

Хмельницький національний університет
Факультет здоров'я, психології, фізичної культури та спорту
Кафедра психології та педагогіки

КВАЛІФІКАЦІЙНА РОБОТА

Другий (магістерський)

«Особливості розвитку уваги молодших школярів з інтелектуальними порушеннями»

Галузь знань - 05 Соціальні та поведінкові науки

Шифр і назва галузі знань

Спеціальність - 053 Психологія

Шифр і назва спеціальності

Освітня програма « Психологія»

Шифр КДРМ

номер залікової книжки

Виконав: студентка II курсу, групи ПП м-20-1 _____ Вербіцька Д.Л.
Підпис Ініціали, прізвище

Керівник: кандидат психологічних наук, доцент
Підпис Ініціали, прізвище

До захисту допускаю:

Зав. кафедри психології та педагогіки

доктор психологічних наук, професор

_____ Потапчук Є.М.
Підпис Ініціали, прізвище

_____ 20__ р.

Хмельницький, 2021

АНОТАЦІЯ НА КВАЛІФІКАЦІЙНУ РОБОТУ

Тема кваліфікаційної роботи «Особливості розвитку уваги молодших школярів з інтелектуальними порушеннями»

Студент

Вербіцька Дарія Леонідівна

Кваліфікаційна робота включає 74 сторінки, 4 рисунки, перелік джерел посилання із 67 найменувань, 2 додатки.

Ключові слова: увага, розвиток уваги, властивості уваги, молодший шкільний вік, особи з інтелектуальними порушеннями.

Об'єкт дослідження: увага молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Предмет дослідження: особливості розвитку уваги молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

За результатами дослідження з'ясовано особливості розвитку уваги молодших школярів з інтелектуальними порушеннями та нормотиповим розвитком, запропоновано методичні рекомендації щодо розвитку уваги молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Одержані результати можуть бути використані в практичній діяльності психологів закладів шкільної освіти та реабілітаційних центрів.

ВСТУП

Актуальність проблеми. Сьогодні проблеми, пов'язані з розвитком уваги у школярів, викликають занепокоєння у педагогів, батьків та психологів, які працюють з дітьми. Більшість батьків скаржаться на неувважність дітей, їх невміння зосередитися, довго утримувати увагу при вирішенні навчальних завдань. Збільшується кількість дітей дошкільного та молодшого шкільного віку з синдромом дефіциту уваги, що поєднується, як правило, з гіперактивністю.

Увага є внутрішньою умовою психічної діяльності, завдяки увазі чуттєве відображення об'єктів зовнішнього світу відображається у свідомості суб'єкта, а кожний акт цілеспрямованої діяльності доходить до свідомості. Саме від зосередженості уваги залежать повнота, чіткість і ясність сприймання та уявлення. Учні уважно слухаючи пояснення вчителя на уроці, легше сприймають, розуміють та запам'ятовують зміст навчального матеріалу.

У працях С. Лієпінь, С. Миронової, О. Хохліної та ін. розкриваються особливості прояву властивостей уваги у навчальному процесі школярів з порушеннями інтелектуального розвитку [36; 41; 55]. Проблему розвитку уваги у дітей з інтелектуальними порушеннями також вивчали: Ю. Бугера, Т. Захарова, Р. Лаптієва, С. Лієпінь, Н. Макарчук та ін., які виявили, що діти із порушеннями розумового розвитку не можуть концентрувати свою увагу на будь-якому предметі тому, що вони відволікаються, переключаючись на інші об'єкти [7; 8; 31; 34; 36; 39]. Притаманний учням з інтелектуальними порушеннями недорозвиток довільної уваги перешкоджає формуванню в них цілеспрямованості поведінки і діяльності, різко знижують їх працездатність. Досить важливим є структурування уроків, з урахуванням динаміки працездатності учнів.

Досліджуючи увагу молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку, вчені (І. Ахтам'янова, І. Баскакова,

Л. Виготський, Т. Захарова, М. Матвєєва, Л. Переслені) зазначають, що стан її сформованості позначається на когнітивній сфері, що впливає на успішність засвоєння знань учнями з інтелектуальними порушеннями [5; 6; 10; 31]. Так, І. Ахтам'янова, І. Бгажнокова, Л. Набатнікова, С. Рибальченко вказують на те, що успішність навчання молодших дітей із порушеннями інтелектуального розвитку школярів залежить від здатності до розподілу та концентрації уваги, достатнього рівня розвитку її довільності та стійкості. На їхню думку, увага молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку характеризується зниженим рівнем розвитку, а саме: малим обсягом, зниженою здатністю до розподілу та мимовільністю, низькою стійкістю та концентрацією (коливання уваги).

Об'єкт дослідження: увага молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Предмет дослідження: особливості розвитку уваги молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Мета дослідження – теоретично обґрунтувати та експериментально дослідити особливості розвитку уваги учнів молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Завдання дослідження:

1. Здійснити теоретичний аналіз загальної та спеціальної наукової літератури з проблеми дослідження уваги молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

2. Емпірично дослідити особливості уваги молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

3. Розробити рекомендації щодо розвитку уваги молодших школярів з інтелектуальними порушеннями.

Гіпотеза дослідження: з'ясування особливостей уваги молодших школярів з інтелектуальними порушеннями надасть можливість кваліфіковано розробити методичні рекомендації щодо розвитку уваги молодших школярів з особливими освітніми потребами.

Методи дослідження: теоретичні: вивчення та аналіз загальної та спеціальної психологічної літератури; емпіричні: констатувальний експеримент з метою дослідження особливостей уваги молодших школярів з інтелектуальними порушеннями; спостереження, індивідуальні бесіди з вчителями та учнями початкових класів, тестування; статистичні: кількісний та якісний аналіз емпіричних даних та їх узагальнення.

Практичне значення роботи. Результати емпіричного дослідження можуть бути використані у професійній діяльності корекційних педагогів, психологів, які працюють з дітьми молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями.

Експериментальна база дослідження: ФОП Вінярський В.Р. «Кабінет розвитку дитини», м.Хмельницький.

Апробація результатів дослідження: за матеріалами дослідження подано до друку: стаття «Проблема розвитку уваги молодших школярів: реалії сьогодення» та тези на міжнародну конференцію «Віковий аспект розвитку уваги у дітей».

Структура роботи. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, позицій в переліку джерел посилання, обсяг сторінок 74.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНИЙ АНАЛІЗ УВАГИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ У ЗАГАЛЬНІЙ ТА СПЕЦІАЛЬНІЙ ПСИХОЛОГІЧНІЙ ЛІТЕРАТУРІ

1.1 Теоретичний аналіз поняття уваги, її характеристики і властивості

Увага є психологічний феномен, щодо якого аж до теперішнього часу серед фахівців з психології відсутня єдина думка. З одного боку, у психолого-педагогічній літературі розглядається питання наявності уваги як незалежного психічного явища. Але деякі автори стверджують, що увага не може розглядатися як самостійне явище, оскільки вона тією чи іншою мірою є в будь-якому іншому психічному процесі. Інші, навпаки, відстоюють індивідуальність уваги як психічного процесу [6].

П. Гальперін вважає, що «увага один із феноменів орієнтовно-дослідницької діяльності» [18]. Він вказував, що «увага - це продукт розвитку зовнішньої, предметної та розгорнутої діяльності контролю у внутрішню форму. Засоби контролю суб'єкт знаходить у навколишній дійсності. Залежно від специфіки цього розвитку виходять різні види уваги. Мимовільна увага складається стихійно. Маршрут та засоби контролю диктуються об'єктом та поточними станами суб'єкта. Довільна увага формується тоді й тією мірою, якою процес його стає планомірним. Довільна увага – це результат навчання» [19]. А також вважає, що увага розкривається як спрямованість, націленість психічної діяльності на своєму об'єкті або як властивість цієї діяльності [18]. П. Гальперін знаходить увагу як ідеальну, стислу та автоматизовану маніпуляцію, яка є складовою теорії поетапного формування розумових дій [18].

Увага ніяк не має свого окремого і специфічного продукту. Її результатом вважається удосконалення будь-якої діяльності, якою вона

супроводжує. Увага – це психічний стан, що визначає насиченість пізнавальної діяльності і виявляється у її зосередженості щодо обмеженому дії, предметі, явищу. Увага – дуже значний психічний процес, який є умовою ефективної реалізації будь-якої діяльності дітей як зовнішньої, і внутрішньої, яке продуктом – її якісне здійснення [21].

Н. Добринін у своїх роботах, позначив те, що «увага - вид психічної діяльності, який підтримує ті чи інші процеси цієї діяльності» [15]. В. Долгова зазначає, що «увага дитини завжди зосереджена на чомусь, але якщо виділити один об'єкт із маси інших проявляється вибірковість уваги. Тим самим інтерес до одного є одночасна неувага до іншого [26].

Розглянемо основні функції уваги: «Перша функція передбачає активізацію необхідних та гальмування непотрібних на даний момент психічних та фізіологічних процесів. Друга функція – це цілеспрямований організований відбір інформації (основна селективна функція уваги). Третя функція є утримання, збереження образів певного предметного змісту до того часу, доки буде досягнута мета. Четверта функція передбачає забезпечення тривалої зосередженості, активності на одному й тому самому об'єкті. П'ята функція характеризується регуляцією та контролем над перебігом діяльності» [24]. С. Рубінштейн вказує на те, що «увага характеризується вибірковою націленістю та зосередженістю на той чи інший об'єкт, заглибленістю у пізнавальну діяльність» [43]. Науковець, розвиваючи свою концепцію психічної діяльності, вважав, що «увага немає власного змісту. Вона – «сторона всіх пізнавальних процесів свідомості, та ще й їх сторона, у якій виступають як діяльність, спрямована на об'єкт» [46].

На думку С. Рубінштейна, «в увазі проявляється ставлення особи до світу, суб'єкта до суб'єкта, свідомості до предмета. Він писав, що «за увагою завжди стоять інтереси та потреби, установки та спрямованість особистості. Вони викликають зміну ставлення до об'єкту. А зміна ставлення до об'єкта виявляється в увазі – у зміні образу цього об'єкта, його даності свідомості: він стає більш ясним і виразним, ніби більш опуклим». Підкреслюючи

активність суб'єкта, що виявляється в увазі, С. Рубінштейн стверджував, що причини уваги лежать і у суб'єкті, і й у об'єкті, і навіть те, що увага найтіснішим чином пов'язані з діяльністю» [47]. Л. Виготський, Л. Леонт'єв вказували на те, що «мова та увага взаємопов'язані один з одним, т.к. за допомогою слова відбувається вказівка на предмет, на якому треба зосередитися» [16].

Л. Виготський прагнув простежити історію формування уваги. Він писав про те, що «джерело до генетичного розуміння уваги необхідно шукати не всередині, а за межами особистості дитини» [16]. О. Леонт'єв щодо природи та механізмів уваги, вказував, що «увага не є самостійна сутність, можна вдаватися до пояснення інших психічних феноменів». Природу уваги можливо розкрито лише через аналіз діяльності. Такий аналіз дозволяє, передусім, відповісти питанням, що у кожен момент «актуально зізнається», тобто. знаходиться у полі уваги. І тому необхідно виділити предмет цілеспрямованої діяльності суб'єкта. Відповідно до цього не можна приписувати до уваги самостійні властивості» [52].

Вітчизняні фахівці з психології заявили про те, що «увага – це стан психічної концентрації, зосередженості на якомусь об'єкті, і його не можна позначити як незалежну зміну психічної діяльності. Вона не має свого окремого, специфічного продукту. Її результатом є удосконалення будь-якої діяльності, до якої вона примикає» [51].

Д. Узнадзе пов'язував виникнення та стійкість уваги з формуванням у суб'єкта установки, що спонукає його виявити певну діяльність щодо об'єкта, керуючись минулим досвідом. Установка може бути пов'язана з очікуванням об'єкта або з готовністю сприйняти його або вчинити будь-яку дію, спрямовану на досягнення поставленої мети [52].

У суспільстві в багатьох авторів існують певні розбіжності. Одні вважають, що увага – це пізнавальний психічний процес. Інші об'єднують увагу з волею та діяльністю людини, покладаючись на те, що будь-яка

діяльність, у тому числі й пізнавальна, неможлива поза увагою, а сама увага передбачає прояви певних вольових зусиль [1, с.34].

На думку Д. Узнадзе, увага – це стан попереднього налаштування людини. А за концепцією П. Гальперіна, довільна увага є планомірно здійснюваною увагою, що виконується за задалегідь складеним зразком.

Одна з відомих точок зору належить психологу М. Добриніну. Протягом багаторічних спостережень та експериментальних робіт він визначив, що увага – це стан зосередженості нашої свідомості на певному об'єкті [5].

Фізіологічними основами уваги займалися В. Бехтерев, Л. Орбелі, П. Анохін. Провідна роль кіркових механізмів у регуляції уваги встановлена завдяки нейрофізіологічним дослідженням.

