнения задания экспериментатор дает команду «Начинай» и засекает время выполнения.

Интерпретация данных:

«– низкий уровень: время выполнения более 3 минут, множественные ошибки;

– средний уровень: время выполнения 2-3 минуты, допускает 2-3 ошибки;

– высокий уровень: время выполнения менее 2 минут, допускается не более 1 ошибки» [7].

Результаты исследования по диагностической методике 1 представлены в таблице 2 и приложении Б, таблице Б.1.

Таблица 2 – Результаты исследования по диагностической методике 1

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Количество детей	2	7	1
Соотношение в %	20	70	10

Низкий уровень показали 2 детей (20%) – Матвей Ж. и Лера Р. Матвей при выполнении задания постоянно путал символы в квадрате и в ромбе, хотя они были совершенно разными и не похожими друг на друга – галочка и точка. Поэтому мальчик показал низкий уровень при прохождении данной методики. Лера постоянно отвлекалась, пыталась говорить на разные темы, не имеющие отношения к заданию, поэтому показала низкий результат. Помимо того, что девочка отвлекалась, задание выполняла она неохотно.

Средний уровень показали 7 детей (70%), которые допустили 2-3 ошибки при выполнении задания. Маша Н. постоянно, практически безотрывно, смотрела на образец выполнения задания, боясь допустить ошибку, но именно из-за этого, выполнение задания затянулось по времени. Даже к концу бланка девочка не могла воспроизводить знаки по памяти и постоянно смотрела на образец.

Лучше всех с заданием по методике 1 Корректирующая проба (Тест Бурдона) справился 1 ребенок (10%) – Лена В. Девочка сосредоточенно и внимательно выполняла данное задание. Лена не допустила ни одной ошибки, выполнила задание правильно и уложилась в отведенное время.

«Диагностическая методика 2 «Домик» (автор Н.И. Гуткина)

Цель: выявление у детей 6-7 лет с ЗПР уровня концентрации внимания.

Материал: карточка, на которой изображен дом, чистый лист, карандаш.

Содержание: педагог дает ребенку карточку, на которой изображен дом, дает чистый лист и карандаш. Ребенку необходимо на чистом листе изобразить точно такой же дом, который изображен на карточке.

В данной методике подсчет уровня концентрации внимания производится за счет подсчета прорисованных деталей.

Критерии оценки результата:

- низкий уровень: на рисунке отсутствует более 5 деталей;
- средний уровень: на рисунке отсутствует от 2 до 5 деталей;
- высокий уровень: на рисунке изображено все» [7].

Результаты исследования по диагностической методике 2 представлены в таблице 3 и приложении Б, таблице Б.1.

Таблица 3 – Результаты исследования по диагностической методике 2

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Количество детей	2	7	1
Соотношение в %	20	70	10

«В ходе применения диагностической процедуры №2 было установлено, что низкий уровень усвоения материала наблюдается у двух детей (20%): Игоря Б. и Алексея Ш. Эти индивиды столкнулись с наибольшими затруднениями при выполнении предложенного задания. В процессе рисования они представили дом в уменьшенных размерах или расположили его на краевых зонах листа, а также пропустили значимые

элементы, включая дым из трубы, окна, траву у основания дома и ее ориентацию, детали на крыше. Кроме того, были зафиксированы ошибки в направлении линий травы и черточек на крыше» [23].

«Средний уровень усвоения материала был зафиксирован у семи детей (70%): Олега Б., Алексей А., Матвей Б., Ислам Д., Макар Е., Дима З. и Кирилл П. Большинство этих детей продемонстрировали средние результаты, при этом в своих рисунках они допустили ошибки в изображении не более пяти деталей. Основные ошибки среди этой группы учащихся заключались в некорректном изображении травы или ее полном отсутствии, забывчивости в отношении изображения дыма из трубы и неправильном направлении линий на крыше или их отсутствии» [23].

«Высокий уровень усвоения материала был отмечен у одного ребенка (18%): Миши К. Этот ребенок справился с заданием относительно легко, не задавал педагогам вопросов по поводу инструкции. Его рисунки дома и других элементов в значительной степени соответствовали образцу, в отличие от работ других детей» [23].

«Диагностическая методика 3 «Проставь значки» (автор Р.С. Немов)

Цель: выявление у детей 6-7 лет с ЗПР уровня переключения внимания.

Материал: карточки, в которых нарисованы геометрические фигуры; таймер; карандаш.

Содержание: педагог готовит для детей карточки, в которой ребенок будет работать, и карточку образец. В карточках изображены геометрические фигуры, но в карточке образце еще изображены знаки. В течение 90 секунд ребенку необходимо в геометрических фигурах проставить знаки как в образце.

В данной методике подсчет уровня результата переключения внимания рассчитывается по формуле: $S=(N - 2,8n)/90$, S – показатель переключения внимания; N – количество геометрических фигур, просмотренных и помеченных соответствующими знаками в течение полутора минут; n – количество ошибок, допущенных во время выполнения задания» [22].

«Критерии оценки результата:

- низкий уровень: показатель S находится в пределах от 0 до 0,5;
- средний уровень: показатель S находится в пределах от 0,5 до 0,75;
- высокий уровень: показатель S более чем 0,75» [22].

Результаты исследования по диагностической методике 3 представлены в таблице 4 и приложении Б, таблице Б.1.

Таблица 4 – Результаты исследования по диагностической методике 3

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Количество детей	10	–	–
Соотношение в %	100	–	–

В ходе проведения диагностической методике было установлено, что у всех участников исследуемой группы (100%) наблюдается низкий уровень сформированности анализируемого навыка, что подтверждается результатами, представленными в диагностике 3. Каждый из десяти детей испытывал выраженные трудности при выполнении заданий: в процессе работы они неоднократно обращались к педагогу за уточнениями и активно запрашивали помощь.

Наблюдения также показали устойчивую тенденцию к повторению одних и тех же действий – многие дети фокусировались на одном образе или символе, не переходя к следующим элементам. При попытке следовать заданной последовательности участники работали медленно, часто теряли нить задания и смешивали значки между собой. Такое поведение указывает на недостаточную гибкость внимания и затруднения в его переключении с одного объекта на другой, что является характерным признаком нарушений в сфере произвольного внимания у данной категории детей.

«Средний уровень не был зафиксирован ни у одного из детей.

Высокий уровень не показал ни один из детей» [1].

