**ДИПЛОМНАЯ РАБОТА**

**Коррекция и развитие свойств внимания в младшем школьном возрасте**

**Тольятти 2009**

**Введение**

В настоящее время перед школой стоит задача обучения младших школьников, развития их психических процессов, особую актуальность приобретает проблема умственного воспитания детей младшего школьного возраста. Один из центральных вопросов умственного воспитания – вопрос о развитии внимания.

Дети, начинающие обучаться в школе, чаще всего страдают от рассеянности или неразвитости своего внимания.

Одной из важнейших проблем в младшем школьном возрасте является развитие произвольного внимания. Но, к сожалению, в наше время встречаются такие случаи, что даже у учащихся второго класса до сих пор преобладает непроизвольное внимание, то есть дети привыкли заниматься тем, что им интересно и наиболее привлекательно для них. Хотя произвольное внимание должно быть сформировано еще в старшем дошкольном возрасте. Произвольное внимание и его свойства являются необходимыми факторами в образовательном процессе. От степени его развития зависит также развитие и формирование других когнитивных процессов, таких как память, мышление и различные интеллектуальные способности. Внимание всегда есть сосредоточенность, на чем-либо. В выделении одного объекта из массы других проявляется так называемая избирательность внимания: интерес к одному есть одновременное невнимание к другому. Внимание само по себе не является особым познавательным процессом. оно присуще любому познавательному процессу (восприятию, мышлению, памяти) и выступает как способность к организации этого процесса.

Развивать и совершенствовать внимание столь же важно, как и учить письму, счету, чтению. Внимание выражается в точном выполнении связанных с ним действий. Образы, получаемые при внимательном восприятии, отличаются ясностью и отчетливостью. При наличии внимания мыслительные процессы протекают быстрее и правильнее, движения выполняются более аккуратно и четко.

Восприятие, понимание и усвоение школьниками изучения на уроке учебного материала зависит от многих условий, среди которых особое значении имеет внимание. Как бы ни был прекрасно оснащен урок наглядными пособиями, как бы ни был он хорош по своему содержанию, учитель не достигнет соей цели – усвоения школьниками учебного материала, – если он не сможет обеспечить устойчивого внимания учащихся.

Воспитание внимания неразрывно связано с формированием личности школьника, с его отношением к предметному миру и людям, с формированием таких свойств, как организованность, дисциплинированность, выдержка и самообладание.

Одной из основных проблем в развитии произвольного внимания является трудность ребенка в адаптации к новой ведущей деятельности – учебной. У многих детей младшего школьного возраста преобладает игровая деятельность. Существенно-значимое влияние оказывает на развитие произвольного внимания у младшего школьника построение учителем учебного процесса на уроке. Разработка проблем детской психологии, и в частности развития внимания, осуществлялась отечественными учеными в русле основных направлений психологической науки. Глубокая теоретическая разработка коренных вопросов психологии и педагогики обусловила успехи в развитии детской психологии, в том числе в исследовании познавательных процессов детей.

Дидактическая игра является одним из инновационных методов обучения и развития детей младшего школьного возраста.

В результате исследований выдающихся отечественных психологов (Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина, П.Я. Гальперина.) были раскрыты особенности внимания младших школьников.

Наиболее эффективным инструментом развития внимания в младшем школьном возрасте является дидактическая игра. Дидактическая игра интересует ребенка, намного больше, чем скучное задание на уроке, игра привлекает интерес ребенка и тем самым становится толчком к развитию внимания.

Объектом нашего исследования выступает внимание детей младшего школьного возраста.

Предметом является развитие внимания младших школьников средствами дидактической игры.

В исследовании выдвигается следующая гипотеза – Если при проведении работы с детьми, по развитию внимания использовать дидактическую игру, это позволит обеспечить более эффективную работу с детьми, улучшит их внимание, и тем самым повысит обучаемость. А так же облегчит им процесс адаптации, процесс вхождения детей в учебную деятельность.

Цель данной работы: Рассмотреть особенности развитие внимания у детей младшего школьного возраста. Для реализации цели и подтверждения гипотезы исследования необходимо решить следующие задачи:

выявить особенности развития внимания младших школьников; определить условия формирования внимания;

показать эффективность влияния дидактической игры на развитие внимания.

В исследовании использовались следующие методы:

Наблюдение;

Беседа;

анализ теоретической, научной литературы по теме; экспериментальное изучение вопроса.

Корреляционный анализ.

Формирующий эксперимент в виде коррекционно-развивающей работы.

**1. Основные свойства внимания и их проявление в младшем школьном возрасте**

**1.1 Научные взгляды на изучение внимания и его развитие**

Внимание – очень важный психический процесс, который является условием успешного осуществления любой деятельности детей как внешней, так и внутренней, а его продуктом – ее качественное выполнение. [10. с. 250]

Проблемой изучения внимания в течение многих десятков лет занимались и занимаются известные зарубежные психологи и педагоги: Э. Титченер, Дж. Миль, И. Гербарт, Т. Рибо.

Среди отечественных ученых: С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Добрынин, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Л.Н. Леонтьев, Р.С. Немов, Г.А. Урунтаева, Н.Н. Ланге, Ю.В. Гиппенрейтер и многие другие.