Доведено, що виборча увага ґрунтується на загальному неспанні кори головного мозку, підвищенні активності її діяльності. Оптимальний рівень збудливості кори надає активізації уваги вибіркового характеру. За наявності вогнищ збудження в корі головного мозку, людина постійно до чогось виявляє увагу. У глибоких відділах мозку є мережі нервових шляхів, вони поєднують рецептори органів чуття з ділянками кори головного мозку. Лобові області головного мозку відіграють важливу роль у виборі тієї чи іншої цікавої для нас інформації. З допомогою нейрофізіологічних досліджень, у мозку виявлено особливі «нейрони уваги» [16].

Увага не розглядається жодним спеціалістом як самостійна психічна функція. Увагу визначають як особливу психічну активність людини, і вона спонукає всі психічні процеси. Уваги немає самостійно, без сприйняття, мислення, запам'ятовування, а самі ці процеси спрацьовують тільки тоді, коли виникає увага. Цей взаємозв'язок грає велику роль у процесі пізнавальної діяльності. Нема уваги – немає розвитку інших психологічних процесів.

Увага здійснює вибір тієї інформації, яка оброблятиметься. Центральні механізми переробки інформації в людини можуть мати справу у певний

момент часу лише з одним об'єктом. Фіксований обсяг є основною характеристикою уваги.

Увага ділиться на довільну та мимовільну. Сутність мимовільної уваги у тому, що вона виникає без жодного наміру і заздалегідь поставленої мети [18].

Мимовільна увага – це залучення свідомості до об'єкта, викликане особливостями діючих подразників цього об'єкта. До таких подразників можна віднести гучний звук, яскраве світло та інше. У цьому має значення відносна сила подразника. Якщо це буде тьмяне світло, незначний шум, вже випробуваний на смак фрукт та ін., то інтерес та увага ці об'єкти не розбудять.

У молодшому шкільному віці ще сильна реакція на нове, яскраве, гамірне, невипробуване. Той, хто навчається, не здатний достатньою мірою керувати своєю увагою. Це пов'язане ще й з тим, що у цьому віці переважає наочно-образний характер розумових операцій.

Мимовільна увага у процесі навчальної діяльності розвивається, і молодший школяр починає швидко реагувати те що, що його цікавить. У цей момент дуже важливо розвивати пізнавальний інтерес та задовольняти пізнавальні потреби учнів.

Р. Немов називає довільну увагу активним чи вольовим процесом. Довільна увага виникає навмисно, зусиллями людини. Для досягнення поставленої мети людина за допомогою вольових зусиль пробуджує свою увагу, незалежно від того, чи повертає її дана мета чи ні. Тобто довільна увага залежить від властивостей самого об'єкта: його привабливості, зовнішніх та внутрішніх властивостей, інтересу спостерігача до об'єкта. В даний час довільна увага розуміється як діяльність, спрямована на контроль поведінки, підтримання сталої виборчої активності. У молодших школярів довільна увага розвивається у процесі навчальної діяльності: потрібна ясна постановка цілей, організація своєї діяльності [14].

Цікаві дані наводить Г. Понарядова. Вона зазначає, що в учнів молодшого шкільного віку, з різною успішністю увага розвивається по-різному. Так, наприклад, у дітей «відмінників» увага на високому рівні, у дітей «хорошистів» – середній рівень уваги, а у «трієчників» – низький рівень уваги. У хорошистів і відмінників від класу до класу відбувається інтенсивний розвиток довільної уваги, а у невстигаючих учнів показники уваги в першому і другому класах приблизно на одному рівні і лише до третього класу відбуваються невеликі позитивні зміни. Довільна увага розвивається разом із відповідальним ставленням до вчення. Можливості вольового регулювання уваги у молодшому шкільному віці обмежені.

Не можна не відзначити повільну увагу - це вершина уваги, вона зароджується з довільної уваги. Тобто за допомогою навмисних зусиль волі, але потім цей процес викликає інтерес до заданої діяльності і продовжує утримуватися увагу без вольового зусилля. Важливим переходом з довільної до післядовільної уваги є прояв інтересу, реакція на подразник властивостей об'єкта. Поки що діяльність не дуже цікава від суб'єкта потрібні зусилля волі, щоб зосередитись на ній. На думку А. Платонова післядовільна увага є найвищим рівнем довільної уваги. Вона виникає, коли мета діяльності зберігається, але виникає з вольових зусиль. Така форма уваги у молодших школярів може виявлятися у продуктивній роботі.

Фахівці виділяють властивості уваги. Увага має складну структуру, утворену взаємозв'язками його основних властивостей. Існують первинні та вторинні властивості уваги. До первинних відносяться обсяг, стійкість, інтенсивність, концентрація, розподіл уваги, до вторинних – коливання та перемикання уваги.

Обсяг уваги вимірюється тією кількістю об'єктів, яка може бути охоплена увагою у дуже обмежений відрізок часу одночасно. Об'єм уваги у дитини відрізняється від дорослої. Максимальна кількість об'єктів уваги дітей молодшого шкільного віку становить 3 – 4 предмети чи явища. Обсяг

уваги зростає із віком дитини. На початку юності обсяг уваги сягає вершини і майже перестає змінюватися.

За стійкість уваги приймається проміжок часу, який людина може зосередитися на конкретному об'єкті чи діяльності. У молодших школярів стійкість уваги активно зростає У 9 - 10 років молодших школярів активізується стійкість уваги. На початку уроку вона утримується у часовому проміжку від 7 до 12 хвилин. Педагоги, у свою чергу, повинні розуміти, що етап пояснення нового матеріалу не повинен тривати понад 7 хвилин. Якщо стійкість уваги падає, то якість роботи різко знижується.

Наступні причини знижують стійкість уваги. Перша – це ускладнення об'єкта. Так, складні об'єкти викликають складну інтелектуальну діяльність, чим складніше об'єкт, тим більше часу знадобиться для зосередження. Друга – активність особистості. Третя причина – емоції людини, її стан. Якщо виникають сильні подразники, то увагу відволікається і фіксується слабше на об'єкті або діяльності. Четверта - ставлення суб'єкта до діяльності та темп діяльності. Стійкість увага буде на високому рівні, якщо суб'єкт забезпечить достатній темп роботи.

Таким чином, увагу можна визначити як психічну активність, що характеризує динамічні особливості пізнавальної діяльності. І як би талановитий чи здатний не був молодший школяр, у нього завжди будуть прогалини у знаннях, якщо увага його не на достатньому рівні розвитку. Здебільшого результати навчання визначає увагу. Віковою особливістю молодшого шкільного віку є порівняльна слабкість довільної уваги та переважання мимовільного. Увага розвивається поступово й у результаті стає властивістю особистості.

1.2. Віковий аспект розвитку уваги у дітей

Увага – це виборча зосередженість свідомості людини певному об'єкті, має особистості постійну чи тимчасову значимість, при одночасному відволіканні з інших об'єктів.

Л. З. Виготський намагався простежити розвиток уваги руслі культурно-історичної концепції його формування. Він вважав, що розвиток організованості поведінки учнів – це ключ до генетичного розуміння уваги, його слід шукати не всередині, а поза особи учня. Культурний розвиток уваги полягає в тому, що за допомогою дорослого дитина засвоює ряд штучних стимулів, за допомогою яких вона далі спрямовує свою власну поведінку та увагу.

У своїх роботах Л. Виготський охарактеризував *послідовність основних етапів розвитку дитячої уваги*.

1. Перші тижні – місяці життя. Відбувається поява орієнтовного рефлексу як об'єктивної, вродженої ознаки мимовільної уваги дитини. Розвиток уваги слід розпочати з періоду новонародженості, коли виникає слухове та зорове зосередження, відповідно на 2 – 3 та на 3 – 5 тижні онтогенезу. Приблизно в місячному віці на появу мами та іншої близької людини проявляється так званий «комплекс пошавлення» (фіксація погляду на обличчі, скидання рук, швидкі рухи ногами, гучні звуки, посмішка).

У дитячому віці вдосконалюється зорове зосередження, що досягає 3-місячного віку 7 - 8 хвилин, виникає реакція простежування руху предметів. У 4 місяці дитина вже не просто бачить, а активно дивиться, виявляючи більше уваги до контрасту, ніж до однотонного зображення, до вигнутих ліній, ніж до прямих тощо. Таким чином, зорову увагу привертають контрасти та рухи.

2. В один рік виникає орієнтовно-дослідницька діяльність як майбутнього розвитку довільної уваги.

3. У роки виявляється зачатки довільного уваги під впливом мовних інструкцій дорослого, напрям погляду на названий дорослим предмет.

4. У три роки відбувається досить гарний розвиток зазначеної вище початкової форми довільної уваги.

5. У п'ять років виникають можливості звертати увагу під впливом складної інструкції дорослого.

6. У шість років формується елементарна форма довільної уваги під впливом самоінструкції (з опорою зовнішні допоміжні засоби).

7. Молодший шкільний вік – у період життя дитини відбувається розвиток і вдосконалення довільної уваги, включаючи вольове.

Формування причин уваги починається ще з дитинства. У цей період життя для дитини характерна мимовільна увага. Малюк виявляє інтерес лише на зовнішній бік об'єктів і при різкій зміні цих об'єктів. Наприклад, при переході від темряви до яскравого світла, при зміні температури від теплого до холодного, при раптових гучних звуках та ін.

З третього місяця життя по п'ятій дитина починає виявляти увагу деякі предмети, які яскравіше інших впливають з його рецептори. Він може довго розглядати якийсь предмет, обмацувати, брати в рот. Немовля цікавить все блискуче, шумне, яскраве, нове. У дитячому віці увагу дитини насамперед привертають ті предмети та його властивості, пов'язані із задоволенням основних потреб.

Причини довільної уваги також виникають у період дитинства, до кінця першого року життя. Основою розвитку довільної уваги стає мимовільне. Сприяє виникненню довільної уваги процес спілкування та виховання з дорослими. Таким чином, ці два види уваги виступають як етапи розвитку уваги.

Оволодіваючи активною промовою, дитина починає керувати і первинним процесом власної уваги, причому спочатку - щодо інших людей, орієнтуючи власну увагу зверненням до них словом у потрібний бік, а потім - щодо самого себе.

Коли ми спілкуємося з немовлям, наші слова спочатку є хіба що покажчиками, які виділяють йому якісь ознаки у предметі, ми звертаємо

увагу до цієї ознаки. Навчання говорити формує усвідомлення абстрактних понять.

На початку процесу довільної уваги, що спрямовується промовою дорослого, є для малюка процесами його зовнішньої дисципліни, ніж саморегуляції. Поступово, коли мова дорослого стає засобом оволодіння увагою до самого себе, дитина переходить до самоврядування поведінкою, тобто до довільної уваги.

Велике значення у розвиток довільної уваги у дошкільному віці має гра. В іграх діти стикаються з необхідністю координувати свої рухи, що відповідають завданням гри, спрямовувати свої дії відповідно до певних правил, підкоряться вимогам групи. Ігри сприяють навмисному концентруванню уваги на певних предметах.

Довільна увага дуже нестійка, може бути досить поглибленим. Увага легко відволікається у дошкільному віці, тому увага дитини тісно пов'язана з емоціями. У старшому дошкільному віці розвиваються властивості.

Об'єм уваги. Якщо в 3 - 4 роки увагу дитини привертала яскраві, незвичайні предмети, то у шість років – зовнішні якості теж залишаються важливими, але виникає інтерес і до менш яскравих об'єктів. Увагу дошкільника привертає загадка, питання. До 6 років дитина здатна утримувати у увазі три об'єкти, причому з достатньою повнотою та деталізацією.

Стійкість уваги. Якщо молодші дошкільнята можуть грати в одну гру 30 – 50 хвилин та інтерес зникає, то до 5, 6 років тривалість гри зростає до двох годин.

Перемикання та розподіл уваги. У дошкільному віці перемикання та розподіл уваги розвинені слабо та потребують тренування [34].

У шкільному віці спочатку опосередкована увага поступово перетворюється на внутрішньо опосередковану. Відмінності в характеристиках довільної та мимовільної уваги зростають. У дошкільному віці відмінності досягають максимуму, а потім, у молодшому шкільному віці

знову виявляють тенденцію до рівняння. Особливо велике значення навчальної діяльності для виховання довільної уваги. Велику роль залученні та підтримці учнів під час уроків, а цим і виховання уважності як якості особистості має правильна організація навчальної діяльності: різноманітність видів тварин і форм роботи, підтримку раціонального темпу уроку, формування інтересів, волі, привчання до систематичного праці.

За сучасними даними після вісімнадцяти років до настання зрілості стабілізації у розвитку функцій уваги не спостерігається, а відбуваються безперервні зміни, які мають еволюційний характер. Посилюються зв'язки уваги з основними інтелектуальними процесами (вербальна пам'ять та вербальне логічне мислення). Важливим показником розвитку уваги є те, що з віком увага грає всю велику роль у довільному регулюванні психічної діяльності.