«Диагностическая методика 4 «Тест Поппельрейтера»

Цель: выявление у детей 6-7 лет с ЗПР уровня распределения внимания.

Материал: карточка с изображением силуэтов 15 предметов, наложенных друг на друга.

Содержание: педагог объясняет ребенку, что ему будут показаны несколько контурных рисунков, в которых как бы «спрятаны» многие известные ему предметы. Далее ребенку представляют рисунок и просят последовательно назвать очертания всех предметов, «спрятанных» в четырех его частях: 1, 2, 3 и 4. Время выполнения задания ограничивается одной минутой» [22].

«Критерии оценки результата:

- низкий уровень: названо менее 6 предметов;
- средний уровень: названо 7-12 предметов;
- высокий уровень: названо более 13 предметов» [22].

Результаты исследования по диагностической методике 4 представлены в таблице 5 и приложении Б, таблице Б.1.

Таблица 5 – Результаты исследования по диагностической методике 4

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Количество детей	4	6	–
Соотношение в %	40	60	–

В ходе применения диагностической методики было выявлено, что низкий уровень распределения внимания наблюдался у 40% испытуемых (четырёх детей: Ислама Д., Миши К., Олега Б. и Алексея Ш.). Указанные индивиды испытывали трудности при выполнении предложенных заданий, что свидетельствует о необходимости педагогической поддержки. В ходе эксперимента участники смогли идентифицировать лишь те объекты, которые находились в их непосредственной зоне внимания, при этом возникли затруднения с вербализацией названий предметов.

«Средний уровень распределения внимания был зафиксирован у 60% участников (шести детей: Алексея А., Матвея Б., Макара Е., Димы З., Игоря Б. и Кирилла П.). Большинство испытуемых смогли назвать от семи до двенадцати объектов, которые были им наиболее знакомы. При последующем опросе, направленном на выяснение полноты охвата предметов, дети чаще всего давали утвердительный ответ, не проявляя стремления к дополнительному анализу оставшихся объектов» [3].

Высокий уровень распределения внимания не был выявлен.

Следовательно, можно сделать вывод, что в исследуемой группе преобладающим является средний уровень распределения внимания среди детей.

Диагностическая методика 5 «Запомни и расставь точки» (автор Р.С. Немова)

Цель: выявление уровня концентрации внимания, объем внимания.

Материал: бланк задания, карандаш или фломастер.

Ход. Ребенку предлагается посмотреть на образец выполнения задания, затем повторить расположение точек на своем бланке (Приложение Б). Задание проводится от простого к сложному. Всего 8 попыток. Время выполнения не ограничено. Методика проводится индивидуально.

Интерпретация данных:

Низкий уровень: не справляется с заданием, допускает множественные ошибки;

Средний уровень: допускает не более 5 ошибок;

Высокий уровень: допускает не более 1 ошибки.

Результаты исследования по диагностической методике 5 представлены в таблице 6 и приложении Б, таблице Б.1.

Таблица 6 – Результаты исследования по диагностической методике 5

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Количество детей	4	6	–
Соотношение в %	40	60	–

В результате проведения диагностической методики 5 «Запомни и расставь точки» Р.С. Немова низкий уровень показали 4 ребенка (40%). Матвей Ж. выполнял задание неохотно и постоянно твердил: «Я не знаю, я не помню». Мальчик допустил множество ошибок, постоянно отвлекался от задания, что говорит о его недостаточно развитом внимании, также низком уровне самоконтроля.

Средний уровень был выявлен у 6 детей (60%) экспериментальной группы. Егор Л. допустил 3 ошибки при выполнении задания. Его уровень внимания снизился к концу выполнения методики из-за быстрой утомляемости.

Высокий уровень концентрации внимания не был выявлен.

Перейдем к анализу средних результатов по всем методикам. Рассмотрим рисунок 1 (Приложение Б, таблица Б.1).

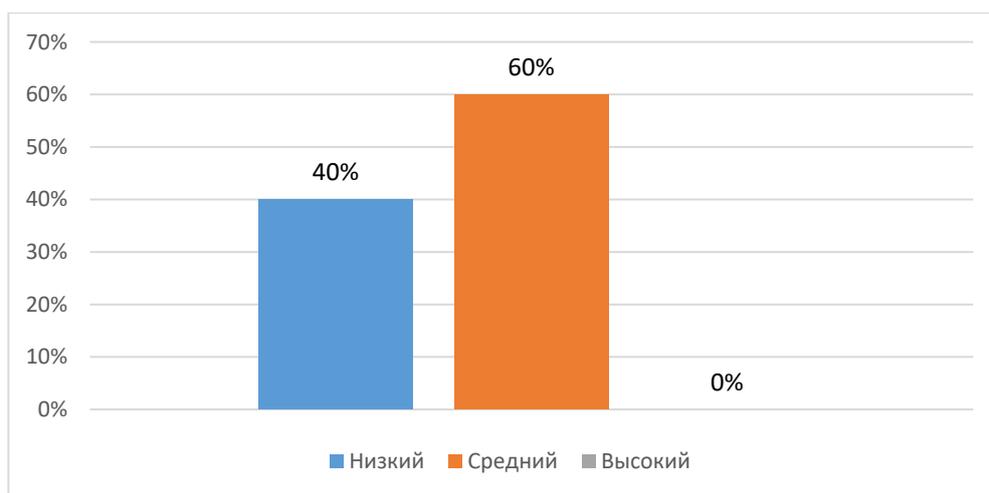


Рисунок 1 – Результаты диагностики уровня сформированности произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития

«Таким образом, можно заключить, что у детей 6-7 лет с задержкой психического развития уровень произвольного внимания в большей степени развит на среднем уровне, однако низкий и высокий уровень все-таки прослеживается в малых процентах, что требует работы по формированию произвольного внимания у детей 6-7 лет с с задержкой психического развития.

По результатам проведенного исследования, можно отметить, что дети с задержкой психического развития лучше воспринимают инструкцию, связанную с наглядным показом образца выполнения задания» [3].

2.2 Организация и содержание работы по формированию произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактических игр

В ходе проведения констатирующего эксперимента были получены данные, которые послужили основой для определения цели формирующего этапа исследования. Целью данного этапа стало подбор комплекса дидактических игр, направленных на формирование произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития.

