**Содержание**

[Введение 3](#_Toc346629600)

[Глава 1. Теоретические аспекты изучения внимания младших школьников 5](#_Toc346629601)

[1.1 Понятие внимания в современной психолого-педагогической литературе 5](#_Toc346629602)

[1.2 Основные этапы развития внимания детей 12](#_Toc346629603)

[1.3 Особенности внимания младших школьников 14](#_Toc346629604)

[Выводы по главе 1 15](#_Toc346629605)

[Глава 2. Актуальные вопросы изучения особенностей внимания младших школьников с нарушениями интеллекта 16](#_Toc346629606)

[2.1 Клинико-педагогическая характеристика детей с нарушениями интеллекта 16](#_Toc346629607)

[2.2 Основные особенности детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта 26](#_Toc346629608)

[2.3 Коррекция и развитие внимания 30](#_Toc346629609)

[Выводы по главе 2 32](#_Toc346629610)

[Список литературы 34](#_Toc346629611)

# Введение

В настоящее время, большое внимание психологов во всем мире привлечено к проблемам развития детей с умственной отсталостью. Этот интерес далеко не случаен, так как обнаруживается, что младший школьный возраст у детей с умственной отсталостью является периодом наиболее интенсивного развития, когда закладывается фундамент физического, психического и нравственного здоровья. От того, в каких условиях оно будет протекать, во многом зависит будущее такого ребенка.

Среди всех психических процессов внимание занимает особое место, поскольку оно включено во все остальные психологические процессы и выступает как их необходимый момент. Именно внимание обеспечивает ясность и отчетливость отражения действительности, что является одним из необходимых условий успешности любой деятельности. Младший школьный возраст у детей с умственной отсталостью является этапом, на котором идет активное развитие внимания. Хорошо развитые свойства внимания, его организованность и произвольность являются факторами, непосредственно определяющими успешность обучения.

Таким образом, проблема особенностей внимания младших школьников с нарушением интеллекта является актуальной.

Объект исследования: внимание младших школьников.

Предмет исследования: особенности внимания младших школьников с нарушением интеллекта.

Цель исследования: изучить особенности внимания младших школьников с нарушением интеллекта.

Гипотеза исследования: внимание младших школьников с нарушением интеллекта имеет особенности.

Для достижения цели исследования и проверки гипотезы были поставлены следующие задачи:

1. Провести теоретический обзор литературы по проблеме исследования.

2. Подобрать диагностический инструментарий, позволяющий оценить особенности внимания младших школьников с нарушением интеллекта и младших школьников с нормальным психическим развитием.

3. Провести эмпирическое исследование особенностей внимания младших школьников с нарушением интеллекта.

4. Обобщить и проанализировать результаты исследования.

Решение этих задач предполагает использование следующих методов: теоретические (анализ литературы по данной проблеме); эмпирические (тестирование); математические методы обработки данных; аналитические (обобщение и интерпретация полученных данных).

# Глава 1. Теоретические аспекты изучения внимания младших школьников

# 1.1 Понятие внимания в современной психолого-педагогической литературе

Явления внимания отличаются от большинства других психических феноменов рядом особенностей. Как пишут Дормашев Ю. Б. и Романов В. Я., одной из существенных особенностей феноменологии внимания являются «пестрота и разнообразие входящих в него явлений» [22]. Как пишут далее эти же авторы: «Говорят о состояниях настороженности, ожидания, бдительности, концентрации и погруженности, с одной стороны, и о разных формах рассеянности с другой. Внимание может быть чувственным и интеллектуальным, активным и пассивным, непроизвольным, произвольным и послепроизвольным, оно может направляться и переключаться, удерживаться и отвлекаться, сосредотачиваться и распределяться. Его описывают как узкое и широкое, интенсивное и ослабленное, инертное и подвижное, устойчивое и колеблющееся. Считают, что внимание может выполнять целый ряд функций: различения, селекции, интеграции, контроля, настройки и сенсибилизации органов чувств, моторной мобилизации и др.» [22, с. 21].

Внимание обладает рядом свойств, которые характеризуют его как самостоятельный психический процесс. К основным свойствам внимания относятся устойчивость, концентрация, распределение, переключение, отвлекаемость и объем внимания.

Устойчивость заключается в способности определенное время сосредоточиваться на одном и том же объекте. Это свойство внимания может определяться периферическими и центральными факторами. Экспериментальные исследования показали, что внимание подвержено периодическим непроизвольным колебаниям. Периоды таких колебаний, по Н. Н. Ланге, равны обычно двум-трем секундам, доходя максимум до 12 секунд [12].

В настоящее время доказано, что наиболее существенным условием устойчивости внимания является возможность раскрыть в предмете, на котором оно сосредоточено, новые стороны и связи. Когда поставленная задача требует сосредоточенности на каком-либо предмете и раскрываются в нем новые аспекты в их взаимосвязях и взаимопереходах, внимание может очень длительное время оставаться устойчивым. В тех случаях, когда содержание предмета не дает возможности для дальнейшего его изучения, мы легко отвлекаемся, наше внимание колеблется. Другими словами, для поддержания внимания к какому-либо предмету необходимо, чтобы восприятие предмета развивалось и обнаруживало перед нами новое содержание.

Следующее свойство внимания - концентрация внимания. Под концентрацией внимания подразумевается степень или интенсивность сосредоточенности внимания. А. А. Ухтомский полагал, что концентрация внимания связана с особенностями функционирования доминантного очага возбуждения в коре. В частности, он считал, что концентрация является следствием возбуждения в доминантном очаге при одновременном торможении остальных зон коры головного мозга. Современные исследования Е. Д. Хомской по выявлению нейропсихологических особенностей внимания подтверждают взгляды А. А. Ухтомского [30].

Под распределением внимания понимают способность человека выполнять несколько видов деятельности одновременно. Но, человек способен выполнять только один вид сознательной психической деятельности, а субъективное ощущение одновременности выполнения нескольких возникает вследствие быстрого последовательного переключения с одного вида деятельности на другой. Однако иногда человек действительно способен выполнять одновременно два вида деятельности. На самом деле в таких случаях один из видов выполняемой деятельности должен быть полностью автоматизирован и не требовать внимания. Если же это условие не соблюдается, совмещение деятельности невозможно.

Многие авторы считают, что распределение внимания является обратной стороной его другого свойства — переключаемости. Переключение означает сознательное и осмысленное перемещение внимания с одного объекта на другой [21]. В целом переключаемость внимания означает способность быстро ориентироваться в сложной изменяющейся ситуации. Легкость переключения внимания неодинакова у разных людей и зависит от целого ряда условий (прежде всего от соотношения между предшествующей и последующей деятельностью и отношения субъекта к каждой из них). Чем интереснее деятельность, тем легче на нее переключиться. При этом следует отметить, что переключаемость внимания принадлежит к числу хорошо тренируемых качеств.