У шкільному віці спочатку опосередкована увага поступово перетворюється на внутрішньо опосередковане. Відмінності в характеристиках довільної та мимовільної уваги зростають. У дошкільному віці відмінності досягають максимуму, а потім, у молодшому шкільному віці знову виявляють тенденцію до рівняння. Особливо велике значення навчальної діяльності для виховання довільної уваги. Велику роль залученні та підтримці учнів під час уроків, а цим і виховання уважності як якості особистості має правильна організація навчальної діяльності: різноманітність видів тварин і форм роботи, підтримку раціонального темпу уроку, формування інтересів, волі, привчання до систематичного праці.

За сучасними даними після вісімнадцяти років до настання зрілості стабілізації у розвитку функцій уваги не спостерігається, а відбуваються безперервні зміни, які мають еволюційний характер. Посилюються зв'язки уваги з основними інтелектуальними процесами (вербальна пам'ять та вербальне логічне мислення). Важливим показником розвитку уваги є те, що з віком увага грає всю велику роль у довільному регулюванні психічної діяльності.

Таким чином, увага розвивається весь період дитинства, але серйозні перетворення уваги відбуваються у молодшому шкільному віці (6 – 11 років). У цьому віці з'являється здатність доволно концентрувати увагу на нецікавих речах, хоча все ще домінує мимовільна увага, і зовнішні враження є сильним фактором, що відволікає, особливо при зосередженні на складному матеріалі. У цей період увага характеризується невеликим обсягом та малою стійкістю, крім того, утруднено доволне перемикавання уваги та його адекватний розподіл.

У молодшому шкільному віці регулюючий вплив вищих кіркових центрів поступово вдосконалюється, у результаті відбуваються суттєві перетворення характеристик уваги, йде інтенсивний розвиток всіх його властивостей: особливо різко в 2,1 рази збільшується обсяг уваги, підвищується її стійкість, розвиваються навички перемикавання та розподілу. Однак лише до 9 - 10 років діти стають здатними досить довго зберігати та виконувати доволно задану програму дій. І. Шаповаленко говорив, що «увагу можна розглядати як психофізіологічний процес, визначаючи динамічні риси пізнавальної діяльності» [59]. Н. Ланге виділив три різновиди мимовільної уваги: «першим різновидом є вимушена увага, її називають як вроджена, природня чи інстинктивна. Другий різновид мимовільної уваги залежить від індивідуального досвіду суб'єкта і формується на інстинктивній основі в ході природного навчання та пристосування людини до певних умов життя» [55]. О. Ухтомінський припускав, що «зосередження уваги пов'язане з рисами функціонування домінантного джерела порушення в корі. Зазвичай дитина акцентує свою увагу на цікавому занятті, в якому реалізуються її можливості та здібності. Концентрація уваги залежно від характеру діяльності та від відношення до неї може підвищуватися чи знижуватися [49].

А. Реан вказує на те, що «протягом молодшого шкільного віку використання мови для організації власної уваги різко зростає. Це виявляється, зокрема, у тому, що, виконуючи завдання з інструкції дорослого, діти молодшого шкільного віку промовляють інструкцію у десять – дванадцять разів частіше. Таким чином, доволна увага формується у молодшому шкільному віці у зв'язку із загальним зростанням ролі мови у регуляції поведінки дитини» [45].

Таким чином, увага розвивається весь період дитинства, але серйозні перетворення уваги відбуваються у молодшому шкільному віці (6 – 11 років). У цьому віці з'являється здатність довільно концентрувати увагу на нецікавих речах, хоча все ще домінує мимовільна увага, і зовнішні враження є сильним фактором, що відволікає, особливо при зосередженні на складному матеріалі. У цей період увага характеризується невеликим обсягом та малою стійкістю, крім того, утруднено довільне перемикання уваги та його адекватний розподіл.

1.3 Характеристика уваги дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями

Одним зі значущих завдань є розвиток розумових здібностей молодших школярів, їх пізнавальної активності, що ґрунтується на становленні пізнавальної діяльності, яка залежить від відповідного рівня сформованості психічних і пізнавальних процесів, серед яких першочерговим та провідним виступає увага. Саме від неї залежить повнота і чіткість сприймання активної розумової діяльності, яка виявляється в аналізі, синтезі, порівнянні, конкретизації, узагальненні, систематизації навчального матеріалу.

Кількісні та якісні показники уваги залежать від віку, індивідуальних особливостей людини, її інтелектуального розвитку. Тому важливо проаналізувати особливості уваги не лише молодших школярів з типовим розвитком, але і з інтелектуальними порушеннями.

Психічний розвиток дітей із порушеннями розумового розвитку, як і дітей з типовим розвитком, відбувається за однаковими закономірностями, проходячи при цьому усі стадії онтогенезу (немовлячий, ранній, дошкільний, молодший шкільний, юнацький вік); сензитивні періоди (найсприятливіші для становлення певних психічних функцій), провідні види діяльності та їх послідовність (емоційне спілкування з дорослим, предметно-практична, ігрова, навчальна, трудова). Поряд із цим, розвиток дітей із порушеннями розумового розвитку має певні особливості, які визначаються у зміні темпу розвитку, його термінів (зниження обсягу та швидкості сприймання і

переробки інформації); якісних та кількісних характеристиках (порушення розумової та фізичної працездатності) [6].

Вивченням уваги дітей з інтелектуальними порушеннями займалося багато вітчизняних фахівців. Одним з них є Л.С. Виготський [19]. Він критикував тих вчених, які намагалися вивести розумову відсталість з дефекту якої-небудь однієї функції або здібності. Сольє, наприклад, вважав, що головною причиною розумової відсталості є нестача довільної уваги. Як би не визначати поняття «увага», її протилежністю вважається помилковість дій та необдуманість.

З точки зору П. Гальперіна увага є одним із феноменів орієнтовно-дослідницької діяльності [21]. Вона являє собою психічну дію, спрямовану на зміст образу, думки та іншого явища. У регуляції інтелектуальної активності саме увага відіграє значну роль. Він вважав, що «увага ніде не виступає як самостійний процес, вона відкривається як спрямованість, налаштованість, і зосередженість будь-якої психічної діяльності на своєму об'єкті, лише як сторона або властивість цієї діяльності».

У психічному розвитку дітей із порушеннями розумового розвитку вагоме місце посідає увага, яка є умовою успішної психічної та навчально-практичної діяльності. Серйозні патологічні відхилення у функціонуванні уваги у дітей даної категорії є важливим показником їхньої психологічної характеристики та мають вагомий значення для формування у них навчальних умінь і навичок. Л.В. Занков, О.Р. Лурія, М.С. Певзнер та інші вважають, що порушення уваги є одним з найхарактерніших симптомів розумової відсталості.

Увага виявляється у психічних процесах, діяльності, супроводжує їх та характеризує їх динаміку. Увагою визначається точність і деталізація сприймання, вибірковість пам'яті, направленість і продуктивність мислення і уяви. Таким чином, від уваги залежать якість і результати функціонування усієї пізнавальної системи [1, с. 34-38; 6].

О. Лурія і Є. Хомська виділили дві основні форми порушень уваги:

1. Модально-неспецифічна форма порушень, яка виникає при ураженні патологічним процесом лобної ділянки і несспецифічних серединних структур мозку. Ці порушення проявляються одночасно в багатьох видах психічної діяльності при сприйманні подразників різної модальності.

2. Модально-специфічна – виникає при ураженні однієї сенсорної системи (зорової, слухової, нюхової, дотикової) і обмежується тільки відповідною модальністю. Такі розлади проявляються як неуважність до подразників лише певного виду. Так, наприклад, при ураженні потиличної ділянки кори головного мозку спостерігається порушення лише зорової уваги [25].

Серед причин, які впливають на низький рівень розвитку уваги у дітей із порушеннями розумового розвитку, виділяють коливання психічної активності, яке є проявом тимчасових, короткочасних фазових станів в корі головного мозку, а саме, швидка виснаженість психічної активності. Ця виснаженість спостерігається не тільки до кінця дня, вона може настати на першому уроці після деякого розумового напруження. Дослідження П. Гальперіна довели, що однією з причин недорозвитку уваги є неповноцінність кіркової нейродинаміки [21].

Аналізуючи особливості уваги у дітей з переважанням процесів збудження над гальмуванням, С. Лієпінь вказує на те, що показники якості, стійкості та розподілу уваги у них характеризуються значним відставанням [36]. Вона виявила відносно швидкий темп роботи дітей зазначеної категорії, що супроводжується значною кількістю помилок, які свідчать про низький рівень розвитку стійкості та розподілу уваги. При цьому дітям з переважанням процесу гальмування над збудженням притаманний найнижчий показник стійкості та обсягу уваги, який виявляється в низькій працездатності, внаслідок чого дитина при виконанні завдання припускається великої кількості помилок, що вказує на низький рівень розподілу її уваги. У дітей із порушеннями розумового розвитку хоча і спостерігається значна динаміка розвитку властивостей уваги, але і в третьому класі рівень її

розвитку у них, порівнюючи з даними інших категорій дітей із порушеннями розумового розвитку, залишається найнижчим.

Рівень розвитку уваги в учнів із порушеннями інтелектуального розвитку достатньо низький [25]. С. Рубінштейн зводить порушення уваги до симптомів розумової відсталості [49]. У роботах І. Баскакової та С. Лієпінь зауважено, що учні з інтелектуальними порушеннями мають значні відхилення у розвитку уваги. Значна кількість з них не можуть концентрувати свою увагу на чомусь, вони доволі часто відволікаються, переключаються на інші об'єкти.

Недорозвиток довільної уваги є складовою частиною специфічної картини розумової відсталості. Л. Виготський, С. Лієпінь та ін. описували низький рівень розвитку довільної уваги у дітей із порушеннями розумового розвитку [18; 36]. Вчені зауважували, що для даної категорії дітей характерним є відсутність цільової спрямовуючої ознаки уваги, що виражається у прагненні обійти труднощі та перешкоди, не намагаючись їх подолати, яка виявляється у зміні об'єктів уваги, перенесенні уваги з цілого предмета на його частину, зі змісту об'єкта на форму або на його окрему ознаку.

Вчені описують порушення довільної уваги дітей із порушеннями розумового розвитку, що перешкоджає формуванню у них цілеспрямованості в поведінці та діяльності, різко знижує їх працездатність і тим самим перешкоджає успішній організації навчально-виховної роботи з ними. Так, для деяких дітей із порушеннями розумового розвитку характерним є те, що вони не можуть активно концентрувати увагу, швидко відволікаються, надмірно непосидючі, реагують на кожен випадковий шум або слово; для інших, навпаки, характерною є зовнішня зосередженість, вони не реагують на те, що відбувається навколо, виконують найпростіші дії, проте продуктивність виконуваної роботи залишається вкрай низькою, оскільки увага зовнішньо виражена, в той час, коли психічні процеси у них не

цілеспрямовані та не концентруються у відповідному напрямку, що свідчить про переважання мимовільної уваги.

І. Баскакова, С. Лієпінь зауважують, що при розумовій втомі увага втрачає стійкість, стає мимовільною, виявляється в нездатності охоплення широти або обсягу інформації, особливо, це явище притаманно дітям з інтелектуальними порушеннями, оскільки, у даної категорії дітей спостерігаються суттєві відхилення у розвитку уваги та її властивостей [5; 30]. Зокрема, багато з них не можуть концентрувати свою увагу на чомусь, вони відволікаються, переключаючись на інші об'єкти.

На основі клінічних та патофізіологічних даних доведено, що провідним порушенням вищої нервової діяльності у дітей із порушеннями розумового розвитку є патологічна інертність нервових процесів, порушення їх рухливості, що призводить до виникнення тимчасових, короткочасних фазових станів, які під час діяльності проявляються як коливання уваги.

Рівень розвитку уваги в учнів із порушеннями розумового розвитку достатньо низький. Такі діти не виділяють основні суттєві для об'єктів та їх зображень ознаки, вказуючи на вторинні їх характеристики. Діти з інтелектуальними порушеннями не виділяють основні суттєві для об'єктів та їх зображень ознаки, вказуючи на вторинні їх характеристики. У молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку порушена як мимовільна, так і довільна увага. Для них характерною є пасивна мимовільна увага, яка супроводжується надмірним відволіканням, низьким обсягом, який обмежується 2-3 об'єктами, тоді як у нормі становить 5-7 одиниць.

Залежність рівня розвитку уваги від ступеня інтелектуальних порушень досліджують М. Матвеева, В. Синьов, О. Хохліна [52]. При ідіотії увага мимовільна і нестійка; декількох секунд, протягом яких дитина концентрується на об'єкті, не вистачає для його повноцінного сприймання [5, с. 63-63].

У дослідженнях С. Лієпінь також виявлені особливості властивостей уваги у дітей із порушеннями розумового розвитку залежно від структури

дефекту. Найменше відхилень, порівняно з типовим розвитком, за показниками обсягу, стійкості, розподілу та динаміки уваги спостерігається у дітей з неускладненою формою олігофренії. На її думку, обсяг уваги у даної категорії дітей змінюється залежно від установки сприймання, попереднього знайомства з об'єктами та якості інформації, що їм надається. До третього класу у дітей цієї категорії значно розширюється обсяг та підвищується показник стійкості уваги, але в будь-якому випадку у них спостерігається відставання від норми [36].