«Для достижения поставленной цели был подобран и систематизирован набор дидактических игр, классифицированных на пять категорий в соответствии с характеристиками произвольного внимания. При отборе игр учитывались возрастные и индивидуальные особенности, интересы целевой аудитории, а также принципиальная возможность постепенного развития каждого из аспектов произвольного внимания» [6].

В состав комплекса вошли как игры, предполагающие использование наглядных материалов, так и те, которые не требуют визуальных вспомогательных средств. Наблюдения показали, что игры с элементами наглядности вызывают повышенный интерес у детей и способствуют концентрации их внимания на определенной задаче. В то же время словесные

дидактические игры оказывают значительное влияние на развитие аналитических способностей и критического мышления у детей [20].

«Продолжительность формирующего этапа исследования составила два месяца. Комплекс дидактических игр был разработан с учетом основных дидактических принципов, таких как последовательность, постепенность, наглядность и доступность для восприятия детей 6-7 лет с задержкой психического развития» [6].

В рамках исследования, направленного на стимуляцию развития концентрации произвольного внимания у детей дошкольного возраста (5-6 лет), был реализован комплекс дидактических игр. Включенные в программу игры были направлены на укрепление и развитие указанных когнитивных функций. К специфическим играм отнесены: предметная дидактическая игра «Большой экзамен», настольно-печатные игры «Чего не стало» и «Мой первый счет», словесная игра «Что я видел» и «Домики-сказки». Подробное изложение дидактических задач, правил и действий представлено в приложении В.

«В контексте образовательного процесса был осуществлен анализ применения данного комплекса игр для стимулирования произвольного внимания у детей. В частности, предметная дидактическая игра «Большой экзамен» имела целью оценить и закрепить у детей понимание концепции времени, развить способность к выделению частного из общего и наоборот, а также способствовать формированию устойчивой концентрации внимания и быстроты реакции» [22].

Правила игры требовали от участников внимательного слушания вопросов и предоставления ответов в соответствии с инструкциями ведущего после получения мяча. Игровое действие заключалось в ловле мяча и предоставлении ответов на поставленные вопросы, что способствовало активизации внимания и когнитивных процессов у детей.

Исследование. В ходе исследования было установлено, что значительная часть участников (60%) успешно справилась с заданием,

демонстрируя высокую степень концентрации внимания и способность к адекватному реагированию на поставленные вопросы. Участники, которые продемонстрировали успешные результаты, проявили способность точно воспринимать информацию и корректно отвечать на вопросы только в случае, если мяч был передан им в руки, что свидетельствует о соблюдении правил игры и внимательном отношении к заданию.

В то же время другая часть участников (40%) проявила недостаточную концентрацию внимания, что привело к путанице в ответах. Эти участники либо не дослушивали вопрос до конца, либо проявляли излишнюю спешку, что выражалось в попытках дать ответ до того, как мяч был передан им, что нарушало установленные правила игры. Такие действия могут указывать на недостаточную мотивацию или невнимательность в процессе выполнения задания.

Дидактическая настольно-печатная игра «Чего не стало» представляет собой образовательный инструмент, направленный на развитие умений счета у детей дошкольного возраста. Основная дидактическая цель игры заключается в стимулировании активизации словарного запаса детей, а также в тренировке концентрации внимания, сообразительности и памяти.

Согласно игровым правилам, участникам предстоит корректно определить количество объектов, размещенных на столе, и описать изменения, произошедшие с каждым из предметов. Игровое действие, в свою очередь, предполагает процесс угадывания.

Анализ результатов показывает, что только 5 детей успешно справились с заданием, демонстрируя способность быстро и точно определять количество предметов и выявлять изменения. Остальные участники, включая Диану У., Семена М., Сашу Т., Никиту Д. и Кристину Б., смогли корректно определить количество объектов, однако не всегда демонстрировали оперативность и точность в определении изменений.

Для повышения сложности задания педагог предложил модификацию, в которой вместо одного предмета убиралась или перемещалась два или три

объекта. С усложненной задачей справились 3 ребенка, которые смогли сосредоточить внимание на всех предметах одновременно, что позволило им выполнить задание корректно и без затруднений.

Дидактическая вербальная игра «Что я видел» представляет собой дидактический инструмент, направленный на стимулирование развития связной речи у детей, а также на улучшение концентрации внимания и памяти. Игровая механика заключается в тщательном осмотре карточки с изображением и запоминании деталей, после чего участники должны воспроизвести увиденное в словесной форме, следя за рассказами других и корректируя недостающие или искаженные элементы.

В ходе анализа применения данной игры было отмечено, что она вызвала положительный отклик у детей дошкольного возраста, способствуя проявлению их творческих способностей при создании рассказов на основе представленных иллюстраций.

Все участники успешно справились с заданием, продемонстрировав умение составлять краткие рассказы. Однако некоторые дети (Ира В., Диана У., Саша Т., Настя Ж., Юля У.) упустили из виду определенные детали, что свидетельствует о недостаточной внимательности при осмотре изображения. В то же время ряд участников (Никита Ч., Яна Г., Вадим В., Никита С.) не проявили должного внимания к рассказам своих сверстников, что привело к невозможности дополнить и скорректировать представленный материал.

Дидактическая настольная игра «Мой первый счет» представляет собой дидактический инструмент, направленный на развитие навыков сложения чисел и объектов. Основная дидактическая цель игры заключается в совершенствовании умения детей концентрировать внимание и развивать логическое мышление.

В рамках игрового процесса участникам предлагается внимательно следить за арифметическими операциями, озвучиваемыми педагогом, и самостоятельно решать простые задачи на сложение в пределах трех

(например, сложение одного и двух предметов, таких как тетради). После вычисления суммы необходимо четко артикулировать результат, например: «У меня три тетради», и затем закрыть соответствующую клетку с числом три с помощью маленькой карточки.

Игровая активность предполагает соревнование среди участников в быстроте и точности выполнения заданий.

«Анализ результатов применения дидактической игры «Мой первый счет» показывает, что она вызвала определенные трудности у большинства детей. Например, участники Ирина В., Александр Т., Диана У., Вадим В. испытывали затруднения при устном подсчете количества предметов, быстро забывали полученные суммы и, как следствие, не могли корректно закрыть клетку с соответствующей цифрой. Это свидетельствует о недостаточной концентрации внимания и неспособности детей сосредоточиться на выполнении задания» [23].