Следующее свойство внимания — его объем. Под объемом внимания понимается количество объектов, которые мы можем охватить с достаточной ясностью одновременно. Известно, что человек не может одновременно думать о разных вещах и выполнять разнообразные работы. Это ограничение вынуждает дробить поступающую извне информацию на части, не превышающие возможности обрабатывающей системы. Важной и определяющей особенностью объема внимания является то, что он практически не меняется при обучении и тренировке.

Отвлекаемость внимания — это непроизвольное перемещение внимания с одного объекта на другой. Оно возникает при действии посторонних раздражителей на человека, занятого в этот момент какой-либо деятельностью. Отвлекаемость может быть внешней и внутренней. Внешняя отвлекаемость возникает под влиянием внешних раздражителей. Наиболее отвлекают предметы или явления, которые появляются внезапно и действуют с меняющейся силой и частотой. В ответ на эти раздражители у человека появляется трудноугасаемый ориентировочный рефлекс.

Наряду с таким, казалось бы, богатством и разнообразием явлений внимания это единственная сфера психического, относительно которой высказываются сомнения в самом факте его существования как самостоятельной психической реальности. Так, Э. Рубин на IX Международном психологическом конгрессе утверждал, что слово "внимание" не обозначает ничего конкретного и определенного, и "как объяснительный принцип " исчезает, когда изучение какого- либо феномена раскрывает его (феномена) внутреннюю структуру. И. Спирмен, в связи с тем, что значение внимания распространилось на столь широкий круг явлений, и исследователи как бы заговорили на разных языках, перестали понимать друг друга, призывает: "Нам следует намеренно отказаться от любого использования понятия внимания".

Причинами такого отрицания, по мнению П. Я. Гальперина [6], являются следующие факторы: во-первых, внимание нигде не выступает как самостоятельный процесс, а только как сторона или свойство психической деятельности; во-вторых, внимание не имеет своего отдельного специфического продукта. Его результатом является улучшение всякой деятельности. Но в своей статье "К проблеме внимания " П. Я. Гальперин говорит и об очень ограниченном значении приведенных выше двух фактов: "они выражают ограниченность психологической науки данными "непосредственного наблюдения" [6, 38].

Разнообразие аспектов рассмотрения внимания нашло свое отражение и в числе оснований, по которым явления внимания классифицируются.

Различают виды внимания по трем основаниям [2]:

1) по своему объекту внимание может быть чувственным, (когда оно относится к восприятию), и интеллектуальным (когда оно относится к воспроизведенным представлениям);

2) по заинтересованности внимание может быть непосредственным, когда объект интересен сам по себе, или опосредствованным, апперцептивным, когда объект приобретает интерес по ассоциации;

3) по степени требуемых усилий, степени активности сознания, оно может быть пассивным, непроизвольным, не сопровождаемым никаким усилием, и активным, произвольным, сопровождаемым чувством усилия [7, 52].

Поскольку каждый акт характеризуется по каждому параметру, сочетание этих трех типов характеристик дает шесть видов внимания:

1) непроизвольное, непосредственное, чувственное;

2) непроизвольное, опосредствованное, чувственное;

3) непроизвольное, непосредственное, интеллектуальное;

4) непроизвольное, опосредствованное, интеллектуальное;

5) произвольное, опосредствованное, чувственное;

6) произвольное, опосредствованное, интеллектуальное.

Титченер описывал внимание по стадиям развития:

1) первичное внимание, определяемое разнообразными влияниями;

2) вторичное внимание - произвольное, активное, в процессе которого "центр сознания удерживается известным восприятием или представлением, удерживается, несмотря на противодействие других переживаний";

3) производное первичное внимание, когда это восприятие или представление одерживает неоспоримую победу над своими конкурентами [1, 41] .

Н. Н. Ланге рассматривает внимание как процесс усиления или изменения восприятия, критикуя определение внимания как концентрацию сознания, и дает свое определение: внимание это целесообразная реакция организма [12]. При этом и формы внимания определяются характеристиками, свойственными реакциям организма вообще:

1) рефлективное - механическое, не имеющее никакой эмоциональной окраски, приспособляющееся;

2) инстинктивное - приспособление к наилучшему восприятию, которое вызываются инстинктивными эмоциями любопытства и удивления;

3) волевое внимание - при котором цель процесса уже заранее известна субъекту.

С. Л. Рубинштейн, кроме факта произвольного и непроизвольного внимания, выделял следующие его типы, ориентируясь на его свойства:

1) широкое или узкое внимание, в зависимости от объема;

2) хорошо или плохо распределяемое;

3) быстро или медленно переключаемое;

4) концентрированное или флюктуирующее;

5) устойчивое или неустойчивое [23].

Н. Ф. Добрынин классифицировал внимание по степени активности личности. В непроизвольных видах внимания он различал:

1. Наиболее пассивное - вынужденное внимание, причиной которого являются чрезвычайно сильные раздражения.

2. Менее пассивное - эмоциональное, зависящее от невольных влечений и чувств. Активность увеличивается.

3. Еще менее пассивное - привычное внимание. Оно целиком определено прошлым опытом, привычками, цепью ассоциаций. Активность становится еще выше, но "здесь нет еще полной активности, нет сознательной воли".

4. В полной мере выражает активность личности четвертый вид внимания - активное произвольное, которое связано с сознательно поставленными целями, сознательной деятельностью и волей.

5. Об особой форме активности Н. Ф. Добрынин говорит, предлагая рассмотреть следующую форму - послепроизволъное внимание. Это результат опосредованного интереса, появившегося в процессе работы, обуславливается чувством наслаждения данным видом труда.

При внимательном анализе можно увидеть, что автором выделяются реально две разные формы: пассивное и активное внимание, и далее каждая новая ступень определяется увеличением активности (или уменьшением пассивности). Точных же критериев данного увеличения (или уменьшения) нет, и этот принцип не получает содержательного раскрытия.

Начиная с конца 50-х годов, исследования проблемы внимания в рамках когнитивной психологии привели к созданию множества моделей процессов внимания [18]. Можно говорить о моделях ранней и поздней селекции. Вопросы классификации процессов и состояний в первую очередь рассматривают внимание селективное (фокусированное) и внимание распределенное. В когнитивной психологии также различают произвольные и непроизвольные виды внимания. В работах, обсуждающих связь внимания с осознанием, описывается фокальное и периферическое внимание. По общей направленности определяют "внешнее (зрительное, слуховое), внутреннее (самонаправленное внимание), однонаправленное и распределяемое внимание. В связи со степенью, говорят о поверхностном и глубоком; по устойчивости - различают внимание пристальное, отвлекаемое и блуждающее, а, характеризуя подвижность, выделяют такие свойства, как гибкость к ригидность. Как видно, рассматриваются, в основном все те виды, что и в классической психологии, принципиально новых оснований нет [15].