Виділяють п'ять основних типів нестійкості уваги дітей із порушеннями розумового розвитку:

- 1) нестійкість уваги дітей, які не можуть самостійно зосереджувати свою увагу;
- 2) тимчасова нестійкість уваги дітей як етап вікового розвитку;
- 3) тимчасова нестійкість уваги дітей внаслідок різноманітних захворювань;
- 4) нестійкість уваги дітей, яка пов'язана з патологічним процесом в нервовій системі;
- 5) нестійкість уваги дітей внаслідок їх підвищеної емоційності.

Вивчаючи рівень розвитку уваги у навчальному процесі, науковці (І. Баскакова, Л. Виготський, О. Леонтьєв, О. Лурія, В. Петрова та ін.) зазначають, що у молодшому шкільному віці усі психічні процеси, зокрема, увага набувають довільності. Але, у цьому віці спостерігається значна нестійкість уваги, яка пов'язана з недорозвитком та слабкістю нервових процесів. У дітей із порушеннями розумового розвитку молодшого шкільного віку домінантною залишається пасивна мимовільна увага, яка супроводжується значним відволіканням, невмінням зосереджуватись на навчальній діяльності. Недоліки у розвитку довільної уваги призводять до збільшення часу включення в урок, незацікавленості навчальним матеріалом, порушення дисципліни на уроці, невмінні долати труднощі тощо [5; 6; 19; 56].

Досліджуючи увагу молодших школярів із порушеннями розумового розвитку, вчені (І. Баскакова, Л. Виготський, Т. Захарова, С. Лієпінь та ін.) зазначають, що стан її сформованості позначається на когнітивній сфері, що впливає на успішність засвоєння розумово відсталими учнями знань [5; 6; 31; 36]. Вони вказують на те, що успішність навчання молодших дітей із порушеннями розумового розвитку школярів залежить від здатності до розподілу та концентрації уваги, достатнього рівня розвитку її довільності та стійкості. На їхню думку, увага молодших школярів із порушеннями розумового розвитку характеризується зниженим рівнем розвитку, а саме: малим обсягом, зниженою здатністю до розподілу та мимовільністю, низькою стійкістю та концентрацією (коливання уваги). Це виникає на базі церебрастенічних станів, які спостерігаються у дітей із порушеннями розумового розвитку, призводять до значних труднощів засвоєння ними знань, заважають їм засвоювати програму спеціальної школи.

Ю. Бугера описує, що увага молодших школярів з порушеннями розумового розвитку характеризується специфічними особливостями: коливанням стійкості та концентрації, що позначається на змінах працездатності; зниженою здатністю до розподілу та переключення, що є причинами труднощів у формуванні довільної, цілеспрямованої діяльності та поведінки і труднощів навчання дітей цієї категорії [7-9].

Н. Макаруч за результатами проведеної психодіагностики констатує, що активність уваги та «реакція зосередження» учнів з порушеннями розумового розвитку на низькому рівні у 25%, середньому – у 25%, високому – у 50% [39].

С. Лієпінь звернула увагу, що для школярів з порушеннями розумового розвитку характерна знижена здатність до розподілу уваги, яка наявна при одночасному виконанні двох або більше видів діяльності [36]. Коли їм пропонується виконати будь-яку діяльність одночасно з розв'язанням іншого завдання, то учні частіше не справляються з поставленою задачею. Отже, у процесі спеціального корекційного навчання у

дітей із порушеннями розумового розвитку підвищується здатність до розподілу уваги, але при виконанні різних завдань знижується рівень її стійкості.

Підлітки з порушеннями інтелектуального розвитку здатні сприймати, спрямовувати увагу, зосереджуватися, критично ставитися та порівнювати предмети, сприймати та запам'ятовувати інформацію про них лише у безпосередньому контакті або за допомогою предметної діяльності [33].

В. Петрова та І. Беляков виділяють такі особливості основних властивостей уваги учнів спеціальних шкіл. Встановлено, що обсяг уваги у першокласників з інтелектуальними порушеннями низький, тому що обмежується 1-2 об'єктами. У третьокласників він трохи вище (2-3 об'єкта). Однак за певних сприятливих умов він може розширюватися. До числа таких умов відносяться: попередня інструкція, що підвищує мотивацію діяльності учнів; попереднє знайомство учнів з відібраними для пред'явлення об'єктами і активна діяльність з ними; оптимальна кількість одночасної зорової інформації та її зміст (цифри, букви, зображення предметів). При активізуючій інструкції, змінюється мотивація виконання завдання і включаються елементи змагання, тоді обсяг уваги у школярів значно підвищується. До старшого шкільного віку обсяг уваги в учнів зростає, однак не досягає того рівня, який відзначається у старшокласників закладу загальної середньої освіти.

Більшість молодших школярів можуть відносно довго інтенсивно виконувати нескладну одноманітну роботу. Так, протягом 15 хвилин учні в коректурних пробах досить успішно викреслюють 3 зображення. Продуктивність праці при цьому в середньому не знижується, а в окремих випадках навіть підвищується. Разом з тим відзначається велика кількість помилок. Від 1 до 3 класу спостерігається помітний розвиток стійкості уваги, при цьому змінюється темп виконання завдання. Третьюокласники працюють швидше першокласників, але кількість помилок, які вони допускають в ході виконання завдання, залишається дуже

суттєвим. Це свідчить про те, що показники стійкості уваги підвищуються до 3 класу в основному за рахунок зростання темпу роботи, а не її якості.

У процесі навчання виникають ситуації, коли школярам з інтелектуальними порушеннями необхідно одночасно виконувати дві чи більше дії, тобто вміння розподіляти свою увагу. Відомо, що розподіл уваги є складним для учнів з інтелектуальними порушеннями. Коли їм пропонують здійснювати якусь діяльність одночасно з виконанням іншого завдання, їм буває важко впоратися з поставленим перед ними завданням, найчастіше діти виконують одну роботу, яка для них найбільш звична.

У процесі спеціального корекційного навчання для третьокласників з інтелектуальними порушеннями виконання одночасно двох завдань стає більш доступним. Разом з тим, відзначається зниження стійкості уваги в обох вікових групах при розподілі його на два види діяльності. До старшого шкільного віку чітко простежується позитивна динаміка в розвитку стійкості уваги. Учні 5 і 8 класів з інтелектуальними порушеннями в ході виконання нескладного завдання досягають практично однакового показника стійкості уваги з однолітками з типовим розвитком.

Особливості переключення уваги у школярів з інтелектуальними порушеннями мало вивчені, проте наявні дані дозволяють зробити деякі висновки. Виявлено, що переключення уваги залежить не тільки від особливостей пізнавальної діяльності та особистості учнів з інтелектуальними порушеннями, а й від характеру запропонованих об'єктів. Помічено, що молодші школярі успішніше виконують завдання, що вимагають переключення уваги при роботі з більш конкретним матеріалом (наприклад, із зображенням предметів), ніж з абстрактним.

Учні з інтелектуальними порушеннями, особливо молодшого шкільного віку, відчують великі труднощі при переключенні уваги з одного об'єкта на інший через інертність процесів збудження і гальмування. Надмірна кількість різноманітних видів діяльності, що використовуються вчителем у ході уроку, призводить до швидкої стомлюваності учнів,

наслідком якої є неусвідомлене перемикання уваги з виконуваного завдання на щось інше, що опинилося в полі їхнього зору, тобто відбувається відволікання уваги від виконуваного завдання.

У дослідженні С. Ліспінь виявлено суттєві відмінності у властивостях уваги у школярів з інтелектуальними порушеннями, що характеризуються різною структурою дефекту [36]. Так, в учнів з неускладненою формою олігофренії спостерігається найменше відставання від норми у показниках обсягу уваги, стійкості і його розподілу, а також в динаміці розвитку цих властивостей. Обсяг уваги в учнів цієї клінічної групи значно змінюється в порівнянні з тим, що має місце в інших клінічних групах, в залежності від установки до сприйняття, попереднього знайомства з об'єктами і від якості пропонованої інформації. У третьокласників з нескладною формою олігофренії відзначається збільшення обсягу уваги при пред'явленні об'єктів, пов'язаних між собою за змістом. У багатьох першокласників відзначається нездатність до розподілу уваги при виконанні двохпланового завдання, однак, до 3 класу більшість з них виконують такого роду завдання.

У школярів з інтелектуальними порушеннями з переважанням процесів збудження констатовано істотне відставання в показниках якості стійкості і розподілу уваги, порівняно з учнями, що мають неускладнену форму олігофренії. В учнів цієї клінічної групи відзначається відносно швидкий темп роботи, що супроводжується найбільшим числом помилок. Не вміючи розподіляти свою увагу, учні 1 класу часто переключаються з одного завдання на інше. Загальна характеристика їх уваги при створенні ними оптимальних умов така ж, як у школярів з інтелектуальними порушеннями з неускладненою структурою дефекту. Разом з тим при пред'явленні їм об'єктів, пов'язаних між собою за змістом, обсяг їх уваги більш вузький. У них також відзначається низька динаміка розвитку уваги.

Учні з інтелектуальними порушеннями з переважанням процесів гальмування мають найнижчий показник стійкості уваги. Більшість учнів цієї

клінічної групи не здатні до розподілу уваги. У порівнянні з іншими групами у них найбільш вузький обсяг уваги. Попереднє стимулювання, а також активне знайомство з пропонованими об'єктами дозволяє трохи збільшити обсяг їхньої уваги. У першокласників спостерігається досить висока динаміка розвитку всіх основних властивостей уваги. Тим не менш, до 3 класу у них зберігаються найнижчі їх показники.

Учні з інтелектуальними порушеннями дивляться на об'єкти або їх зображення, не помічаючи при цьому, притаманних їм істотних елементів. Внаслідок низького рівня уваги вони не вловлюють багато чого з того, про що їм повідомляє вчитель. З цієї ж причини діти виконують помилково якусь частину запропонованої ним однотипної роботи. Засвоєння учнями шкільних знань передбачає деяку сформованість довільної уваги. Воно в учнів інтелектуальними порушеннями характеризується цілою низкою порушень: невеликим об'ємом, слабкою стійкістю і переключенням, малою довільністю. Так, розглядаючи і аналізуючи під керівництвом вчителя предмет, який належить замалювати, учні інтелектуальними порушеннями слабо фокусують свою увагу на цьому об'єкті, у них спостерігається відволікання уваги на інші об'єкти, що знаходяться в оточенні. Від сприйняття та аналізу предмета їх легко може відвернути будь-який звук, дія. Отже, діти з інтелектуальними порушеннями відчують проблеми при навчанні в школі, через несформованість процесів уваги. Оскільки однією з умов пізнання, є здатність дитини бути уважним при виконанні завдань і будь-якої діяльності.

Проведені дослідження і психодіагностика властивостей уваги А. Осипової і Л. Малашинської були спрямовані, на вивчення особливостей порушення уваги в учнів з інтелектуальними порушеннями. Одним з важливих умов отримання достовірних результатів – це встановлення емоційного контакту і взаєморозуміння між фахівцем і дитиною. Роботу з дитиною починали з гри, поступово включаючи її в необхідні методикою завдання. Відсутність інтересу та мотивації до завдання могли звести всі

зусилля фахівця нанівець. З метою виявлення порушень уваги проводилася психодіагностика, спостереження за учнями спеціальної школи.

У процесі дослідження властивостей уваги були виявлені наступні порушення: учні з інтелектуальними порушеннями нездатні зберігати увагу, вони не можуть виконати завдання до кінця, не зібрані під час його виконання, відмічається зниження вибірковості уваги, неуважність, нездатність зосередитися на предметі; підвищене відволікання, діти мимоволі переміщують увагу з одного об'єкта на інший, при виконанні завдання діти метушаться, часто переключаються з одного заняття на інше; спостерігається зниження уваги в незвичних ситуаціях, коли необхідно діяти самостійно, дуже впливає на характер уваги темп навчальної роботи. Уповільнений темп розсіює увагу, знижує активність учнів. Прискорений темп також не сприятливий, учні не встигають стежити за думкою вчителя, швидко втомлюються, розслабляються. Увага дітей з інтелектуальними порушеннями переважно мимовольна. Вона характеризується невеликим об'ємом, нестійкістю, важкістю переключення, порушенням концентрації, стійкості і розподілу.

Значний інтерес представляють проведені І. Баскаковою дослідження уваги [6]. Дослідниця вивчала стійкість уваги при виконанні одноманітної роботи (коректурних проб), а потім тією ж роботи при так званій смисловій заваді (діти повинні були виконувати ту ж роботу-викреслювати літери в змістовному тексті). Далі увага вивчалася в умовах, що вимагають її переключення.