«Тем не менее, пять участников (Галина С., Семен М., Александр С., Никита Ч., Максим К.) смогли успешно решить предложенные задачи, что указывает на их способность внимательно слушать инструкции и находить правильное решение» [19].

Настольно-печатная дидактическая игра «Домики-сказки» предназначена для стимуляции связной речи у детей дошкольного возраста, а также для тренировки концентрации внимания и памяти. Основная дидактическая цель игры заключается в развитии указанных навыков через игровую деятельность.

В рамках игры участникам предлагается вспомнить и идентифицировать персонажей из известных сказок, основываясь на представленных карточках. Правила игры предусматривают выбор соответствующих карточек в ответ на вопросы педагога, что способствует активизации когнитивных процессов и развитию ассоциативного мышления.

Анализируемая игровая сессия продемонстрировала высокую степень вовлеченности и эмоционального отклика у дошкольников. Участники

проявили значительные усилия для точной идентификации персонажей сказок, что свидетельствует о развитии их ассоциативных способностей и памяти.

В завершающей части занятия было предложено более сложное задание, требующее от детей не только узнавания иллюстраций из различных сказок, но и умения организовать их в логически последовательную цепочку, отражающую сюжетное развитие произведения. После этого детям предстояло рассказать сказку, опираясь на иллюстрации, и, при желании, предложить собственное творческое завершение истории [1].

Все участники успешно справились с заданием, продемонстрировав умение не только быстро и корректно упорядочить иллюстрации, но и воссоздать сказочный сюжет, дополнить его собственными идеями. Это свидетельствует о высоком уровне развития у детей навыков вербального общения и творческого мышления.

В рамках исследования, направленного на стимуляцию развития способности к переключению произвольного внимания у детей дошкольного возраста (5-6 лет), был осуществлен педагогический эксперимент, в ходе которого применялись следующие дидактические игры.

«Настольно-печатная игра «Найди 5 отличий», направленная на развитие концентрации внимания и сравнения объектов.

Игра с предметами «Не ошибись», способствующая тренировке точности и внимательности при выполнении заданий.

Настольно-печатная игра «Подбери листок», ориентированная на формирование навыков классификации и группировки по заданным признакам.

Настольно-печатная игра «Путешествие по городу», развивающая пространственное мышление и способность к ориентированию в пространстве.

Настольно-печатная игра «Геометрическое лото», направленная на изучение геометрических фигур и развитие способности к их узнаванию и различению.

Детальное описание дидактических задач, правил игр и последовательности игровых действий представлено в приложении В к основному тексту исследования» [15].

Дидактическая настольно-печатная игра «Идентификация дестинаций» предназначена для закрепления умений у детей выделять детали в визуальных образах и способствует развитию способности к переключению произвольного внимания. В рамках игры участникам предоставляется карточка, на которой изображены два схожих изображения, различающихся определенными элементами. Задача участников заключается в выявлении пяти уникальных различий между этими изображениями.

В ходе анализа результатов игры было установлено, что полное определение всех различий удалось восьми участникам (Эльвира М., Галя С., Семен М., Максим К., Никита Ч., Никита Д., Кристина Б., Саша С.). Остальные участники смогли выявить от двух до четырех различий, что может быть обусловлено недостаточной способностью к переключению внимания между двумя изображениями, что в свою очередь приводило к повторению одних и тех же отличий в ответах.

Дидактическое пособие «Не ошибись» представляет собой методическое средство, направленное на стимуляцию активизации лексического запаса обучающихся, развитие логического мышления, переключаемости внимания и интеллектуальной гибкости.

Основная цель данного дидактического инструмента заключается в формировании и закреплении знаний о фруктах и овощах, а также их естественной среде обитания. Игровая механика предусматривает бросок мяча, во время которого учащийся должен называть фрукт или овощ, после чего тот, поймавший мяч, обязан указать его естественное место произрастания.

В ходе наблюдения за проведением игры «Не ошибись» было зафиксировано высокий уровень заинтересованности и вовлеченности детей. Учащиеся демонстрировали активное участие, быстро и корректно отвечая на поставленные вопросы. В случаях затруднений в определении ответа коллективно осуществлялась коррекция ошибок, что свидетельствует о развитии навыков взаимопомощи и сотрудничества среди детей.

Отдельно стоит отметить, что многие учащиеся (Ира В., Галя С., Максим К., Саша С., Юлия У., Надя С., Лиза Е.) не только указывали на место произрастания фруктов и овощей, но и использовали обобщающие категории, что свидетельствует о глубоком понимании темы и способности к классификации.

В целом, игровая деятельность прошла в динамичной и позитивной атмосфере, способствуя не только образовательному процессу, но и эмоциональному развитию детей.

Дидактическая настольная печатная игра «Идентификация парных объектов».

Цель дидактической игры: развитие навыков сравнения и анализа объектов у детей, а также стимуляция произвольного внимания, логического мышления и наблюдательности.

Правила игры: участникам необходимо внимательно изучить изображение, на котором представлены различные объекты. Задача состоит в том, чтобы для каждого объекта найти соответствующую пару, провести линии между парными объектами и дать объяснение их сходства.

Игровая активность: идентификация парных объектов.

Аналитический обзор: в ходе применения данной дидактической игры было отмечено, что уровень сложности оказался значительным для многих дошкольников. Не все участники смогли успешно выполнить задание по нахождению парных объектов.

В частности, некоторые дети (Галя С., Семен М., Никита Ч., Максим К., Кристина Б.) продемонстрировали высокую эффективность,

быстро идентифицировав парные объекты и предоставив адекватные объяснения их сходства. В то же время другие участники (Яна Г., Эльвира М., Никита Д., Руслан С.) справились с задачей поиска парных объектов, однако испытывали трудности при попытке вербализации критериев сходства данных объектов.

Образовательная игровая активность «Осваиваем числовые понятия» представляет собой методическую задачу, направленную на консолидацию навыков количественного счета у детей. Целью данной активности является стимулирование развития у детей способности к концентрации внимания и улучшение их когнитивных способностей.

В рамках игровой активности участникам предлагается выполнять задачу, заключающуюся в точном направлении шарика по наклонной плоскости – трамплину. Задача заключается в том, чтобы нацелить шарик на максимальное количество цветных дисков или цифровых обозначений, расставленных в определенной последовательности.