Концепция уровневой организации внимания, как любой другой психической деятельности, предполагает: во-первых, рассмотрение когнитивных процессов в цикле с моторными действиями, а во-вторых, уровневую организацию построения действия. Организация деятельности здесь рассматривается как функционально-физиологическая система, где любой двигательный акт реализуется с помощью иерархической системы ведущего и фоновых уровней. Особенности той или иной организации также определяются факторами мотивации, целями, условиями и средствами деятельности.

Несмотря на различие тех оснований, по которым разными авторами классифицируется внимание, все выделяют две основных его разновидности: произвольную и непроизвольную формы.

# 1.2 Основные этапы развития внимания детей

В развитии внимания у ребенка, по мнению А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, С. Л. Рубцевой, Л. Н. Самоукиной, существенным является его интеллектуализация, которая совершается в процессе умственного развития ребенка, интенсивно протекающая в период младшего школьного возраста, связанная с процессом обучения: внимание, опирающееся сначала на чувственное содержание, начинает переключаться на мыслительные связи. В результате расширяется объем внимания ребенка. Развитие объема внимания находится в теснейшей связи с общим умственным развитием ребенка [15; 23].

Развитие устойчивости детского внимания изучал Бейрль, определяя, какова в среднем максимальная длительность детских игр в различные возрасты. Рост концентрации внимания Бейрль определял по количеству отвлечений, которым поддавался ребенок в течение 10 минут игры. Отвлеченность 2-4-летнего ребенка в 2-3 раза больше отвлекаемости 6-летнего.

В младшем школьном возрасте, по мере того как расширяется круг интересов ребенка и он приучается к систематическому учебному труду, его внимание – как непроизвольное, так особенно произвольное – продолжает развиваться. Однако сначала и в школе приходится еще сталкиваться со значительной отвлекаемостью детей [3].

Более значительные сдвиги наступают тогда, когда успеют сказаться результаты обучения; размер этих сдвигов, естественно, зависит от его эффективности. К 8-10 годам, т.е. к тому периоду, когда по большей части наблюдается заметный, часто скачкообразный рост в умственном развитии детей, развитие отвлеченного мышления, логической памяти и т.д., обычно наблюдается также заметный рост объема внимания, его концентрации и устойчивости. Самовключение умственной деятельности, происходящей в учебной деятельности, раскрывающей в предмете новые стороны и связи, создает условия для устойчивости внимания. Кроме того, устойчивость внимания зависит от целого ряда других условий. К их числу относятся степень трудности материала и знакомства с ним, его понятность, отношение к нему со стороны субъекта [4].

Говоря об этих возрастных различиях в развитии внимания, нельзя упускать из виду существование индивидуальных различий, и притом весьма значительных.

Представим последовательность основных этапов развития детского внимания так, как она выглядит по данным наблюдений и экспериментальных исследований [24; 27]:

1. Первые недели-месяцы жизни. Появление ориентировочного рефлекса как объективного, врожденного признака непроизвольного внимания ребенка.

2. Конец первого года жизни. Возникновение ориентировочно-исследовательской деятельности как средства будущего развития произвольного внимания.

3. Начало второго года жизни. Обнаружение зачатков произвольного внимания под влиянием речевых инструкций взрослого, направление взора на названный взрослым предмет.

4. Второй-третий год жизни. Достаточно хорошее развитие указанной выше первоначальной формы произвольного внимания.

5. Четыре с половиной-пять лет. Появление способности направлять внимание под влиянием сложной инструкции взрослого.

6. Пять-шесть лет. Возникновение элементарной формы произвольного внимания под влиянием самоинструкции (с опорой на внешние вспомогательные средства).

7. Школьный возраст. Дальнейшее развитие и совершенствование произвольного внимания, включая волевое.

Таким образом, развитие внимания у детей совершается в процессе обучения и воспитания. Решающее значение для его развития имеет формирование интересов и приучение к систематическому, дисциплинированному труду. В настоящее время выделяется семь последовательных этапов развития детского внимания.

# 1.3 Особенности внимания младших школьников

Возрастными особенностями внимания младших школьников являются сравнительная слабость произвольного внимания и его небольшая устойчивость [19]. Первоклассники и отчасти второклассники еще не умеют длительно сосредоточиваться на работе, особенно если она неинтересна и однообразна, их внимание легко отвлекается. Возможности волевого регулирования внимания, управления им в начале младшего школьного возраста весьма ограниченные.

Значительно лучше у младших школьников развито непроизвольное внимание. Все новое, неожиданное, яркое, интересное само собой привлекает внимание учеников, без всяких усилий с их стороны [14]. Дети могут упустить важные существенные моменты в учебном материале и обратить внимание на несущественные только потому, что они привлекают своими интересными деталями.

Перед учителем начальной школы в учебном процессе стоит сложнейшая задача - продумывать специальную работу по организации внимания детей, иначе оно окажется во власти окружающих вещей и случайного стечения обстоятельств.

Безусловно, самый процесс учения способствует раз­витию произвольного внимания, его устойчивости и сосредоточенности. По мере того как расширяется круг ин­тересов ребенка и он приучается к систематическому учеб­ному труду, его внимание - как непроизвольное, так и произвольное - интенсивно развивается.

Развитие произвольного внимания младшего школьника является одним из важнейших приобретений личности на данном этапе онтогенеза. Оно связано с формированием у ребенка волевых качеств и находится в теснейшем взаимодействии с общим умственным развитием ребенка.

Подчеркивая педагогическое значение внимания, Л. С. Выготский указывал на его интегральный целостный характер. От работы внимания зависит вся картина воспринимаемого нами мира и самих себя. «Управляя вниманием, мы берем в свои руки ключ к образованию, формированию личности и характера».

Таким образом, особенностями внимания младших школьников является сравнительная слабость произвольного внимания и его небольшая устойчивость.

# Выводы по главе 1

В ходе проведения исследования теоретических аспектов изучения внимания младших школьников, было выявлено:

1. Внимание – это направленность и сосредоточенность психической деятельности на чем-либо определенном. Внимание одновременно является и процессом и неотъемлемым фактором, без которого невозможно протекание других психических процессов.

2. Внимание характеризуется несколькими свойствами: устойчивостью, концентрацией, переключением, объемом, распределением, отвлекаемостью.

3. Развитие внимания у детей совершается в процессе обучения и воспитания. Решающее значение для его развития имеет формирование интересов и приучение к систематическому, дисциплинированному труду. В настоящее время выделяется семь последовательных этапов развития детского внимания.

4. Особенностями внимания младших школьников является сравнительная слабость произвольного внимания и его небольшая устойчивость.