З точки зору розглянутої проблеми значний інтерес представляє собою недавно опубліковане дослідження Н. Осіпової. Робота присвячена досвіду формування уваги у дітей з інтелектуальними порушеннями.

В основу розвитку уваги покладена теорія П. Гальперіна про поетапне формування розумових дій [22]. В ході експериментального дослідження у школярів з інтелектуальним порушенням формувалися навички самоконтролю при читанні і письмі.

Отже, особливостями уваги дітей з інтелектуальними порушеннями є порушення мимовільної та довільної уваги. Багато учнів не можуть концентрувати свою увагу на чомусь, вони відволікаються, переключаючись на інші об'єкти. Такі діти мають знижену здатність до розподілу уваги. Школярі з інтелектуальними порушеннями характеризуються невеликим об'ємом, слабкою стійкістю і переключенням уваги, її недостатньою довільністю.

Висновки до розділу

У першому розділі проаналізовано поняття увага, функції уваги, властивості уваги. Охарактеризовано віковий аспект розвитку уваги у дітей. З'ясовано, що особливості уваги молодшого школяра залежить від розвитку його нервової системи.

Навчаючись у школі, діти дедалі більше оволодівають своїми психічними процесами, навчаються керувати ними. В процесі навчання вони поступово оволодівають і своєю увагою, що є важливою умовою для самовиховання. Учні молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями мають певні труднощі при переключенні уваги з одного об'єкта на інший. Увага відіграє істотну роль у виконанні навчальної і трудової діяльності. Серед основних недоліків уваги у дітей з інтелектуальними порушеннями відзначають порушення концентрації, стійкості, розподілу, переключення й обсягу уваги. У молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку порушена як мимовільна, так і довільна увага. Для них характерною є пасивна мимовільна увага, яка супроводжується надмірним відволіканням, низьким обсягом об'єктів.

РОЗДІЛ 2

ДОСЛІДЖЕННЯ ВЛАСТИВОСТЕЙ УВАГИ ДІТЕЙ МОЛОДШОГО ШКІЛЬНОГО ВІКУ З ІНТЕЛЕКТУАЛЬНИМИ ПОРУШЕННЯМИ

2.1 Організація та проведення емпіричного дослідження

Увага відіграє значну роль у навчальному процесі, тому від її характеристик залежить успішність навчальної діяльності. Багато проблем, що виникають у навчанні, особливо в початковий його період, безпосередньо пов'язані з недоліками в розвитку уваги. Вони можуть бути усунуті, якщо заздалегідь, як мінімум за рік до вступу в школу, визначено індивідуальні особливості уваги дитини і той рівень, на якому вона знаходиться в даний момент часу.

До комплексу методик для діагностики уваги дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями відібрано такі, за допомогою яких оцінюються хоча й індивідуально стійкі, але, разом з тим, і компенсуючі властивості уваги дітей.

У якості основного методичного, стимульного матеріалу для оцінки стійкості, розподілу і переключення уваги молодших школярів обрані методики «Вивчення обсягу уваги», методику вивчення концентрації та стійкості уваги (модифікація методу П'єрона – Рузера), Методика визначення вибіркості уваги Мюнстенберга і «Коректурна проба». Вибір цих методик пояснюється тим, що вони є універсальними засобами, які можна застосовувати для вивчення уваги дітей різного віку, від молодшого до старшого шкільного, і дорослих людей. Різні види діяльності відповідно висувають особливі вимоги до уваги людини. В одному випадку необхідна блискавична точність у сприйманні рухів, у практичних або розумових діях, в іншому – тривале зосередження на одному об'єкті або одночасна увага до кількох та ін.

Для вивчення обсягу уваги ми використали методику Ф. Д. Горбової «Вивчення обсягу уваги». Досліджуваному на короткий час (1 сек.) пред'являється по одній всі 8 карток із зображенням від 2 до 9 пікселів. Кожна картка відображається 2 рази. Після того респондент зазначає на аналогічному, порожньому бланку розташування точок, на відтворення карток з 2 -5 точками дається 10 секунд, 6 -7 точок - 15 секунд; 8-9 пікселів - 20 секунд.

Для вивчення концентрації та стійкості уваги ми використовували методику вивчення концентрації та стійкості уваги (модифікація методу П'єрона – Рузера). Досліджуваному пропонується бланк, на якому зображені переплутані лінії, і пропонують простежити кожен ліній зліва направо, щоб визначити, де вона закінчується. Починати треба з лінії 1. Досліджуваний повинен записати той номер, простежуючи лінію поглядом, не користуючись пальцем чи олівцем, експериментатор слідкує за цим.

Методика визначення вибіркості уваги Мюнстенберга спрямовано на визначення вибіркості уваги. Ця методика застосовується як у групі, так і індивідуально. Серед буквеного тексту є слова, де досліджуваний переглядаючи рядок за рядком, якнайшвидше повинен знайти ці слова і підкреслити.

Для визначення стійкості та переключення уваги ми використовували методику вивчення переключення уваги та стійкості уваги (Коректурна проба, тест Бурдона). Робота може проводитись зі стандартним бланком тесту «Коректурна проба» індивідуально або у групі.

Мета: дослідження стійкості уваги.

Стимульний матеріал: бланк «Коректурна проба» (бланк подано у додатку Г).

Роботі з дитиною за коректурною пробою передувало:

- 1) виявлення у дитини знання букв у бланку коректурної проби;
- 2) орієнтування дитини на послідовність перегляду у бланку рядків букв зліва направо;

3) навчання дитини виконувати дію за мовленнєвою інструкцією;

4) навчання дитини виконувати даний вид роботи у відповідній послідовності з регламентацією часу.

На основному етапі роботи дитині надавалась словесна та наочна інструкція виконання завдання. Їй пропонувалось уважно продивлятися рядки букв та викреслювати дві необхідні літери (наприклад, «а» та «м»). При цьому фіксувався час роботи дитини, а кількість букв, переглянутих під час хвилини, відмічалася за допомогою вертикальної лінії.

Інструкція.

- Діти, уважно подивіться на бланк, що лежить перед вами. Що на ньому зображено? А які саме літери? (Діти зачитують)

- Дуже добре, а зараз уважно послухайте завдання.

За моєю командою «Почали» ви повинні переглядати по порядку літери та закреслювати «А» та «К». А коли я скажу «Лінія» ви повинні поставити вертикальну риску в тому місці бланку, де зупинились. Давайте спочатку спробуємо знайти літеру «А» та «К».

- Молодці! Коли я скажу «Лінія», що ви маєте поставити на місці, де ви зупинились?

- Так, вертикальну лінію. Подивіться уважно, як я це роблю на дошці.

(Демонструю дітям зразок виконання завдання)

- Так ми зробимо 5 разів. Нагадую, щоразу, як я скажу «Лінія» ви маєте поставити вертикальну лінію.

- Зрозуміли? Отже, викреслюємо літери «А» та «К». Почали!

Робота розпочиналася за сигналом експериментатора (одночасно включався секундомір), дитина починала викреслювати дані літери, а після закінчення кожної хвилини і словесної інструкції «стоп» дослідник або дитина ставить вертикальну лінію у тому місці бланку, де вона зупинилась (відлік хвилин необхідний для встановлення динаміки стійкості уваги). Час для виконання завдання – чотири хвилини.

Після завершення роботи підраховувались кількість помилок (коректур) у кожному рядку та витрачений час. Стійкість уваги визначалася за формулою:

$$Q = 2S / 54 m$$

Q - показник стійкості;

S - кількість переглянутих рядків;

m - загальна кількість помилок.

Результати діагностики обчислювались за відповідними формулами.

2.2 Аналіз та інтерпретація результатів емпіричного дослідження

Емпіричне дослідження властивостей уваги учнів молодшого шкільного віку проводилось на базі ФОП Вінярський В.Р. «Кабінет розвитку дитини», м.Хмельницький. У дослідженні брали участь учні 2, 3, 4-го класів. Для дослідження було взято 20 учнів з нормотиповим розвитком і 20 учнів з легким ступенем інтелектуального порушення.

Результати дозволили підтвердити актуальність даної роботи та виявити особливості уваги дітей молодшого шкільного віку із інтелектуальними порушеннями.

Представимо отримані нами дані. Відповідно до завдань дослідження приступимо до виявлення особливостей уваги дітей молодшого шкільного віку із інтелектуальними порушеннями та дітей з нормативним розвитком. При обробці результатів ми виявили в кожного досліджуваного рівень розвитку властивостей уваги. Після збору даних проводилося статистичне порівняння показників у дітей із інтелектуальними порушеннями та дітей з нормативним розвитком за допомогою критерію U – Манна – Уїтні.

Спочатку ми розглянемо статистичне порівняння рівнів розвитку обсягу та розподілу уваги у учнів із інтелектуальними порушеннями та дітьми з нормативним розвитком, вивчене нами за допомогою методики

вивчення обсягу уваги (автор Ф. Горбов). Результати представлені на рис. 2.1.

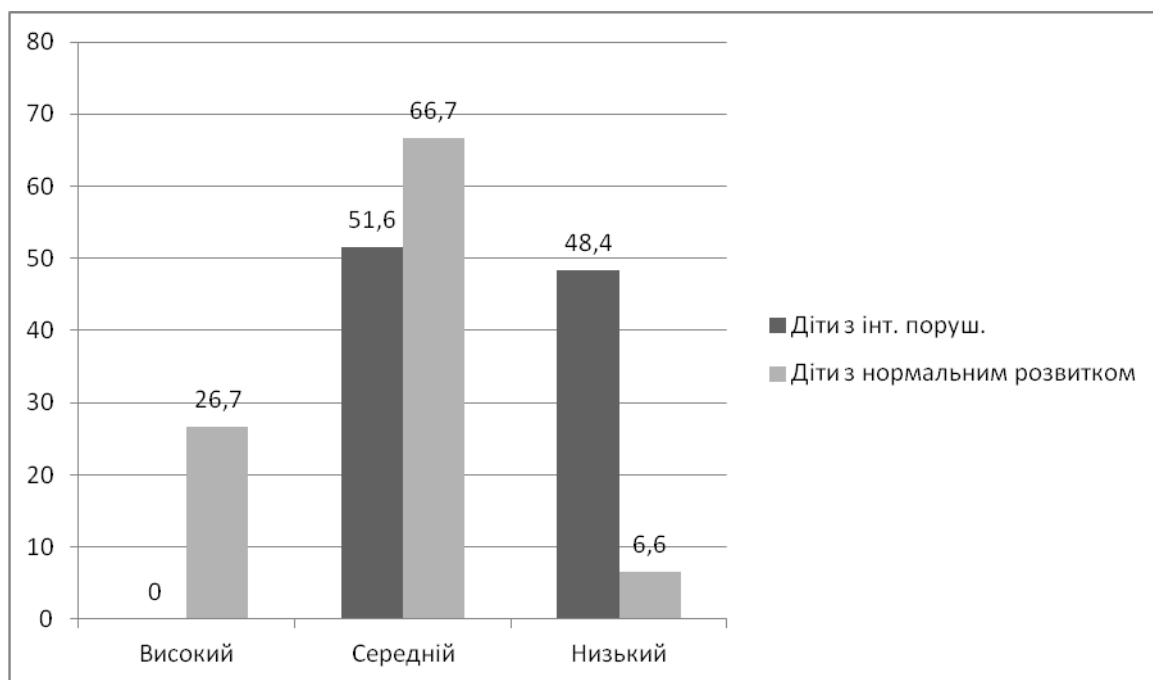


Рисунок 2.1 – Розподіл молодших школярів із інтелектуальними порушеннями та нормативним розвитком за рівнем розвитку обсягу та розподілу уваги (%)

Як бачимо на рисунку 2.1 аналіз результатів показав, що існують статистично значущі відмінності рівню розвитку обсягу та розподілу уваги у учнів із інтелектуальними порушеннями та дітьми з нормативним розвитком. Середній рівень розвитку обсягу та розподілу уваги спостерігається у 51,6% учнів із інтелектуальними порушеннями та 66,7% респондентів з нормативним розвитком. Це вказує на те, що розвиток уваги дітей відповідає їх віковому рівню. Можна припустити, що ці результати пов'язані з якісними психологічними особливостями учнів, які у цій категорії. У 48,4% респондентів із інтелектуальними порушеннями та у 6,6% респондентів із нормативним розвитком спостерігається низький рівень розвитку уваги. Діти із інтелектуальними порушеннями відчують труднощі у відтворенні, зображених на картці кількох чисел. Досліджувані з такими показниками неспроможні сконцентруватися на завданнях і часто відволікаються. Діти

припускалися більше двох помилок або взагалі не могли виконати завдання. Предмети не сприймалися або кількість дій могли відбуватися одноразово.

Н. Добринін зазначає, що «при можливості смислового узагальнення предметів, що сприймаються, обсяг уваги помітно зростає. Це свідчить про недостатній розвиток уваги в дітей такого віку. Можливо, це пов'язано з якісною своєрідністю структури дефекту (переважанням процесу гальмування, слабкістю вольових зусиль підвищеною відволіканістю дітей на сторонні подразники та недостатньою мотивацією до виконання завдання).