Игровой процесс включает в себя манипуляцию с шариком, требующую от участников сосредоточенности и точности движений. В ходе анализа было отмечено, что образовательная игра «Осваиваем числовые понятия» вызвала положительный отклик у детей, поскольку она имела сходство с игрой в кегли, однако вместо традиционных кеглей в данной игре использовались цветные диски, которые необходимо было сбить для накопления очков.

Все участники дошкольного возраста проявили заинтересованность и стремление к выполнению задания, направленного на максимальное сбивание дисков для достижения наилучшего результата. Успешное выполнение задания требовало от детей концентрации внимания на шарике и точности в управлении им. Все дети справились с поставленной задачей, что свидетельствует о высокой эффективности игровой методики в процессе обучения количественным понятиям.

Дидактическая настольная игра «Корова Маня и ее владелица» представляет собой образовательный инструмент, направленный на стимуляцию и развитие произвольного внимания у детей. Основная задача игры заключается в том, чтобы участники могли сосредоточенно и целенаправленно удерживать внимание на заданной задаче.

В рамках игрового процесса участникам предлагается внимательно рассмотреть изображение лабиринта, представленное на игровом поле, и определить кратчайший маршрут к цели. Игровое действие сводится к поиску оптимального пути через лабиринт.

Анализ эффективности применения игры «Корова Маня и ее владелица» показывает, что, несмотря на высокий уровень интереса детей к данному виду деятельности, возникли определенные трудности в процессе выполнения задания. Наблюдения за поведением участников, включая Яну Г., Никиту Д., Вадима В., Настю Ж., Диму С., Юлю У., Сашу Т., Ирину В., Руслана С., Диану У, выявили, что большинство дошкольников испытывали затруднения при нахождении пути в лабиринте, часто заходя в тупиковые ответвления. Тем не менее, некоторые участники смогли определить выход из лабиринта, хотя и не с первого раза.

В целом, можно сделать вывод о том, что дидактическая игра «Корова Маня и ее владелица» обладает высоким познавательным потенциалом, способствуя развитию ключевых когнитивных навыков у дошкольников, несмотря на возникшие трудности в освоении конкретного задания.

Настольная печатная дидактическая игра «Чей это дом?» направлена на стимулирование развития произвольного внимания и наблюдательности у детей. В рамках данной игры участникам предлагается внимательно изучить иллюстрации различных домов и обосновать свой выбор в определении их владельца.

Игровая механика включает в себя процесс поиска хозяина дома, что требует от детей концентрации и способности распределять внимание между различными элементами изображения. В ходе анализа было отмечено, что

игра вызвала интерес у детей, однако не все участники смогли эффективно справиться с поставленной задачей. Некоторые дети, такие как Диана У., Никита Д., Саша Т., Игра В., Настя Ж., испытывали затруднения в ориентации и часто меняли направление поиска, что свидетельствует о проблемах с переключаемостью внимания.

Тем не менее, другие участники игры успешно идентифицировали всех владельцев домов и завершили игру в короткие сроки. В целом, все дидактические игры, направленные на развитие различных аспектов произвольного внимания (концентрацию, распределение, объем, устойчивость, переключаемость), были восприняты детьми с энтузиазмом. Каждая из игр способствовала возникновению положительных эмоций у участников, что проявлялось в активном участии в заданиях и взаимопомощи среди сверстников.

В процессе реализации формирующей стадии экспериментального исследования были применены различные типы дидактических игр, включая игры с материальными объектами, настольно-печатные и вербальные дидактические игры. Все перечисленные виды дидактических игр оказывают эквивалентное влияние на стимулирование развития произвольного внимания у детей в возрасте 5-6 лет, включая такие характеристики, как концентрация внимания, его распределение, переключаемость, объем и устойчивость.

На основании анализа данных, полученных в ходе формирующей работы, можно сформулировать следующие выводы: участники эксперимента демонстрируют способность к длительному удержанию внимания на объектах; наблюдается увеличение объема информации, сохраняемой в памяти дошкольников; сокращение времени, необходимого для выполнения заданий; а также ускорение процесса переключения внимания с одного объекта на другой. Эти результаты свидетельствуют о положительном влиянии использования разнообразных дидактических игр на

развитие ключевых аспектов произвольного внимания у данной возрастной категории.

2.3 Выявление динамики уровня сформированности произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития

Диагностическая методика 1 Корректирующая проба (Тест Б. Бурдона).

Цель: выявление уровня распределения внимания.

Результаты исследования по диагностической методике 1 представлены в таблице 7 и приложении В, таблица В.1

Таблица 7 – Результаты исследования по диагностической методике 1

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Количество детей	1	7	2
Соотношение в %	10	70	20

Низкий уровень показали 1 ребенок (10%) – Матвей Б. Матвей при выполнении задания постоянно путал символы в квадрате и в ромбе, хотя они были совершенно разными и не похожими друг на друга – галочка и точка. Поэтому мальчик показал низкий уровень при прохождении данной методики. Лера постоянно отвлекалась, пыталась говорить на разные темы, не имеющие отношения к заданию, поэтому показала низкий результат. Помимо того, что девочка отвлекалась, задание выполняла она неохотно.

Средний уровень показали 7 детей (70%), которые допустили 2-3 ошибки при выполнении задания. Маша Н. постоянно, практически безотрывно, смотрела на образец выполнения задания, боясь допустить ошибку, но именно из-за этого, выполнение задания затянулось по времени. Даже к концу бланка девочка не могла воспроизводить знаки по памяти и постоянно смотрела на образец.

Лучше всех с заданием по методике 1 Корректирующая проба (Тест Бурдона) справился 1 ребенок (10%) – Лена В. Девочка сосредоточенно и внимательно выполняла данное задание. Лена не допустила ни одной ошибки, выполнила задание правильно и уложились в отведенное время.

Диагностическая методика 2 «Домик» (автор Н.И. Гуткина)

Цель: выявление у детей 6-7 лет с ЗПР уровня концентрации внимания.