# Глава 2. Актуальные вопросы изучения особенностей внимания младших школьников с нарушениями интеллекта

# 2.1 Клинико-педагогическая характеристика детей с нарушениями интеллекта

Исследования ученых (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия, К. С. Лебединская, В. И. Лубовский, М. С. Певзнер, Г. Е. Сухарева и др.) дают основания относить к умственной отсталости только те состояния, при которых отмечается стойкое, необратимое нарушение преимущественно познавательной деятельности, вызванное органическим повреждением коры головного мозга [13; 16; 20]. Именно эти признаки (стойкость, необратимость дефекта и его органическое происхождение) должны в первую очередь учитываться при диагностике умственной отсталости.

Умственная отсталость (малоумие, олигофрения от греч. oligos — малый + греч. phrēn — ум, разум) — «стойкое, малообратимое недоразвитие уровня психической, в первую очередь интеллектуальной деятельности, связанное с врожденной или приобретенной до трехлетнего возраста органической патологией головного мозга Наряду с умственной недостаточностью всегда имеет место недоразвитие эмоционально-волевой сферы, речи, моторики и всей личности в целом» [8, с. 137].

К причинам умственной отсталости относятся в основном те повреждающие факторы, которые действуют внутриутробно (пренатальные факторы), во время родов (перинатальные) и сразу после родов (ранние постнатальные) [11]. К числу пренатальных факторов относятся недостаточное питание, эндокринные нарушения, интоксикации, радиоактивное облучение, а также инфекции, которыми мать переболела во время беременности (например, краснуха). Перинатальные факторы включают кровоизлияния в мозг, аноксию (кислородное голодание), механическое повреждение головного мозга во время родов. Самые распространенные постнатальные причины – тяжелые инфекционные заболевания новорожденных, преимущественно менингиты и энцефалиты, сопровождающиеся воспалением головного мозга. Следует заметить, что далеко не у всех больных, которые подвергались действию этих факторов, развивается умственная отсталость. Кроме того, ее развитие в большей степени зависит от времени, когда действовал фактор, нежели от его природы. Другими словами, любой из ряда совершенно разных факторов, действуя в определенный период индивидуального развития, может приводить к развитию одной и той же формы умственной отсталости, а тот же самый фактор, действуя в разные периоды, может вызывать различные ее формы.

Не исключено, что к числу причин умственной отсталости относится также резус-конфликт матери и плода [32]. Поскольку во время беременности некоторое количество плазмы крови матери проникает в организм плода, при несовместимости по резус-фактору или другим факторам крови может происходить массивное разрушение его кровяных клеток (эритроцитов) с тяжелыми последствиями для развивающегося организма. Полагают, что даже в отсутствие явных признаков патологии повреждение кровяных клеток может быть достаточно выраженным, чтобы нарушить развитие мозга и вызвать впоследствии умственную отсталость. Рядом исследований установлено, что среди лиц с простой ее формой чаще встречаются резус-положительные дети, рожденные от резус-отрицательных матерей, чем среди здоровых или больных со специфическими формами умственной отсталости. В то же время другими исследованиями эти данные подтверждены не были, поэтому окончательное заключение выносить пока нельзя.

Наследственность в настоящее время считается не столь частой причиной отсталости, как предполагалось раньше [5]. К числу наследственных относятся такие редкие ее формы, как, например, фенилкетонурия и болезнь Тея – Сакса. Они связаны с метаболическими расстройствами, в основе которых лежит один рецессивный ген. Полагают, что и некоторые случаи микроцефалии обусловлены генетическим дефектом. Синдром Дауна, хотя и вызывается хромосомной аномалией, не является наследственным заболеванием; причина его – ошибка (нерасхождение одной из пар хромосом), возникающая в процессе формирования половых клеток у матери и приводящая к тому, что ребенок получает дополнительный хромосомный материал, обычно в виде третьей 21-й хромосомы (в норме их должно быть только две).

По-прежнему идут споры о роли наследственности и органической патологии в развитии простой формы умственной отсталости [29]. Некоторые исследователи предлагают разделить эту форму на экзогенную и эндогенную – в зависимости от того, выявляется или нет органическое повреждение мозга. Существование этих двух вариантов подтверждается данными историй болезни и психологическими исследованиями. Экзогенный вариант более четко связан с внешними факторами, тогда как при эндогенном решающую роль, по-видимому, играют неизвестные пока наследственные факторы. В пользу последнего предположения свидетельствуют, в частности, результаты патологоанатомических исследований, часто выявляющих признаки общего недоразвития нервной системы. С другой стороны, имеются данные о возможной роли семейных условий, по крайней мере в некоторых случаях. В отличие от больных со специфическими формами умственной отсталости, лица с простой формой чаще воспитываются в плохих социально-экономических условиях или неблагополучных семьях. Поэтому сейчас все большее внимание уделяется методам воспитания и другим семейным факторам, которые могут способствовать развитию умственной отсталости у детей без органической патологии.

Таким образом, причины умственной отсталости заключаются в неправильном формировании или в поражении головного мозга на ранних этапах его развития. Поэтому отличительной чертой умственной отсталости от приобретенного слабоумия является то, что умственная отсталость представляет собой не снижение функций психики вследствие психического заболевания, а их первоначальное недоразвитие. В случаях приобретенного слабоумия болезненное расстройство психической деятельности возникает у полноценного до этого человека, причем во время обследования удается выявить остатки прежних навыков и знаний. У лиц с приобретенным слабоумием речь более развита, уровень абстрактного мышления более высок, имеется резкое несоответствие между интересами и устремлениями больного до развития слабоумия и после этого.

При умственной отсталости страдают те функции психики, которые обеспечивают нормальное развитие человека [5]. Привести к повреждению головного мозга, обусловливающему умственную отсталость, могут различные факторы, действующие на зародыш и плод в периоде внутриутробного развития, во время родов или в послеродовом развитии. Различного рода интоксикации, заболевания матери во время беременности, травмы, полученные плодом в период внутриутробного развития и родов могут быть причиной умственной отсталости. Наиболее частыми причинами умственной отсталости являются тяжелые нейроинфекции, черепно-мозговые травмы.

Умственная отсталость широко распространена среди населения всего мира, в зависимости от различных причин принято считать, что ею страдают от 1% до 5% людей.

В результате работ Марии Семеновны Певзнер, на основе глубочайшего клинического и психолого-педагогического изучения стало возможным понять структуру дефекта при олигофрении, составляющей 75 % всех видов аномалий детского возраста, и разработать классификацию с учетом этиопатогенеза и качественного своеобразия аномального развития.

Собственно, предложенная М. С. Певзнер в1959 году классификация — это типология состояний, поскольку имеет прямой выход на систему медицинских и коррекционно-воспитательных мероприятий с этой категорией аномальных детей.