В. Долгова вважає, що «саме розподіл уваги надає можливість молодшому школяру із інтелектуальними порушеннями здійснювати відразу кілька дій, зберігаючи їх у полі зору. У зв'язку з цим слід зазначити, що розподіл уваги багато в чому залежить від практичного досвіду молодшого школяра, його набутих знань, умінь та практичних навичок, від його адаптації до школи» [28, с.27].

Далі розглянемо статистичне порівняння учнів молодшого шкільного віку за рівнем розвитку концентрації та стійкості уваги в учнів із інтелектуальними порушеннями та дітьми з нормативним розвитком, вивчене нами за допомогою методики вивчення концентрації та стійкості уваги (модифікація методу П'єрона – Рузера). Результати представлені на рис. 2.2.

На рис. 2.2 показано, що існують статистично значущі відмінності в рівні розвитку концентрації та стійкості уваги у тих, хто навчається із інтелектуальними порушеннями та дітьми з нормативним розвитком.

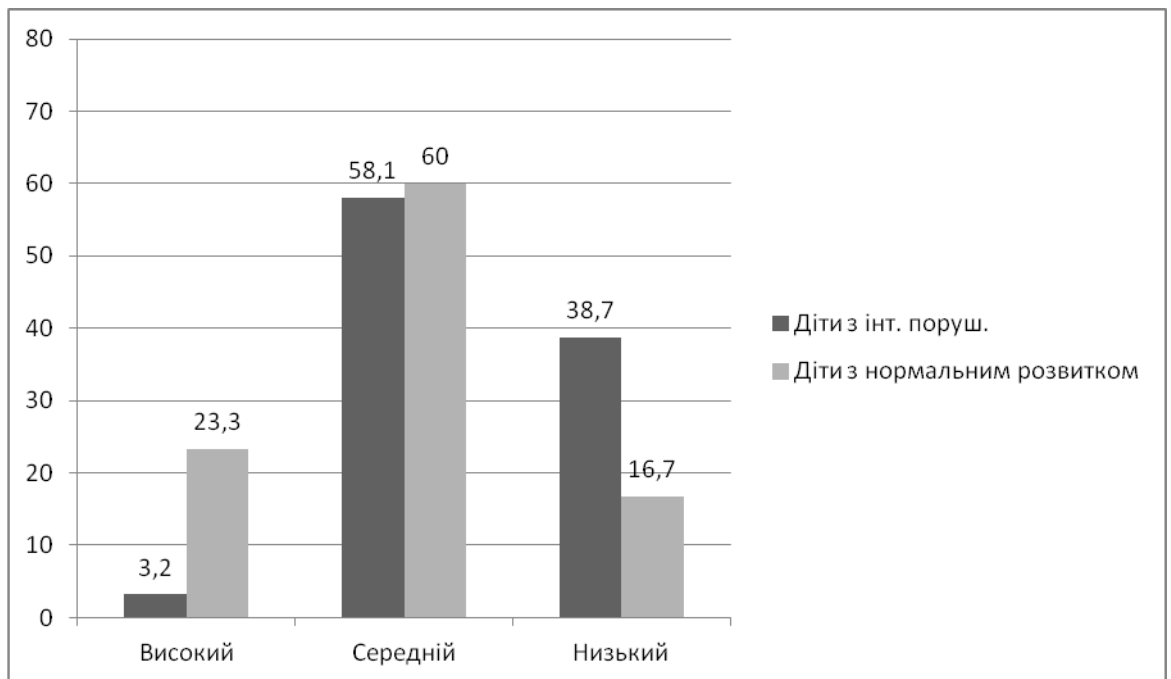


Рисунок 2.2 – Розподіл молодших школярів із інтелектуальними порушеннями та нормативним розвитком за рівнем розвитку концентрації та стійкості уваги (%)

На рис. 2.2 показано, що для досліджуваних із інтелектуальними порушеннями (58,1%) та для 60% досліджуваних із нормативним розвитком характерний середній рівень розвитку концентрації та стійкості уваги. Для дітей, з переважаючим середнім рівнем розвитку концентрації та стійкості уваги характерне свідоме перенесення уваги з одного об'єкта на інший. У 38,7% досліджуваних із інтелектуальними порушеннями та для 16,7% досліджуваних з нормативним розвитком виявився низький рівень розвитку концентрації та стійкості уваги. Цих дітей характеризує не здатність довго затримувати сприйняття на певних об'єктах навколишньої дійсності. На думку Є. Кузьміної, «концентрація уваги має динамічний характер, внаслідок чого вона то підвищується, то знижується в залежності від характеру діяльності та від ставлення до неї» [46, с.11].

Отримані результати можна пояснити тим, що «фізіологічною основою є швидкість та легкість перенесення вогнища оптимального збудження за зміни об'єктів уваги та зміни виду діяльності. Швидкість переключення уваги перебуває у прямій залежності від рухливості нервових процесів».

Високий рівень розвитку концентрації та стійкості уваги спостерігається лише у 3,2% респондентів із інтелектуальними порушеннями та 23,3% досліджуваних з нормативним розвитком. Як зазначають В. Долгова, Є. Баришнікова, «Швидкість і легкість перемикання залежить від наявності зв'язку між змістом попередньої та подальшої діяльності. Якщо подальша діяльність цікавіша, змістовніша, ніж попередня, то увага легко і швидко переключається. Швидко відбувається переключення після виконаного завдання, закінченого акта діяльності» [26, с.125]. Важливо відзначити, що результати дослідження збігаються з результатами дослідження, проведеного І. Крупником[43], в якому зазначено, що «високий рівень переключення та концентрації уваги спостерігається у 8 школярів - це 33% всього класу. Середній рівень досягли 9 учнів – це 38% всього класу. Низький рівень уваги у 7 школярів - це 29% від усього класу» [43, с.259].

Перейдемо до опису результатів статистичного порівняння молодших школярів із інтелектуальними порушеннями та дітьми з нормативним розвитком за рівнем розвитку вибірковості уваги, яка досліджувалася нами допомогою методики визначення вибірковості уваги Мюнстенберга. Результати представлені на рис. 2.3.

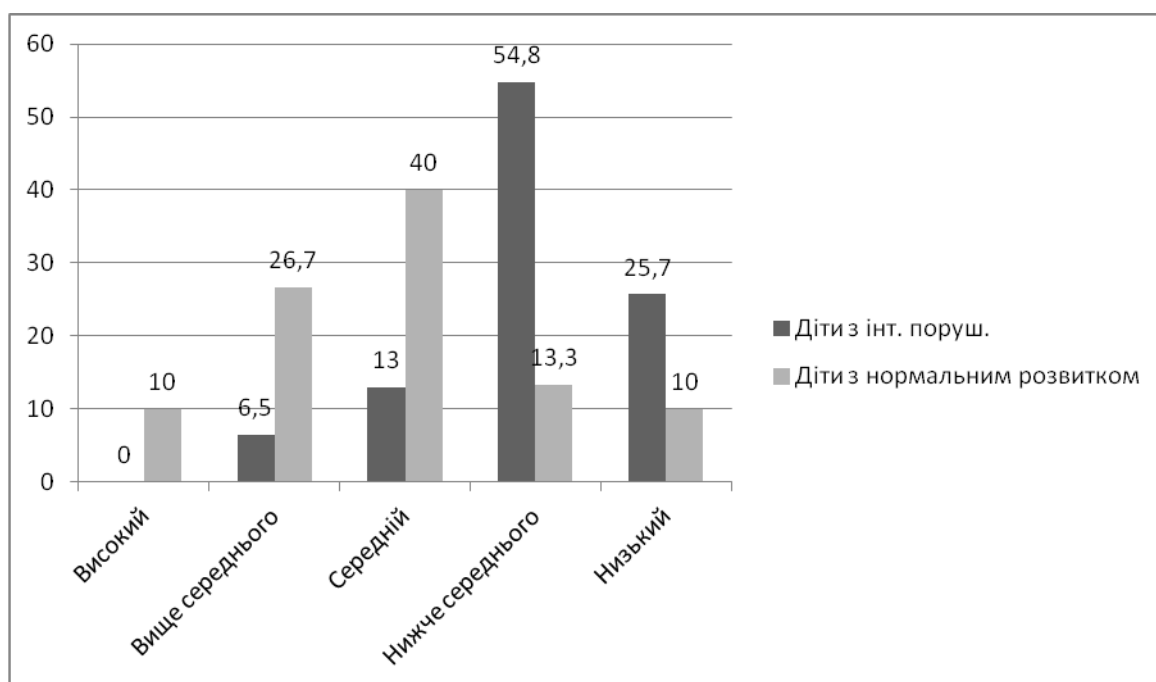


Рисунок 2.3 – Розподіл молодших школярів із інтелектуальними порушеннями та нормативним розвитком за рівнем розвитку вибірковості уваги (%)

Аналіз результатів, відображених на рис. 2.3 показав, що існують статистично значущі відмінності у рівні розвитку вибірковості уваги у тих, хто навчається із інтелектуальними порушеннями та дітьми з нормативним розвитком.

Як ми бачимо на рис. 2.3 10% дітей із нормативним розвитком мають високий рівень розвитку вибірковості уваги, молодших школярів із інтелектуальними порушеннями із високим рівнем розвитку вибірковості уваги немає. У 6,5% нормативних учнів та у 26,7% досліджуваних із інтелектуальними порушеннями рівень розвитку вибірковості уваги нижчий від середнього, 13% респондентів із інтелектуальними порушеннями та 40% дітей з нормативним розвитком мають середній рівень розвитку вибірковості уваги. Також слід зазначити, що 54,8% респондентів із інтелектуальними порушеннями та 13,3% респондентів мають рівень розвитку вибірковості уваги нижче середнього, 27,7% молодших школярів з нормативним розвитком мають низький рівень розвитку вибірковості уваги та 10% молодших школярів з інтелектуальними порушеннями. Дані результати говорять про те що молодші школярі із інтелектуальними порушеннями неспроможні відбирати значні стимули і ігнорувати другорядні.

Далі ми розглянемо результати вивчення переключення та розподілу уваги молодших школярів із інтелектуальними порушеннями та дітей з нормативним розвитком. Розподіл молодших школярів за рівнем розвитку переключення та розподілу уваги представлено рис. 2.4.

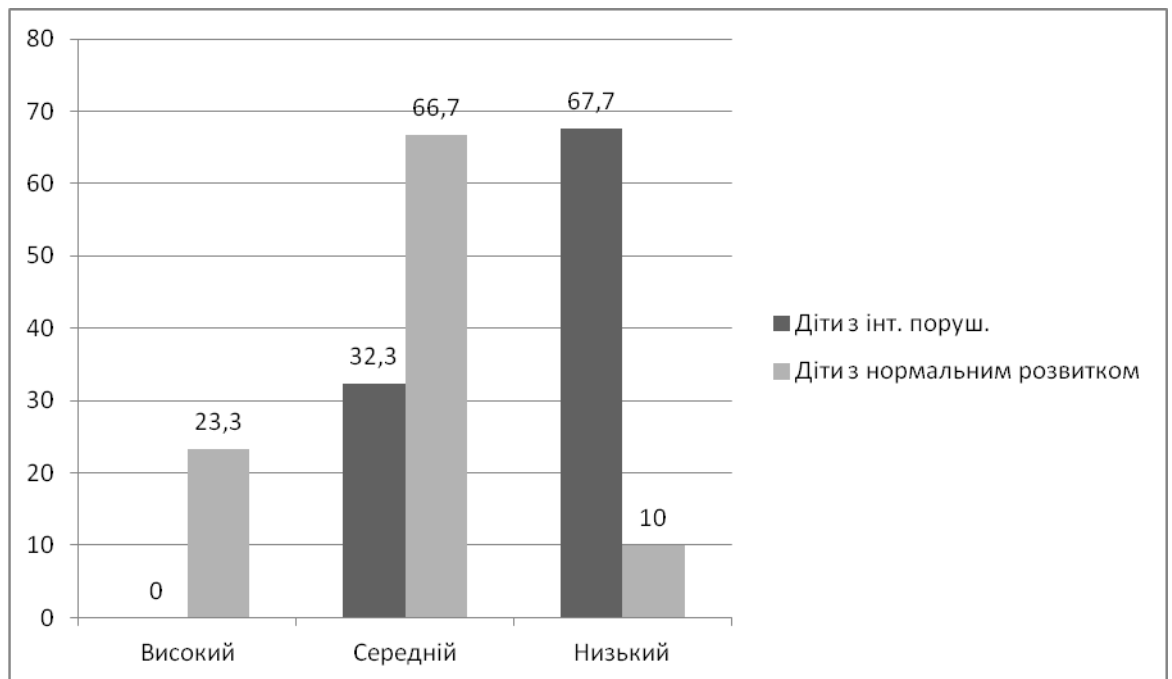


Рисунок 2.4 – Розподіл молодших школярів із інтелектуальними порушеннями та нормативним розвитком за рівнем розвитку переключення та розподілу уваги (%)

Аналіз результатів, відображених на рис. 2.4 показав, що існують статистично значущі відмінності в рівні розвитку переключення та розподілу уваги у учнів із інтелектуальними порушеннями та учнів із нормативним розвитком.