Результаты исследования по диагностической методике 2 представлены в таблице 8 и приложении В, таблица В.1

Таблица 8 – Результаты исследования по диагностической методике 2

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Количество детей	1	7	2
Соотношение в %	10	70	20

В ходе проведения диагностической методики 2 у одного ребёнка – Игоря Б. (10% выборки) – был выявлен низкий уровень усвоения материала. Он продемонстрировал наибольшие трудности при выполнении задания. При рисовании дом был изображён в сильно уменьшенном масштабе или размещён на периферии листа, что может свидетельствовать о неуверенности или сниженной мотивации. Кроме того, ребёнок не включил в изображение ряд значимых деталей: отсутствовали дым из трубы, окна, трава у основания строения, а также элементы, характеризующие крышу. Дополнительно были отмечены пространственные и исполнительские ошибки: направление линий, обозначающих траву, и штрихов на крыше не соответствовало общепринятому или логическому изображению. Такие особенности указывают на недостаточную сформированность зрительного восприятия, мелкой моторики и/или пространственной ориентировки.

Средний уровень усвоения материала был выявлен у семи воспитанников (70%) – Олега Б., Алексея А., Матвея Б., Ислама Д., Макара Е., Димы З. и Кирилла П. Эти дети в целом справились с заданием, однако в

их работах были зафиксированы отдельные неточности: в каждом рисунке отсутствовало или искажено не более пяти значимых элементов.

Наиболее типичными ошибками в этой группе стали:

- пропуск изображения травы у основания дома или её схематичное, нелогичное выполнение;
- отсутствие дыма, выходящего из трубы;
- неправильная ориентация штрихов на крыше (например, хаотичное или противоположное направление линий) либо полное их отсутствие.

Подобные недочёты свидетельствуют о частичной сформированности зрительного образа, а также о недостаточной устойчивости внимания и пространственной дифференциации при выполнении графических задач.

Высокий уровень усвоения материала продемонстрировали двое детей – Миша К. и Алексей Ш. (20% выборки). Эти воспитанники выполнили задание уверенно и самостоятельно, не испытывая затруднений в понимании инструкции и не обращаясь за дополнительными пояснениями к педагогу.

Их рисунки отличались полнотой и точностью: изображения дома и сопутствующих деталей (окна, дым из трубы, трава у основания, элементы крыши) в значительной степени соответствовали эталону. При этом композиционное расположение, пропорции и пространственная ориентация объектов также были выдержаны в соответствии с образцом, что существенно выделяло их работы на фоне остальных участников исследования.

Диагностическая методика 3 «Проставь значки» (автор Р.С. Немов)

Цель: выявление у детей 6-7 лет с ЗПР уровня переключения внимания.

Результаты исследования по диагностической методике 3 представлены в таблице 9 и приложении В, таблица В.1

Таблица 9 – Результаты исследования по диагностической методике 3

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Количество детей	3	7	–
Соотношение в %	30	70	–

В ходе проведения диагностической методики было выявлено, что преобладающее большинство детей в исследуемой группе демонстрируют низкий уровень развития определенного навыка, что отражено в результатах диагностической методики 3. Всего 3 участника (30%) испытывали затруднения при выполнении заданий, что проявлялось в необходимости обращения за разъяснениями к педагогу и запросах о помощи. Наблюдения показали, что все дети склонны к повторяющимся действиям, проявляли тенденцию к фиксации на одной фигуре или символе, а в случаях следования последовательности действий, демонстрировали замедленность и частые ошибки, связанные с потерей или путаницей в значках. Это свидетельствует о наличии проблем с переключением внимания на различные объекты у детей.

Средний уровень был зафиксирован у 7 детей (70%). В ходе повторного выполнения задания было зафиксировано явное улучшение показателей у всех участников. Дети справились с задачей значительно быстрее по сравнению с первоначальной попыткой, что свидетельствует о повышении уверенности и автоматизации действий. В начале работы лишь двое–трое ребят кратко обращались к образцу для уточнения последовательности или деталей, однако в дальнейшем выполняли задание самостоятельно, без внешней подсказки.

Количество ошибок заметно сократилось: если ранее наблюдались пропуски элементов, нарушение логики построения или неточное воспроизведение, то в этот раз большинство детей последовательно, аккуратно и в полном объёме справились с поставленной задачей. Это указывает на устойчивое запоминание алгоритма, развитие зрительного

внимания и улучшение координации между восприятием и моторным исполнением.

Такой прогресс демонстрирует не только эффективность проведённой работы, но и рост познавательной активности и мотивации у детей – они стали более инициативными, спокойными и сосредоточенными в процессе выполнения заданий.

Высокий уровень не показал ни один из воспитанников.

Диагностическая методика 4 «Тест Поппельрейтера»

Цель: выявление у детей 6-7 лет с ЗПР уровня распределения внимания.

Материал: карточка с изображением силуэтов 15 предметов, наложенных друг на друга.

Содержание: педагог объясняет «ребенку, что ему будут показаны несколько контурных рисунков, в которых как бы «спрятаны» многие известные ему предметы. Далее ребенку представляют рисунок и просят последовательно назвать очертания всех предметов, «спрятанных» в четырех его частях: 1, 2, 3 и 4. Время выполнения задания ограничивается одной минутой» [2].

«Критерии оценки результата:

- низкий уровень: названо менее 6 предметов;
- средний уровень: названо 7-12 предметов;
- высокий уровень: названо более 13 предметов.

Результаты исследования по диагностической методике 4 представлены в таблице 10 и приложении В, таблица В.1» [19].

Таблица 10 – Результаты исследования по диагностической методике 4

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Количество детей	2	8	–
Соотношение в %	20	80	–

В ходе применения диагностической методики было выявлено, что низкий уровень распределения внимания наблюдался у 20% испытуемых (двух детей: Олега Б. и Алексея Ш.). Указанные индивиды испытывали трудности при выполнении предложенных заданий, что свидетельствует о необходимости педагогической поддержки. В ходе эксперимента участники смогли идентифицировать лишь те объекты, которые находились в их непосредственной зоне внимания, при этом возникли затруднения с вербализацией названий предметов.

«Средний уровень распределения внимания был зафиксирован у 80% участников (восьми детей: Ислама Д., Миши К., Алексея А., Матвея Б., Макара Е., Димы З., Игоря Б. и Кирилла П.). Большинство испытуемых смогли назвать от семи до двенадцати объектов, которые были им наиболее знакомы. При последующем опросе, направленном на выяснение полноты охвата предметов, дети чаще всего давали утвердительный ответ, не проявляя стремления к дополнительному анализу оставшихся объектов» [8].

«Высокий уровень распределения внимания не был выявлен» [6].

Следовательно, можно сделать вывод, что в исследуемой группе преобладающим является средний уровень распределения внимания среди детей.