В частности, М. С. Певзнер выделила три формы дефекта [20]:

1. неосложненная олигофрения;

2. олигофрения, осложненная нарушением нейродинамики, проявляющаяся тремя вариантами дефекта:

- с преобладанием возбуждения над торможением;

- с преобладанием торможения над возбуждением;

- с выраженной слабостью основных нервных процессов;

3. дети-олигофрены с выраженной недостаточностью лобных долей.

Несколько позднее (в 1973 и 1979 годах) М. С. Певзнер дорабатывает свою классификацию. Исходя из клинико-этиопатогенетических принципов, ею выделено пять основных форм [20]:

1. неосложненная;

2. олигофрения, осложненная нарушением нейродинамики (возбудимые и тормозные);

3. олигофрения в сочетании с нарушениями различных анализаторов;

4. олигофрения с психопатоподобными формами поведения;

5. олигофрения с выраженной лобной недостаточностью.

В соответствии с клинической симптоматикой выделяют следующие формы умственной отсталости [29]:

1. Дебильность — наиболее легкая по степени и наиболее распространенная форма олигофрении, с которой чаще всего приходится сталкиваться при отборе детей во вспомогательные школы.

Дети с олигофренией в степени дебильности составляют основной контингент учащихся вспомогательной школы и количественно — подавляющее большинство ее учащихся. В диагностическом отношении эта форма иногда представляет определенные трудности, так как интеллектуальный дефект здесь выражен негрубо. Согласно исследованиям П. Б. Пузанова, имеются элементы способности к обобщению [32]. В дошкольном возрасте присутствует примитивный замысел в игре, возможность ее простейшей организации; в школьном — определенная оценка конкретной ситуации, ориентация в простых практических вопросах. Имеются фразовая речь, часто неплохая механическая память. Все это способствует приобретению определенного запаса сведений, овладению навыками чтения, письма, счета, усвоению знаний, предусмотренных программой вспомогательной школы.

При отсутствии осложняющих факторов обнаруживаются достаточные старательность и работоспособность. Относительная сохранность эмоций, их более выраженная дифференцированность облегчают выработку самоконтроля.

И, тем не менее, дебильности присущи все компоненты олигофренического недоразвития интеллекта.

Мышление имеет наглядно-образный характер. Подлинное образование понятий оказывается недоступным. Очень слаба способность к отвлечению и обобщению. Плохо понимается смысл прочитанного. Правильно воспринимая предметы и их изображения, дети, страдающие дебильностью, затрудняются в их сравнении, установлении существующих между ними внутренних связей. Это наглядно проявляется в эксперименте с сюжетными картинками, серией последовательных изображений, в операциях на классификацию. При обучении счету дети с трудом усваивают понятие количественного содержания числа, смысл условных арифметических знаков. Без предварительного разъяснения часто не понимают условие несложной задачи. При ее решении «застревают» на предшествующем способе действия. С трудом усваивают правила правописания.

Фразы примитивны, речь часто страдает аграмматизмами, косноязычием. Словесные определения, не связанные с конкретной ситуацией, воспринимаются медленно.

У. В. Ульенкова утверждает, что с интеллектуальным недоразвитием тесно связана незрелость личности [32]. Отчетливо выступают несамостоятельность суждений и взглядов, отсутствие любознательности в игровой, познавательной и трудовой деятельности, слабость инициативы. При общей достаточной сохранности эмоциональной сферы нет сложных оттенков переживаний.

Отмечается недостаточность тонких дифференцированных движений, выразительности мимики.

Довольно часты разрозненные неврологические знаки, дисплазии телосложения, нередки цереброэндокринные расстройства.

При правильном воспитании и обучении, своевременном привитии трудовых навыков, отсутствии нервно-психических расстройств, осложняющих интеллектуальный дефект, социальный прогноз этой формы олигофрении благоприятен. При выполнении работы, не требующей инициативы, самостоятельности и быстрой переключаемости, обнаруживается достаточная продуктивность. Наличие практической ориентировки, заинтересованности в своем жизнеустройстве способствует приобретению трудовых навыков и посильной социальной адаптации.

2. Имбецильность — более тяжелая степень слабоумия, чем дебильность [29]. Специфика и выраженность олигофренического слабоумия выступают при имбецильности с большей отчетливостью. Это прежде всего проявляется в полной неспособности к отвлечению от конкретной ситуации, образованию даже элементарных понятий. Суждения крайне бедны и большей частью без переработки заимствованы от окружающих. Логические процессы находятся на очень низком уровне. Дети не в состоянии уловить основную идею прочитанного им рассказа, его содержание воспроизводят только по наводящим вопросам.

Недостаточность зрительного и слухового анализа и синтеза отчетливо проявляется в затруднениях при запоминании букв, сходных по написанию или звучанию, при слиянии звуков в слоги и слогов в слова. Чтение часто носит механический характер, понимание смысла прочитанного отсутствует. Возможно обучение порядковому счету в пределах первого десятка, механическое заучивание таблицы умножения. Отвлеченный счет, понятие о числе недоступны.

Запас слов мал, иногда ограничен названиями отдельных предметов. Речь маловыразительная, фразы короткие, грамматичные. Нередко отмечается косноязычие.

Моторика малодифференцирована. Синкинезии, медлительность, вялость, неловкость движений усугубляют трудности овладения письмом, физическим трудом.

Для деятельности характерно отсутствие инициативы, самостоятельности, оперирование штампами, основанными на подражании. Доступны лишь те виды труда, которые состоят из стереотипного повторения одних и тех же заученных приемов. Интеллектуальная переработка собственного опыта отсутствует. Изменение рабочего или бытового шаблона вызывает состояние растерянности. Поэтому приспособление к жизни и элементарным видам труда возможно лишь при наличии постоянной помощи, контроля и руководства. В то же время этим детям нередко присуща определенная наблюдательность в бытовых ситуациях. Есть способность к накоплению некоторого запаса сведений. Часто доступны понимание и произнесение элементарных фраз, установление различия между предметами на основе выделения их простейших признаков. Возможно обучение элементам чтения, письма, простого порядкового счета. Есть элементарные навыки самообслуживания.

Относительно сохранны простые непосредственные эмоции, а также и проявления сочувствия, стремление помочь, реакция на похвалу и порицание. Имеются зачатки самооценки: переживание своей физической слабости, моторной неловкости.

При отсутствии осложненности олигофрении дети и подростки, страдающие имбецильностью, часто способны овладеть элементарными видами физического труда (простыми картонажными работами, подбором по цвету и размеру несложных деталей для различных бытовых изделий и т. д.). При тяжелой степени имбецильности обучение даже простым видам производственного труда невозможно.

Выраженность интеллектуального дефекта при имбецильности различна. При менее тяжелом слабоумии (наличии достаточно развитой речи, способности к приобретению элементарных практических навыков) дифференциация с дебильностью нередко представляет определенные трудности. В этих случаях детей целесообразно направлять в диагностические классы вспомогательных школ, где квалификация выраженности интеллектуального дефекта дается на основе определения степени обучаемости.