На рис. 2.4 показано, що у 23,3% респондентів із нормативним розвитком спостерігається високий рівень розвитку переключення та розподілу уваги, респондентів із інтелектуальними порушеннями із високим рівнем не спостерігається. 32,3% молодших школярів із інтелектуальними порушеннями та 66,7% молодших школярів з нормативним розвитком мають середній рівень розвитку перемикування та розподілу уваги. У 67,7% респондентів із інтелектуальними порушеннями та 10% респондентів з нормативним розвитком спостерігається низький рівень розвитку переключення та розподілу уваги. У цієї групи дітей складності «проявляються у переході суб'єкта від однієї діяльності до іншої, від одного об'єкта до іншого» [46, с.10]. Слід зазначити, що М. Під'яков стверджував: «у молодших школярів є всі види уваги, які переплетені у їх діяльності. Але в

дітей молодшого шкільного віку ще слабо розвинені такі властивості уваги, як розподіл і переключення. Діти ще іноді відволікаються на заняттях, їм важко зосередитися на чомусь малоцікавому, неважливому»[11, с.226].

Результати за методикою «Кільця Ландольта» дали можливість стверджувати, що школярі з порушеннями інтелектуального розвитку потребували різного виду диференційованої допомоги на відповідних етапах проведення методики. Допомога досліджуваним була спрямована на: виявлення уміння послідовно працювати з рядком кілець на бланку методики, наведення конкретного диференційованого прикладу дії за мовленнєвою інструкцією, яка передбачала уміння самостійно ставити необхідну позначку (вертикальну лінію) за мовленнєвою вказівкою («Лінія»), у деяких випадках ми самостійно ставили позначку.

Учні з порушеннями інтелектуального розвитку допускають велику кількість помилок і потребують допомоги, яка стосувалася актуалізації уваги на виконанні завдання, додаткового пояснення інструкції виконання, виконання разом з дитиною конкретного етапу роботи, повторення словесної інструкції «Лінія» та пригадування правильності її виконання, показ конкретного етапу та послідовності роботи, паралельне виконання з учнями відповідних етапів роботи, а після цього повторне самостійне виконання нею завдання.

Провівши перші три методики на продуктивність, розподіл та переключення уваги маємо такі результати. Переважна кількість учнів з типовим розвитком мають достатній рівень розвитку уваги вищеназваних властивостей уваги.

Рівнями стійкості уваги у молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку є низький (48% досліджуваних) та середній (37% учнів), тоді як у дітей з типовим розвитком домінує достатній рівень (39% досліджуваних). Варто зауважити, що високого рівня стійкості уваги у дітей з інтелектуальними порушеннями не виявлено; в однолітків з типовим розвитком такий рівень наявний (28% учнів).

Обстеження властивостей уваги було проведено з молодшими школярами з типовим розвитком та з порушеннями інтелектуального розвитку. Робота здійснювалась переважно в індивідуальній формі, що дало можливість надавати дітям необхідний рівень допомоги при розв'язанні поставлених завдань; варіювати форми інструктажу та окремих запитань; виявляти труднощі при виконанні.

Результати дослідження за методикою «Коректурна проба» показали, що учні з порушеннями інтелектуального розвитку допускали велику кількість помилок при виконанні будь-яких етапів роботи, тому їм надавалась допомога відповідного рівня.

Дані свідчать, що переважаючими рівнями стійкості уваги у молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку є низький, тоді як у дітей з типовим розвитком домінує достатній рівень. Слід також відмітити, що високого рівня стійкості уваги у дітей з порушеннями інтелектуального розвитку не виявлено зовсім.

Результати за методикою «Коректурна проба» подано на рис. 2.5

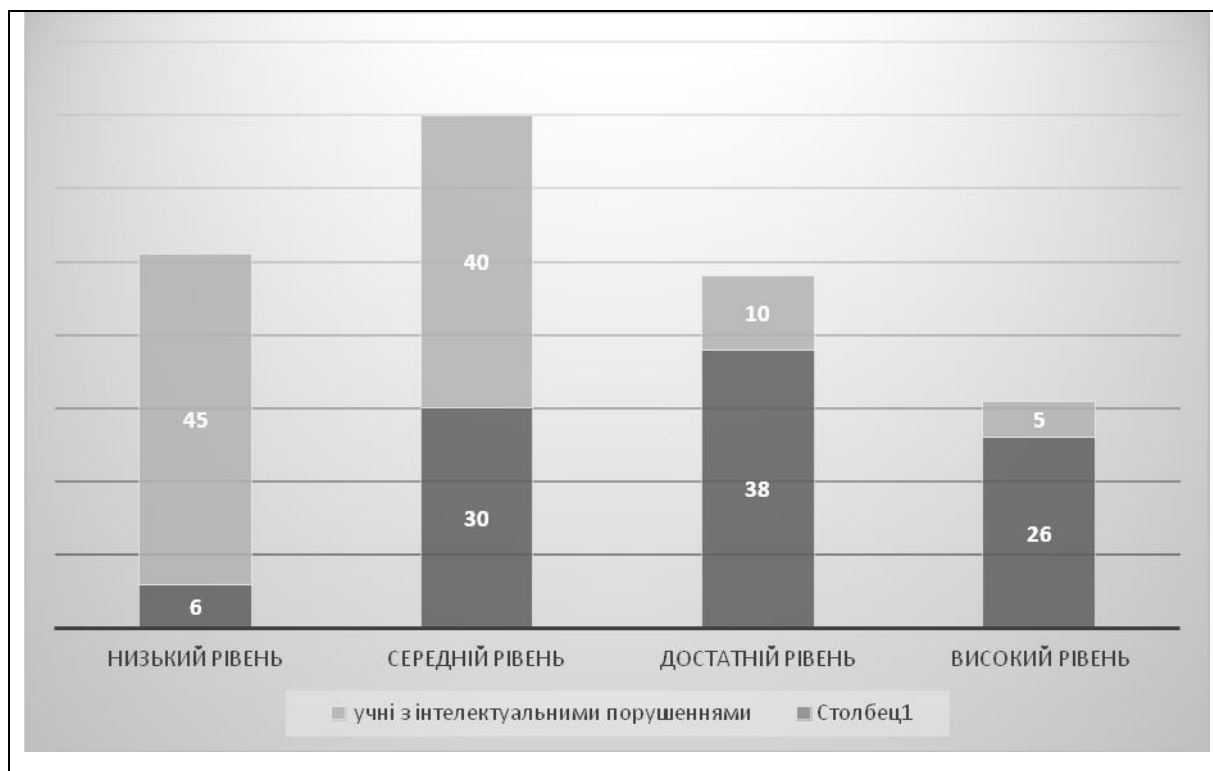


Рисунок 2.5 – Результати дослідження уваги дітей молодшого шкільного віку з ІІ та ІІІ за методикою «Коректурна проба»

На початковому етапі роботи з учнями, що мають інтелектуальні порушення, особливо 1 – 2 класів, було важко утримувати активність їх уваги, тому вони потребували наступних видів допомоги: орієнтування у просторі (ліво, право), на аркуші паперу; пригадування букв; демонстрації навичок послідовної роботи з рядом букв; повторення інструкції та наведення конкретного диференційованого прикладу виконання мовленнєвої інструкції, яка стосувалась уміння вчасно поставити позначку; словесного підкріплення та прямої вказівки щодо актуалізації уваги на виконанні завдання.

На основному етапі роботи учні 1-го класу, на відмінну від учнів з типовим розвитком, потребували допомоги, а саме: показу конкретного етапу та послідовності роботи. Якщо даний вид допомоги не приймався дитиною, то ми паралельно з дитиною виконували складні етапи роботи, тільки після цього дитина мала можливість перейти до самостійного виконання завдання. Допомога цій категорії учням 3-4 класу на початковому та основному етапі роботи стосувалась додаткового пояснення інструкції виконання завдання, пригадування послідовності виконання кожного етапу роботи та правильності виконання словесної інструкції «Лінія»

Увага учнів потребує постійної активізації з боку вчителя; в більшості випадків виконання завдання не завершене; перенесення уваги на інший об'єкт, інше завдання, включення у новий вид роботи, навіть з допомогою вчителя, викликає в учня значні труднощі; учень не може утримати в полі зору два (і більше) об'єкти, які пов'язані за змістом, виконувати одночасно декілька нескладних завдань.

Отже, дослідження проводилось у вигляді порівняльної характеристики визначення рівня сформованості властивостей уваги дітей із порушеннями інтелектуального розвитку та з типовим розвитком. Було виявлено, що стійкість уваги у школярів з інтелектуальними порушеннями потребує постійної активізації з боку вчителя; відволікання під час

виконання будь-якого навчального завдання, в більшості випадків виконання завдання не завершено.

У дітей з типовим розвитком стійкість уваги наступна: в основному довільне утримування уваги на виконання нескладного завдання; відволікання в поодиноких випадках під час виконання навчального завдання і доведення його до завершення.

У дітей з інтелектуальними порушеннями присутні значні труднощі при перенесенні уваги на інший об'єкт, діяльність, навіть за допомогою вчителя, тоді як у школярів з типовим розвитком є незначні труднощі у довільному перенесенні уваги на інший об'єкт, діяльність, якщо вони є відомими і не складними.

Розподіл уваги у дітей з інтелектуальними порушеннями має низький рівень, неможливість навіть за допомогою вчителя, утримати в полі зору два (і більше) об'єкти, пов'язаних за змістом.

У школярів з типовим розвитком розподіл уваги є достатнім, довільне одночасне утримання в полі зору двох (і більше) об'єктів, пов'язаних за змістом; виконання одночасно декількох завдань з незначними труднощами.

2.3 Методичні рекомендації щодо розвитку уваги молодших школярів з інтелектуальними порушеннями

Вивчення формування у молодших школярів уваги, її видів та властивостей здійснюється переважно у зв'язку з ефективністю процесу навчання, що обумовлює застосування особистісно орієнтованого, діяльнісного, технологічного і компетентнісного підходів щодо формування уваги дітей із порушеннями розумового розвитку у процесі навчання.

Сучасні методологічні підходи орієнтують на встановлення загальних педагогічних закономірностей щодо реалізації основних завдань у галузі спеціальної освіти. Особистісно орієнтований підхід передбачає орієнтацію

навчально-виховного процесу на особистість як на мету, суб'єкт і результат і ґрунтується на визнанні самоцінності і унікальності кожного учня. А його реалізація вимагає дотримання законів особистісно орієнтованого навчання, зокрема, законів: навчання, виховання і розвитку; взаємозв'язку освітнього середовища та самореалізації школяра; взаємообумовленості навчання освітньою діяльністю школяра. Таким чином, активне застосування в навчально-виховному процесі різноманітних моделей співпраці дітей та завдань різної складності, спрямованих на розвиток пізнавальних процесів, серед яких визначальне місце належить увазі, є базовими для впровадження ідей особистісно орієнтованого навчання.

Не менш важливе значення для розуміння проблеми дослідження та визначення шляхів її розв'язання має використання діяльнісного підходу (О. Леонтьєв, С. Рубінштейн та ін.). О. Леонтьєвим зазначається, що процес навчання – це передусім навчання діяльності – або предметно-практичним діям, або розумовим діям [56]. Однією з теоретичних позицій цього підходу є те, що формується (розвивається, коригується) в діяльності.

Наведені теоретичні положення щодо важливості навчання, виконання та засвоєння школярем спеціально організованої навчальної (чи учбово-практичної) діяльності для його психічного розвитку, є провідним і для розв'язання конкретної проблеми розвитку уваги у дітей із порушеннями розумового розвитку учнів.

Отже, психічний розвиток дитини відбувається за умови її навчання. При цьому дослідження у галузі корекційної педагогіки та спеціальної психології, результати яких знаходять відображення у сучасних теоретичних працях, підручниках для студентів-дефектологів, навчально-методичній літературі для педагогів-практиків, доводять, що найбільш ефективний корекційно-розвивальний вплив на дитину відбувається за умови спеціальної організації навчально-виховного процесу, спрямованого на становлення визначеної складової розвитку. Таким чином, вимоги до організації навчально-виховного процесу передбачають застосування технологічного

підходу та впровадження технологій навчання, які пов'язані з метою і визначеним результатом та вимагають застосування комплексу засобів і прийомів організації навчально-виховного процесу. На рівень розвитку властивостей уваги впливають різні фактори, які залежать від педагога та раціонального використання ним навчально-методичного забезпечення, що сприятиме, на нашу думку, підвищенню рівня сформованості уваги у молодших школярів з порушеннями інтелектуального розвитку. Для дітей з інтелектуальними порушеннями розвиток уваги є особливо важливим в силу особливостей їх інтелектуального розвитку. Розвиток уваги можуть проводити як педагоги у процесі навчально-виховного процесу, так і батьки в позанавчальний час.