«Диагностическая методика 5 «Запомни и расставь точки» (автор Р.С. Немова)

Цель: выявление уровня концентрации внимания, объем внимания.

Результаты исследования по диагностической методике 5 представлены в таблице 11 и приложении В, таблица В.1» [6]

Таблица 11 – Результаты исследования по диагностической методике 5

Уровень	Низкий	Средний	Высокий
Количество детей	2	8	–
Соотношение в %	20	80	–

В результате проведения диагностической методики 5 «Запомни и расставь точки» Р.С. Немова низкий уровень показали 2 детей (20%). Матвей Ж. выполнял задание неохотно и постоянно твердил: «Я не знаю, я не помню». Мальчик допустил множество ошибок, постоянно отвлекался от задания, что говорит о его недостаточно развитом внимании, также низким уровне самоконтроля.

Средний уровень был выявлен у 8 детей (80%) экспериментальной группы. Егор Л. допустил 3 ошибки при выполнении задания. Его уровень внимания снизился к концу выполнения методики из-за быстрой утомляемости.

Высокий уровень концентрации внимания не был выявлен.

Перейдем к анализу средних результатов по всем методикам. Рассмотрим рисунок 1 (Приложение В, таблица В.1).

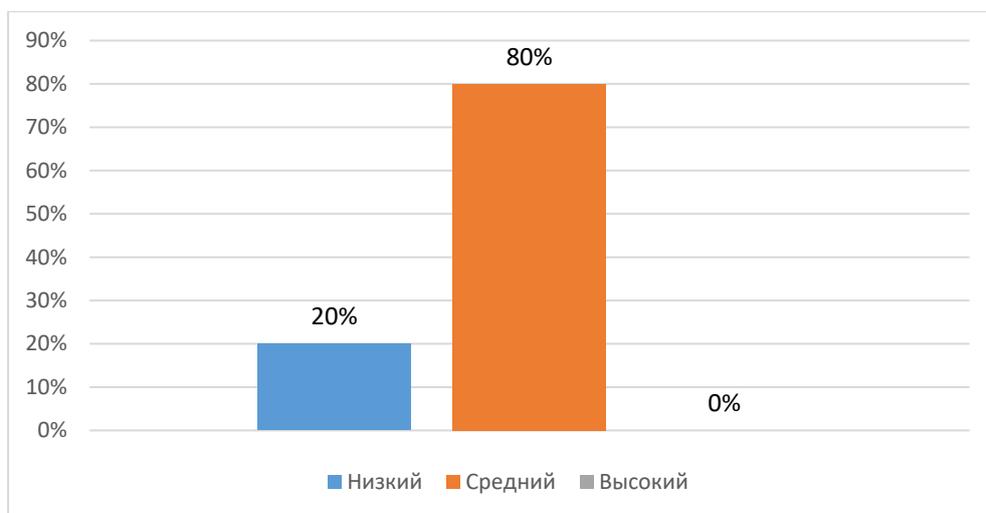


Рисунок 2 – Результаты диагностики уровня сформированности произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития

Таким образом, анализ полученных данных позволяет сделать вывод: у большинства детей 6–7 лет с задержкой психического развития (ЗПР) произвольное внимание сформировано на среднем уровне. Это проявляется в способности удерживать фокус на задании в течение ограниченного времени,

но при этом часто наблюдается быстрая утомляемость, необходимость повторного напоминания инструкции и затруднения при переходе к новому этапу работы.

В то же время у небольшого числа детей зафиксирован низкий уровень произвольного внимания, что выражается в трудностях концентрации даже при кратковременных заданиях, частой отвлечённости и невозможности завершить начатое без многократной поддержки взрослого. С другой стороны, отдельные ребята демонстрируют высокий уровень — они способны самостоятельно следовать инструкции, сохранять внимание на протяжении всего задания и корректировать свои действия при необходимости.

Данные различия подчёркивают необходимость дифференцированного подхода и целенаправленной коррекционной работы, направленной на развитие регуляторных функций внимания у детей с ЗПР. Особенно важно создавать условия, способствующие постепенному наращиванию устойчивости и объёма произвольного внимания через игровые, продуктивные и моторные задания.

Кроме того, в ходе исследования было выявлено, что дети с ЗПР значительно лучше усваивают инструкции, когда они сопровождаются наглядным демонстрированием или образцом выполнения. Визуальная опора выступает для них важным ориентиром, который компенсирует недостаточную сформированность вербального понимания и снижает уровень тревожности. Такой подход не только повышает точность выполнения задания, но и способствует развитию навыков самоконтроля и уверенности в собственных силах.

Следовательно, включение наглядных моделей, пошаговых схем и предметных примеров в образовательный процесс является не просто методическим приёмом, а психолого-педагогической необходимостью при работе с детьми данной категории.

Заключение

«Произвольное внимание – это осознанно направляемое и регулируемое внимание, взаимосвязанное с усилиями воли и специально поставленной целью. Актуальность данной темы обусловлена тем, что большое количество детей старшего дошкольного возраста не могут справиться с программой дошкольной образовательной организации, имеют разные проблемы при усвоении информации. Одна из главных проблем, почему у них присутствует проблема при усвоении информации – это усталость, у них не устойчивое внимание, плохая память, недостаточно развито мышление» [15].

«В.П. Глухова, Т.В. Егорова, В.И. Лубовский, Н.Я. Семаго и М.М. Семаго, Л.Ф. Чупрова подробнее изучали эту тему в своих работах. В любой предметной деятельности дошкольника внимание выступает одним из главных психологических условий его успешности. Развитие произвольного внимания играет важную роль в деле подготовки дошкольника с задержкой психического развития к школьному обучению» [12].

«По данным констатирующего этапа исследования в группе обследованных детей 6-7 лет с задержкой психического развития преобладал низкий уровень развития произвольного внимания» [13].

«В данном исследовании мы предложили, что развитие произвольного внимания у детей 6-7 лет с задержкой психического развития посредством дидактической сказки возможно, если:

- составлены дидактические сказки, в соответствии с возрастными особенностями и показателями произвольного внимания;
- подобраны и включены в развивающую предметно-пространственную среду наглядный материал к сказкам и дидактические задания, используемые в самостоятельной деятельности детьми» [13].