В неврологическом статусе детей, страдающих имбецильностью, часто встречается разнообразная симптоматика, указывающая на патологию черепно-мозговых нервов, другие подкорковые расстройства, нередки патологические рефлексы.

В физическом облике чаще, чем при дебильности, наблюдаются различные дисплазии телосложения, церебрально-эндокринные расстройства.

3. Идиотия представляет собой наиболее тяжелую степень олигофрении [29]. Отмечается грубое недоразвитие функций восприятия. Реакция на окружающее слаба либо неадекватна. Сознание собственной личности смутно. Мышление по существу отсутствует (алогия).

В обращенной речи воспринимаются не ее смысл, а интонации и сопровождающие речь мимика и жесты. Особенности собственной речи зависят от глубины идиотии. Речь бывает ограничена отдельными нечленораздельными звуками или представляет собой набор единичных слов (существительных или глаголов, чаще в неопределенной форме), употребляемых без грамматических согласований, с грубым нарушением произношения, частым непониманием смысла.

Согласно исследованиям А. Д. Виноградовой, эмоции при умственной отсталости в форме идиотии крайне элементарны и большей частью связаны с физическим самочувствием, физиологическими потребностями. Источником удовольствия и примитивных проявлений радости являются соматическое благополучие, ощущение сытости, тепла, удовлетворение патологических влечений (прожорливость, онанизм, сосание пальцев, жевание несъедобных предметов). Чувство неудовольствия вызывается ощущением холода, голода, боли, соматическим дискомфортом. Формы выражения аффекта примитивны: радость проявляется в двигательном возбуждении, выразительном крике и мимике; в состоянии злобы наблюдаются агрессия, склонность к самоповреждению. Аффект страха, проявления негативизма часто связаны с боязнью нового, неизвестного. Однако при более легких степенях идиотии у больных можно обнаружить зачатки социальных чувств: элементы привязанности к людям, которые их кормят и за ними ухаживают, проявления радости при похвале, смутного беспокойства при порицании. Общий фон настроения характеризуется либо благодушием с элементами эйфории, либо вялостью и апатией, реже злобностью и угрюмостью.

Недоразвитие моторики проявляется в крайней бедности мимики, однообразии и замедленности движений, нарушениях их координации вплоть до расстройств навыков стояния и ходьбы.

В. Ф. Шалимов утверждает, что деятельность при умственной отсталости в форме идиотии, по существу, отсутствует [32]. Нет навыков самообслуживания. Поведение ограничено либо действиями, связанными с реализацией инстинктивных потребностей, либо элементарными аффективными и двигательными реакциями на внешний раздражитель. Предоставленные себе, одни больные лежат или сидят, не реагируя на окружающее, другие беспокойны, бесцельно суетливы. Двигательные стереотипии имеют характер ритмического раскачивания туловища, однообразных движений головы, конечностей.

В неврологическом статусе нередки деформации черепа, парезы, параличи, судорожные припадки. Часты грубые дефекты физического развития: выраженные дисплазии телосложения, пороки развития кожи, внутренних органов, эндокринно-обменные расстройства.

Таким образом, мы рассмотрели определение понятия «умственная отсталость», этиологию, классификацию и патогенез умственной отсталости.

# 2.2 Основные особенности детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта

Внимание умственно отсталых детей преимущественно непроизвольно. Оно характеризуется небольшим объемом, неустойчивостью, а в ряде случаев — трудной переключаемостью [32]. Работая с детьми, имеющими умственную осталость, обычно применяют самые различные средства для того, чтобы привлечь и удержать их внимание на том объекте, который в данный момент является предметом рассмотрения. Постоянно используются яркие предметы и их изображения, краткие эмоционально-выразительные пояснения или вопросы, разыгрывание простейших ситуаций с привлечением игрушек и т. п. Продолжительность занятий весьма ограничена.

Проявления основных свойств внимания ребенка зависят от качественного своеобразия структуры его дефекта. Особенно малый объем внимания и его кратковременность свойственны возбудимым младшим школьникам. Эти дети крайне импульсивны и несосредоточенны.

Младшие школьники с умственной отсталостью с характерной заторможенностью могут показаться на первый взгляд внимательными, но обычно это всего лишь внешние проявления их медлительности и патологической инертности.

Умственно отсталые школьники младших классов также очень невнимательны, что в значительной мере мешает их обучению, способствует появлению множества ошибок при выполнении даже таких заданий, которые по уровню развития их познавательной деятельности им вполне доступны.

Невнимательность детей-олигофренов всех возрастов в определенной мере обусловлена слабостью их волевой сферы [26]. Они не могут в должной мере сосредоточиться на выполняемой деятельности, работать не отвлекаясь. Большое значение имеет также несформированность интересов умственно отсталых детей.

Учитывая особенности внимания детей с умственной отсталостью, необходимо его развивать у данной категории детей.

В учебном процессе педагоги тщательно работают над организацией внимания ребенка, иначе оно окажется во власти окружающих вещей и случайного стечения обстоятельств. Развитие произвольного внимания, как утверждают С. С. Левитина, И. Ю. Матюгин, Т. Ю. Аскоченская, является одним из важнейших дальнейших приобретений, тесно связанных с формированием у ребенка волевых качеств [11].

В развитии внимания у ребенка, по мнению А. Н. Леонтьева, С. Л. Рубинштейна, С. Л. Рубцевой, Л. Н. Самоукиной, существенным является его интеллектуализация, которая совершается в процессе умственного развития ребенка, интенсивно протекающая в период младшего школьного возраста, связанная с процессом обучения: внимание, опирающееся сначала на чувственное содержание, начинает переключаться на мыслительные связи. В результате расширяется объем внимания ребенка. Развитие объема внимания находится в теснейшей связи с общим умственным развитием ребенка [15; 23].

Развитие устойчивости детского внимания изучал Бейрль, определяя, какова в среднем максимальная длительность детских игр в различные возрасты. Рост концентрации внимания Бейрль определял по количеству отвлечений, которым поддавался ребенок в течение 10 минут игры. Отвлеченность 2-4-летнего ребенка в 2-3 раза больше отвлекаемости 6-летнего.

В младшем школьном возрасте, по мере того как расширяется круг интересов ребенка и он приучается к систематическому учебному труду, его внимание – как непроизвольное, так особенно произвольное – продолжает развиваться. Однако сначала и в школе приходится еще сталкиваться со значительной отвлекаемостью детей [32].