Формування довільної уваги у молодших школярів з інтелектуальними порушеннями може ґрунтуватися на тому, що дія контролю випереджає дію виконання завдання, і в роботах зникають не лише помилки, а й виправлення.

Проблемою власне розвитку уваги у дітей із порушеннями розумового розвитку школярів займалася низка науковців (І. Баскакова, Л. Виготський, С. Рубінштейн та ін.). На їх думку, формування уваги в учнів має здійснюватись у контексті їхнього особистісного зростання. Так, дослідники відмічали, що розвиток уваги супроводжується формуванням наступних особистісно-вольових якостей: цілеспрямованості, самостійності, дисциплінованості, наполегливості тощо. Вони також зазначали на тому, що притаманні учням з порушеннями розумового розвитку недоліки довільної уваги перешкоджають формуванню у них цілеспрямованої поведінки і діяльності, різко знижують рівень їх працездатності.

Аналіз індивідуальних особливостей уваги молодших школярів за Н. Дієвою показав, що на особливості різних властивостей уваги учнів впливають наступні фактори:

- загальний розумовий розвиток дитини;
- рівень пізнавальної активності молодшого школяра;
- наявність інтересів до різних видів діяльності;

- самотійність дітей під час виконання завдань;
- організованість діяльності дітей;
- загальна дисциплінованість школярів під час уроків;
- достатній рівень розвитку вольової сфери;
- чітке виконання розпорядку [2].

Слід зазначити на тому, що увага учнів початкових класів, перш за все, залежить від зацікавленості навчальним матеріалом та мотивів учня. Особливо це стосується дітей з інтелектуальними порушеннями, у яких має місце низький рівень довільності усієї пізнавальної діяльності, у тому числі й уваги. Саме тому, головним завданням педагогів та дефектологів є створити позитивну мотивацію та викликати інтерес учнів до навчального матеріалу і загалом процесу навчання. За умови наявності позитивних мотивів до учіння дитина зможе більш тривалий час сконцентрувати свою увагу на об'єкті пізнання, що дасть змогу атенційним процесам характеризуватися більшою довільністю.

Автор М. Шордакова розробила педагогічні умови розвитку уваги учнів у процесі проведення уроку, а саме:

- 1) правильний темп подачі матеріалу;
- 2) різноманітність використання педагогічного забезпечення процесу навчання (методи, засоби, прийоми);
- 3) системне та логічне використання наочних методів при усвідомленні навчального матеріалу у всій багатообразності його якостей, властивостей та значимості для школярів.

Програма, спрямована на корекцію порушень уваги в дітей молодшого шкільного віку з розумової відсталістю у вигляді використання дидактичних ігор.

Пояснювальна записка

А. Люблінська говорила про те, що увага – не спеціальна форма психічної діяльності, але вона входить у будь-який психічний процес і вдосконалюється у різних видах діяльності учня, якщо правильно

організована дорослим. Увага сприяє підвищенню ефективності таких пізнавальних процесів, як сприйняття, пам'ять і мислення. З увагою пов'язана точність повноти сприйняття. Увага сприяє розвитку мотивації до навчальної та творчої діяльності.

У той самий час слід зазначити, що навчання у школі спрямовано на передачу учням певного обсягу знань і навиків. Але традиційне класно-урочне навчання у школі може стати монотонним та одноманітним. Монотонність – одна з причин зниження уваги. Шанс змінити ситуацію, що склалася, дає гра. Спостереження фахівців показують, що у грі той, хто навчається, розвивається як особистість.

Ціль програми - створення умов для корекції порушень уваги у дітей молодшого шкільного віку з легкою розумовою відсталістю за допомогою використання дидактичних ігор.

Завдання програми:

1. Корекція та розвиток довільної та мимовільної уваги.
2. Формування правильних взаємин учнів з педагогом та однолітками.
3. Формування умінь дотримання ігрових правил.

Тривалість занять: 40 хвилин.

Форма занять: групова.

Етапи реалізації програми.

1. Етап збору відомостей про учнів у педагогів, батьків.
2. Вивчення робіт учнів (зошити, малюнки, вироби тощо.).
3. Безпосереднє обстеження учнів.
4. Аналіз матеріалів обстеження, формування корекційної групи.
5. Етап реалізації програми.
6. Етап підсумкової діагностики та аналіз отриманих та планованих результатів корекційно-розвивальної програми.

Зміст корекційно-розвивальної програми спирається на такі принципи:

- принцип науковості передбачає наявність базових понять про методи та прийоми, та визначає основні напрямки необхідних умов корекційно-розвивальної роботи;

- принцип доступності, послідовності та систематичності передбачає планомірне нарощування складності виконуваних завдань для учнів, керуючись правилом від простого до складного;

– принцип наочності передбачає використання специфічних та допоміжних засобів.

Заплановані результати освоєння програми:

Особистісні навчальні дії:

- Здатність до осмислення соціального оточення, свого місця в ньому, прийняття відповідних віку цінностей та соціальних ролей;

– позитивне ставлення до навколишньої дійсності, готовність до організації взаємодії з нею та естетичного її сприйняття;

- Самостійність у виконанні навчальних завдань, доручень, домовленостей.

Комунікативні навчальні дії:

- Вміння вступати в контакт і працювати в колективі;

- Вміння використовувати прийняті ритуали соціальної взаємодії;

– уміння слухати та розуміти інструкцію до навчального завдання у різних видах діяльності та у побуті.

Регулятивні навчальні дії:

– уміння приймати цілі та доволіно включатися у діяльність, дотримуватися запропонованого плану та працювати у загальному темпі;

– уміння брати активну участь у діяльності, слідувати запропонованому плану та працювати у загальному темпі.

Пізнавальні навчальні дії:

– уміння виділяти суттєві, загальні та відмінні властивості предметів;

- Вміння робити найпростіші узагальнення, порівнювати, класифікувати на наочному матеріалі;

- Виконувати арифметичні дії, читати, писати.

Зміст програми

Основний зміст роботи приділяється корекції порушень уваги учнів з інтелектуальними порушеннями. При складанні програми опиралася на методичні розробки А. Катаєва, Є. Стребелева.

Метод роботи - Гра. Ігрова діяльність використовується як самостійна технологія для освоєння поняття, теми і як елемент заняття.

Всі дидактичні ігри, що використовуються в програмі, можна поділити на три основні види:

- дидактичні ігри в розвитку математичних навичок;
- дидактичні ігри на розвиток уявлень про навколишню дійсність;
- дидактичні ігри в розвитку сенсорного сприйняття.

Дидактичні ігри як «Лото» та «Доміно» тематично різноманітні. Це дозволяє психологу розширити уявлення та з легкістю привернути увагу того, хто навчається. У ході гри в учнів розвивається самостійність, мислення, увага. «Лото» із загадками розвиває темп та ритм читання учнів із порушеннями інтелекту. Настільні ігри розвивають вміння спілкуватися, дотримуватися правил спілкування, прищеплюють усидливість. У програмі використовуються такі ігри: «Лото з листівок», «Доміно з емоцій», «Геометричне лото», «Визнач слово» та інші (Додаток Б).

У програму з корекції включені ігри на розвиток тактильної чутливості, на формування тимчасових уявлень.

Для роботи знадобляться серії предметних картинок:

- Транспорт;
- предмети домашнього побуту: посуд, меблі;
- Одяг;
- предмети харчування: овочі, фрукти тощо;
- дикі та домашні тварини;
- Інструменти для трудової діяльності;
- Дерева, чагарники, квіти на клумбах і т.д.

Картинки мають бути досить великими, яскравими.

Правила гри мають бути чітко сформульовані. За змістом найчастішими у дидактичній грі є правила, що зобов'язують учнів:

- діяти по черзі;
- Відповідати, коли запитують;
- Слухати товариша;
- не заважати іншим у грі;
- Виконувати правила;
- чесно зізнаватись у помилці.

Ймовірна структура занять (Додаток 4)

Ритуали привітання дозволяють створювати атмосферу групової довіри та прийняття. Ритуал пропонується і виконується вперше вже на першому занятті і завдання психолога - виконувати його на кожному занятті, спостерігаючи за тим, щоб до нього були включені учні.

Основна частина є сукупність вправ і ігор, вкладених у вирішення завдань даної корекційної програми. Пріоритет віддається дидактичним іграм, спрямованим на корекцію уваги та розвиток пізнавальних процесів.

Рефлексія передбачає аналіз заняття у двох аспектах: емоційному та смислового. На цьому етапі заняття можна використовувати різні матеріали спрощення рефлексії своєї діяльності.

Вправи для розвитку уваги учнів молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями

Для розвитку уваги учнів молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями є доцільним застосування на уроці та в позаурочний час педагогами та батьками відповідних вправ. Подаємо перелік рекомендованих вправ:

- Вправа «Злива» (*мета*: розслабити та зняти напругу, активізувати увагу, стимулювати спостережливість).
- Гра «Три рухи» (*мета*: призначена для розвитку концентрації уваги та спостережливості).

- Вправа «Спиши без помилок» (*мета*: розвивати та утримувати концентрацію уваги).
- Гра «Що не так намальовано» (*мета*: розвиток уваги, фантазії, мислення).
- Вправа «Знайди на малюнку» (*мета*: розвиток стійкості, концентрації уваги, спостережливості).
- Вправа «Знайди відмінності» (*мета*: розвиток довільної уваги, об'єму та переключення).
- Гра «Їстівний-неїстівний» (*мета*: розвиток уваги).
- Вправа «Слухай уважно» (*мета*: розвивати та тренувати переключення уваги).
- Гра «Назви предмети» (*мета*: концентрувати та розподіляти увагу, розвиток цілісного сприйняття).
- Вправа «Перевір себе» (*мета*: розвиток спостережливості).
- Вправа «Виправ мою помилку» (*мета*: узагальнити, систематизувати та закріпити знання учнів про об'єкти природи, виховувати у них уважність, розвивати мисленнєві операції (співставлення, порівняння), формувати слухову увагу).
- Вправа «Що забув художник» (*мета*: узагальнити, систематизувати та закріпити знання учнів про об'єкти природи, які вивчались; виховувати у них спостережливість; розвивати операцію порівняння, формувати зорову увагу).
- Вправа «Хто швидше?» (*мета*: розвивати та тренувати переключення уваги).
- Вправа «У магазині дзеркал» (*мета*: розвиток спостережливості, уваги, пам'яті. Створення позитивного емоційного тла. Формування почуття впевненості, а також уміння підкорятися вимогам іншої людини).
- Вправа «Слухай команду» (*мета*: розвиток довільної уваги).

- Вправа «Нанизування намистинок» (*мета*: розвиток концентрації й обсягу уваги, дрібної моторики пальців).
- Вправа «Викладання з паличок» (*мета*: розвиток довільної уваги, дрібної моторики пальців).
- Вправа «Виключення зайвого» (*мета*: розвиток мислення й обсягу уваги).
- Вправа «Викладання візерунка з мозаїки» (*мета*: розвиток концентрації й обсягу уваги, дрібної моторики руки, формування уміння працювати за зразком).
- Вправа «Чий це будинок?» (*мета*: розвиток спостережливості).
- Вправа «Вітрина магазину» (*мета*: розвиток обсягу уваги і спостережливості).
- Вправа «Будь уважний!» (*мета*: стимулювання уваги, розвиток швидкості реакції).
- Вправа «Чотири стихії» (*мета*: розвиток уваги, координації слухового і рухового аналізаторів).

Отже, застосування даних вправ сприятиме підвищенню рівня розвитку уваги в учнів молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями. Ці вправи спрямовані на розвиток різних властивостей уваги: первинних (обсяг, стійкість, інтенсивність, концентрація, розподіл) та вторинних (переключення і коливання). Виконуючи такі нескладні завдання, ви не тільки гарно проведете час із своєю дитиною, а ще й зробите значний внесок у розвиток її уваги. Слід лише пам'ятати, що ці вправи дають результат лише при систематичному виконанні.

Висновки до розділу

У комплекс методик для діагностики уваги дітей молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями увійшли такі, за допомогою яких діагностуються стійкість, розподіл та переключення уваги.

Емпіричне дослідження властивостей уваги учнів молодшого шкільного віку з інтелектуальними порушеннями проводилось в порівнянні з дітьми з типовим розвитком. За результатами дослідження, рівнями стійкості уваги у молодших школярів із порушеннями інтелектуального розвитку є низький, тоді як у дітей з типовим розвитком домінує достатній рівень.

Було виявлено, що стійкість уваги у школярів з інтелектуальними порушеннями потребує постійної активізації з боку вчителя; відволікання під час виконання будь-якого навчального завдання, в більшості випадків виконання завдання було не завершеним.

У дітей з типовим розвитком увага стійка, довільне утримування уваги при виконанні нескладного завдання; відволікання в поодиноких випадках під час виконання навчального завдання і доведення його до завершення.