«В результате проведенной работы на формирующем этапе эксперимента у детей 6-7 лет с задержкой психического развития произошли качественные изменения показателей развития произвольного внимания» [3].

«Таким образом, по данным, которые мы получили в контрольном эксперименте, можно сказать, что проделанная работа является результативной и позволяет повысить уровень развития у детей 6-7 лет с задержкой психического развития произвольного внимания. Количество детей с низким уровнем развития произвольного внимания уменьшилось на 37%, со средним уровнем развития произвольного внимания, наоборот, увеличилось на 37%» [3].

«Следовательно, содержание работы с применением дидактической сказки может использоваться учителями-дефектологами для развития произвольного внимания у детей с задержкой психического развития в дошкольных образовательных организациях. Поставленная в работе цель и задачи решены, гипотеза исследования доказана» [14].

Список используемой литературы

1. Андрущенко Т. Ю., Карабекова Н. В. Коррекционные и развивающие игры для детей 6-10 лет. М. : Издательский центр «Академия», 2014. 96 с.
2. Баданина Л. П. Психология познавательных процессов. М. : Флинта: МПСИ, 2017. 214 с.
3. Баксакова И. И. Внимание дошкольника, методы изучения и развития. М. : НПО: «МОДЭК», 2015. 64 с.
4. Бабкина Н. В. Особенности познавательной деятельности и ее саморегуляции у старших дошкольников с задержкой психического развития // Дефектология, 2014. № 5. С. 40–45.
5. Блинова Л. Н. Диагностика и коррекция в образовании детей с ЗПР. М. : Энас, 2017. 136 с.
6. Борякова Н. Ю. Формирование предпосылок к школьному обучению у детей с задержкой психического развития. М. : 2013. 127 с.
7. Бондарев И. П. Новая методика оценки свойств внимания // Вопросы психологии. 2017. № 5. С. 127–131.
8. Буянов М. И. Беседы о детской психиатрии. Спб. : Дом Михайлова, 2015. 208 с.
9. Выготский Л. С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте. М. : ЧеРо, 2015. С. 467–505.
10. Гальперин П. Я. К проблеме внимания. М. : Просвещение, 2016. 461 с.
11. Голенская О. И. Дидактическая сказка как средство эмоционально-волевого развития детей дошкольного возраста // Молодой ученый, 2019. № 52 (290). С. 253–255. URL: <https://moluch.ru/archive/290/65816/> (дата обращения: 12.11.2021).
12. Добрынин Н. Ф. О теории и воспитании внимания. М. : ЧеРо, 2015. С. 518–533.

13. Данилова Л. А. Коррекционная помощь детям с задержкой психофизического и речевого развития. СПб. : 2017. 204 с.
14. Диагностика и коррекция задержки психического развития у детей. М., 2016. 243 с.
15. Джеймс У. Внимание: Хрестоматия по вниманию. М., 2016. С. 50–103.
16. Зинкевич-Евстигнеева Т. Д. Практикум по сказкотерапии. СПб. : Речь, 2000. 37 с.
17. Иванова Т. Б. Диагностика нарушений в развитии детей с ЗПР. СПб. : 2012. 248 с.
18. Иденбаум Е. Л. Становление познавательной деятельности детей с легким психическим недоразвитием в разных психолого-педагогических условиях // Дефектология. 2010. № 2. С. 19–31.
19. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии. М. : Академия, 2015. 291 с.
20. Лурия А. Р. Внимание и память. М. : Академия, 2015. 137 с.
21. Обучение детей с нарушениями интеллектуального развития : (Олигофренопедагогика) : учебное пособие для студентов высших учебных заведений / под ред. Б. П. Пузанова. 4-е изд., стер. М. : Академия, 2010 480 с.
22. Осипова А. А. Диагностика и коррекция внимания: Программа для детей 5-9 лет. М. : ТЦ Сфера, 2016. 104 с.
23. Шевченко С. Г. Подготовка к школе детей с задержкой психического развития. М. : Школьная Пресса, 2017. 280 с.
24. Эльконин Д. Б. Игра и психическое развитие. М. : Изд-во Институт практической психологии, Воронеж : НПО «Модэк», 2016. С. 218–238.

Приложение А

Характеристика выборки исследования

Таблица А.1 – Список детей участвующих в исследовании

ФИ	Нарушение
Алексея А.	ЗПР
Матвея Б.	ЗПР
Макара Е.	ЗПР
Димы З.	ЗПР
Игоря Б.	ЗПР
Кирилла П.	ЗПР
Ислама Д.	ЗПР
Миши К.	ЗПР
Олега Б.	ЗПР
Алексея Ш.	ЗПР

Приложение Б

Результаты исследования на констатирующем этапе

Таблица Б.1 – Результаты исследования на констатирующем этапе

ФИ	1	2	3	4	5	Средний результат
Алексея А.	СУ	СУ	НУ	СУ	СУ	СУ
Матвея Б.	НУ	СУ	НУ	СУ	НУ	НУ
Макара Е.	СУ	СУ	НУ	СУ	СУ	СУ
Димы З.	НУ	СУ	НУ	СУ	СУ	СУ
Игоря Б.	СУ	НУ	НУ	СУ	НУ	НУ
Кирилла П.	СУ	СУ	НУ	СУ	СУ	СУ
Ислама Д.	СУ	СУ	НУ	НУ	НУ	НУ
Миши К.	СУ	СУ	НУ	НУ	НУ	НУ
Олега Б.	ВУ	ВУ	НУ	НУ	СУ	ВУ
Алексея Ш.	СУ	НУ	НУ	НУ	СУ	НУ

- НУ – низкий уровень;
- СУ – средний уровень;
- ВУ – высокий уровень.

Приложение В

Результаты исследования на контрольном этапе

Таблица В.1 – Результаты исследования на контрольном этапе

ФИ	1	2	3	4	5	Средний результат
Алексея А.	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Матвея Б.	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Макара Е.	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Димы З.	НУ	СУ	НУ	НУ	НУ	СУ
Игоря Б.	СУ	НУ	НУ	НУ	НУ	НУ
Кирилла П.	ВУ	ВУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Ислама Д.	СУ	СУ	НУ	СУ	СУ	СУ
Миши К.	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Олега Б.	ВУ	ВУ	СУ	СУ	СУ	СУ
Алексея Ш.	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ	СУ

- НУ – низкий уровень;
- СУ – средний уровень;
- ВУ – высокий уровень.