Более значительные сдвиги наступают тогда, когда успеют сказаться результаты обучения умственно отсталых детей; размер этих сдвигов, естественно, зависит от его эффективности. К 8-10 годам, т.е. к тому периоду, когда по большей части наблюдается заметный рост в умственном развитии детей, обычно наблюдается также рост объема внимания, его концентрации и устойчивости. Самовключение умственной деятельности, происходящей в учебной деятельности, раскрывающей в предмете новые стороны и связи, создает условия для устойчивости внимания. Кроме того, устойчивость внимания зависит от целого ряда других условий. К их числу относятся степень трудности материала и знакомства с ним, его понятность, отношение к нему со стороны субъекта [29].

Говоря об этих возрастных различиях в развитии внимания, нельзя упускать из виду существование индивидуальных различий, и притом весьма значительных.

Развитие внимания у детей совершается в процессе обучения и воспитания. Решающее значение для его развития имеет формирование интересов и приучение к систематическому, дисциплинированному труду [11].

Исходя из особенностей развития произвольного и непроизвольного внимания в педагогическом процессе педагог, работающий с детьми младшего школьного с умственной отсталостью возраста стремится:

1) использовать непроизвольное внимание;

2) содействовать развитию произвольного.

Для возбуждения и поддержания непроизвольного внимания используются эмоциональные факторы: возбуждается интерес, вносится известная эмоциональная насыщенность. При этом существенно, чтобы эта эмоциональность и интересность были не внешними. Заинтересованность должна быть связана с самим предметом обучения или трудовой деятельности; эмоциональностью должны быть насыщены ее основные звенья. Она должна быть связана с осознанием значения того дела, которое делается [5].

Существенным условием поддержания внимания, как это вытекает из экспериментального изучения устойчивости внимания, является разнообразие сообщаемого материала, соединяющееся с последовательностью и связанностью его раскрытия и изложения. Для того чтобы поддерживать внимание, необходимо вводить новое содержание, связывая его с уже известным, существенным, основным и наиболее способным заинтересовать и придать интерес тому, что с ним связывается. Логически стройное изложение, которому, однако, даются каждый раз возможно более осязательные опорные точки в области конкретного, составляет также существенную предпосылку для привлечения и поддержания внимания. Необходимо при этом, чтобы у учащихся созрели те вопросы, на которые последующее изложение дает ответы. В этих целях эффективным является построение, которое сначала ставит и заостряет вопросы перед учащимися и лишь затем дает их разрешение.

Поскольку основой непроизвольного внимания служат интересы, то, по мнению Л. Н. Самоукиной и С. С. Левитиной, для развития достаточно плодотворного непроизвольного внимания необходимо в первую очередь развивать достаточно широкие и надлежащим образом направленные интересы.

Произвольное внимание по существу является одним из проявлений волевого типа деятельности. Способность к произвольному вниманию формируется в систематическом труде. Развитие произвольного внимания неразрывно связано с общим процессом формирования волевых качеств личности.

 Таким образом, нами было выявлено, что внимание умственно отсталых детей преимущественно непроизвольно, поэтому необходимо развивать произвольное внимание у младших школьников с целью повышения эффективности обучения.

# 2.3 Коррекция и развитие внимания

Перед учителем начальной школы в учебном процессе стоит сложнейшая задача - продумывать специальную работу по организации внимания детей, иначе оно окажется во власти окружающих вещей и случайного стечения обстоятельств.

Безусловно, самый процесс учения способствует раз­витию произвольного внимания, его устойчивости и сосредоточенности. По мере того как расширяется круг интересов ребенка и он приучается к систематическому учебному труду, его внимание - как непроизвольное, так и произвольное - интенсивно развивается.

Строить обучение только на непроизвольном внимании ошибочно, да и невозможно. Педагогический процесс предполагает умение [5]: 1) использовать непроизвольное внимание; 2) содействовать развитию произвольного внимания.

Условием поддержания внимания является разнообразие сообщаемого материала, последовательность его раскрытия и изложения. Очень важно для организации внимания умение учителя предложить задание и так его мотивировать, чтобы оно было принято ребенком, - воз­будить интерес, внести известную эмоциональную насыщенность.

Детский интерес приобретает чрезвычайное педагогическое значение как самая частая форма проявления непроизвольного внимания. Детское внимание, подчеркивал Л. С. Выготский, направляется и руководствуется почти всецело интересом, и поэтому естественной причиной рассеянности ребенка всегда является несовпадение двух линий в педагогическом деле: собственно интереса и тех занятий, которые предлагает учитель как обязательные.

«С этой точки зрения, - писал Л. С. Выготский, - всякое обучение возможно только постольку, поскольку оно опирается на собственный интерес ребенка. Другого обучения не существует. Весь вопрос только в том, насколько интерес направлен по линии самого изучаемого предмета, а не связан с посторонними для него влияниями наград, наказаний, страха, желания угодить и т.п. Но признание всесилия детского интереса отнюдь не обрекает педагога на бессильное следование за ним. Организуя среду и жизнь ребенка в этой среде, педагог активно вмешивается в процессы протекания детских интересов и воздействует на них таким же способом, каким он влияет и на все поведение детей. Однако его правилом всегда будет: прежде чем объяснять - заинтересовать; прежде чем заставить действовать - подготовить к действию; прежде чем сообщить что-нибудь новое - вызвать ожидание нового» [11, с. 146].

Л. С. Выготский высказал интересную мысль о том, что педагогу следует проявлять заботу как к вниманию, так и к рассеянности, и что глубоко ошибается тот учитель, ко­торый в рассеянности видит своего злейшего врага и не понимает истины, что наиболее внимательным может быть именно тот, кто наиболее рассеян у него в классе. «Секрет превращения рассеянности во внимание есть, в сущности говоря, секрет перевода стрелки внимания с одного на­правления на другое и достигается он общим воспитательным приемом переноса интереса с одного предмета на другой, путем связывания их обоих. В этом и заключается основная работа по развитию внимания и по превращению непроизвольного внешнего внимания во внимание произвольное».

Развитие произвольного внимания младшего школьника является одним из важнейших приобретений личности на данном этапе онтогенеза. Оно связано с формированием у ребенка волевых качеств и находится в тес­нейшем взаимодействии с общим умственным развитием ребенка.

Подчеркивая педагогическое значение внимания, Л. С. Выготский указывал на его интегральный целостный характер. От работы внимания зависит вся картина воспринимаемого нами мира и самих себя. «Управляя вниманием, мы берем в свои руки ключ к образованию, формированию личности и характера».

Коррекция внимания младших школьников с нарушениями интеллекта проходит с применением игр. Связано это с тем, что игра имеет значение не только для тех психических процессов, которые в нее непосредственно включены, как, например, воображение, мышление, но и для таких, которые в ней непосредственно могут не принимать участия или связанны косвенно, например, память, внимание, произвольность [17]. В процессе игры не только развиваются отдельные психические функции, но и происходит изменение психики ребенка в целом.

Таким образом, в игре формируются все стороны психики ребенка. Игра ведет за собой развитие. Игра – практика развития. В процессе игры происходят не только, как полагали ранее, упражнения уже имеющихся функций, закрепление их, совершенствование, но и формирование новых психических процессов, новых качеств детской личности.

# Выводы по главе 2

В ходе проведения исследования актуальных вопросов изучения особенностей внимания младших школьников с нарушениями интеллекта, было выявлено:

1. Умственная отсталость - это качественные изменения всей психики, всей личности в целом, явившиеся результатом перенесенных органических повреждений центральной нервной системы. Это атипия развития, при которой страдают не только интеллект, но и эмоции, воля, поведение, физическое развитие. Диффузный характер патологического развития умственно отсталых детей вытекает из особенностей их высшей нервной деятельности.

2. Внимание умственно отсталых детей преимущественно непроизвольно, поэтому необходимо развивать произвольное внимание у младших школьников с целью повышения эффективности обучения.

3. Игра является значимым для психического видом деятельности у детей младшего школьного возраста с умственной отсталостью. Она в большей степени способствует коррекции и развитию произвольного внимания, если организована взрослым, но дает возможность ребенку самостоятельно принимать те или иные решения и выполнять действия, а также имеет инструкции и требования взрослого, которые выступают как фактор, помогающий ребенку овладеть своим вниманием.

# Список литературы

1. Баскакова И.Л. Внимание, методы его изучения и развития [Текст]/ И.Л. Баскакова – Воронеж: НПО МОДЭК, 2007 – 64с.
2. Венгер Л., Мухина В. Развитие внимания, памяти и воображения в дошкольном возрасте [Текст]/ Л. Венгер, В. Мухина // Дошкольное воспитание. – 2007. - №12. - С.24-30
3. Возрастная и педагогическая психология [Текст]/ под ред.А.В.Петровского. – М.: Владос, 2008. – 290с.
4. Возрастная и педагогическая психология: Тексты [Текст]/ Сост. Шуаре Марта О. – М.: изд-во Моск. Ун-та, 1992. – 272с.
5. Гаврилушкина О.П., Соколова Н.Д. Воспитание и обучение умственно отсталых детей [Текст]/ О.П. Гаврилушкина, Н.Д. Соколова — М.: Владос, 2008. – 202 с.
6. Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. Л. Экспериментальное формирование внимания [Текст]/ П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая - М.: Наука, 1999. - 257 с.
7. Гоноблин Ф.А. Внимание и его воспитание [Текст]/ Ф.А. Гоноблин - М.: Прогресс, 2009. – 160с.
8. Детская патопсихология  [Текст]/ Сост. Н.Л.Белопольская. - М.: Когито-Центр, 2007. - 350 с.
9. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.О. Краткий психологический словарь [Текст]/ М.И. Дьяченко, Л.О. Кандыбович – Минск, 2008. – 386с.
10. Занков Л.В. Психология умственно отсталого ребенка [Текст]/ Л.В. Занков — М.: Просвщение, 2007. – 112 с.
11. Исаев Д.Н. Умственная отсталость у детей и подросктов [Текст]/ Д.Н. Исаев - М.: Академия, 2003. – 111 с.
12. Ланге Н.Н. Психологические исследования. Закон перцепции. Теория волевого внимания [Текст]/ Н.Н. Ланге – СПб.: Питер, 2007.- 203 с.
13. Лебединский В. В. Нарушения психического развития в детском воз­расте: Учеб. пособие [Текст]/ В. В. Лебединский — М.: АСТ, 2008. – 305 с.
14. Леонтьев А.Н. Очерк развития психики [Текст]/ А.Н. Леонтьев - М.: Владос, 2000. - 240 с.
15. Леонтьев А.Н. Психическое развитие ребенка [Текст]/ А.Н. Леонтьев // Возрастная и педагогическая психология: Тексты/ Сост. Шуаре Марта О. – М.: изд-во Моск. Ун-та, 2009. – 272с.
16. Лурия А. Р. Умственно отсталый ребенок [Текст]/ А. Р. Лурия —М.: Просвещение, 1990. – 98 с.
17. Миллер С. Психология игры [Текст]/ С. Миллер - СПб.: Университет. кн, 2009. – 317с.
18. Найссер У. Познание и реальность: Смысл и принципы когнитивной психологии [Текст]/ Пер. с англ, под общ. ред. Б. М. Величковского. — М.: Прогресс, 2008. - 300 с.
19. Обухова Л.Ф. Возрастная психология [Текст]/ Л.Ф. Обухова – М.: Педагогическое общество России, 2007. – 448с.
20. Певзнер М. С. Дети-олигофрены [Текст]/ М. С. Певзнер – М.: Просвещение, 1989. – 127 с.
21. Психология внимания [Текст]/ Под ред. Ю. Б. Гиппенрейтер, В. Я. Романова. СПб: Питер, 2001. - 460 с.
22. Романов В. Я., Дормашев Ю. Б. Постановка и разработка проблемы внимания с позиции теории деятельности [Текст]/ В. Я. Романов, Ю. Б. Дормашев // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. 2003. № 2.- С.14 – 41.
23. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии [Текст]/ С.Л. Рубинштейн - СПб.: Питер, 2010. – 705с.
24. Рычкова Е. С. Психология детского возраста: умственная отсталость [Текст]/ Е. С. Рычкова - Челябинск, 2008. - 49 с.
25. Сапогова Е.Е. Психология развития человека [Текст]/ Е.Е. Сапогова - М.: Гардарики, 2009. – 152 с.
26. Слепович Е. С. Работа с детьми с интеллектуальной недостаточностью [Текст]/ Е. С. Слепович – СПб.: Речь, 2008. – 245 с.
27. Солдатова Е.Л. Возрастная психология: Уч. пособие [Текст]/ Е.Л. Солдатова – Челябинск: Юж-Урал. гос. ун-т, 2008. – 37с.
28. Солдатова Е.Л., Лаврова Г.Н. Психология развития и возрастная психология. Онтогенез и дизонтогенез [Текст]/ Е.Л. Солдатова, Г.Н. Лаврова // Серия «Высшее образование». – Ростов н/Д: Феникс, 2009. – 384с.
29. Сорокин В. М. Специальная психология [Текст]/ В. М. Сорокин – СПб.: Речь, 2004. – 212 с.
30. Хомская Е. Д. Нейрофизиологические механизмы внимания [Текст]/ Е. Д. Хомская - М.: Наука, 1999. - 254 с.
31. Хрестоматия по вниманию [Текст]/ Под ред. А. Н. Леонтьева, А. А. Пузырея, В. Я. Романова. М.: Педагогическое общество России, 2007. - 550 с.
32. Шпек О. Люди с умственной отсталостью [Текст]/ О. Шпек – М.: Академия, 2003. – 432 с.