Т. Рибо считал, что внимание независимо от того является оно ослабленным или усиленным, всегда связано с эмоциями и вызывается ими, т.е. между эмоциями и произвольным вниманием он усматривал особенно тесную зависимость. [32. с. 75]

В своих трудах отечественный психолог Н.Ф. Добрынин подчеркивает, что внимание – есть особый вид психической деятельности, выражающейся в выборе и поддержании тех или иных процессов этой деятельности. [11. с. 125]

По мнению С.Л. Рубинштейна, внимание – это избирательная направленность на тот или иной объект и сосредоточенность на нем, углубленность в направленную на объект познавательную деятельность. [31. с. 524]

Л.С. Выготский и Л.Н. Леонтьев указывали на существенное значение речи для внимания, т.к. при посредстве слова происходит указание предмета, на котором надо сосредоточиться.

Л.С. Выготский пытался проследить историю развития внимания. Он писал, что история внимания есть история развития организованности его поведения, что ключ к генетическому пониманию внимания следует искать не внутри, а вне личности ребенка. [5. с. 147]

П.Я. Гальперин определяет внимание как идеальное, свернутое и автоматизированное действие контроля, учение о внимании как функции контроля – составная часть теории поэтапного формирования умственных действий. [7. с. 110]

Н.Н. Ланге выделил следующие основные подходы к изучению внимания.

1. Внимание как результат двигательного приспособления. Приверженцы этого подхода исходят из того, что раз мы можем произвольно переносить внимание с одного предмета на другой, то внимание не возможно без мускульных движений. Именно движения приспосабливают органы чувств к условиям наилучшего восприятия.

2. Внимание как результат ограниченности объема сознания. Не объясняя, что они понимают под объемом сознания и какова его величина.

Внимание – это направленность на объект и сосредоточенность на нем так, что он становится отчетливым и выпуклым в поле сознания. Направленность отражает привлечение внимания, сосредоточенность – его поддержание, а результат свидетельствует о том, что внимание – обязательное условие результативности любой деятельности, будь то восприятие реальных предметов и явлений, выработка двигательного навыка или операции с числами, словами, образами, совершаемые в уме.

Внимание представляет собой психологический феномен в отношении, которого до настоящего времени среди психологов нет единого мнения. С одной стороны, в психологической литературе рассматривается вопрос о существовании внимания как самостоятельного психического явления. Некоторые авторы утверждают, что внимание не может рассматриваться как самостоятельное явление, поскольку оно в той или иной мере присутствует в любом другом психическом процессе. Другие наоборот, отстаивают самостоятельность внимания как психического процесса.

С другой стороны существуют разногласия в том, к какому классу психических явлений следует отнести внимание. Одни считают, что внимание – это познавательный психический процесс. Другие связывают внимание с волей и деятельностью человека, основываясь на том, что любая деятельность, в том числе и познавательная, невозможна без внимания, а само внимание требует проявления определенных волевых усилий.

Мы имеем множество определений внимания, ставшее более или менее устойчивыми и общепризнанными. Тем не менее, их разноречивость чрезвычайно велика. Так, один из крупнейших представителей крупнейшей психологии Вильгельм Вундт определяет внимание как «фиксационную точку зрения», как наиболее ясное поле нашего сознания. [Вундт, c. 178–179]. Эта ясность достигается путем перехода содержания из зоны перцепции, т.е. смутного, неотчетливого восприятия, в зону апперцепции, т.е. ясного и отчетливого сознания. Как видим, здесь подчеркивается лишь субъективный характер нашего переживания, его ясность и отчетливость, чего, конечно, недостаточно. С другой стороны, Вундт понимает апперцепцию как проявление особой «психической активности». Причинность, по мнению Вундта, в психологии совсем не похожа на причинную зависимость физических явлений. Закон эквивалентности причины и следствия, закон сохранения энергии, по мнению Вундта, не имеют никакого отношения к психической деятельности. В последней мы имеем процесс творческого синтеза, развитие из одной раз начавшейся мысли все большего и большего числа мыслей без всякого равенства с предыдущим. Он пишет: «Творческий синтез создает духовные ценности, физические энергии суть процессы природы, измеримые величиною механической работы. Оба принципа принадлежат к абсолютно различным областям воззрения на вещи». [Вундт, 1880–1881].

Другой представитель эмпирической психологии более позднего периода, а именно американский психолог Э. Титченер, в противоположность Вундту, определяет внимание как свойство ощущения, как «сенсорную ясность». Эта сенсорная ясность, т.е. выступление того или другого ощущения с большей или меньшей силой, по мнению Титченера, есть одно из основных свойств ощущения, подобно таким свойствам, как качество, интенсивность и длительность. Он пишет: «Ясность – это качество, которое дает ощущению его особенное положение в сознании: более ясное ощущение господствует над другими, держится самостоятельно и выделяется среди них: менее ясное ощущение подчинено другим ощущениям и сливается с фоном сознания». [Э.Б. Титченер, 1914]

Титченер считает, что ясность ощущения обусловливается нервным предрасположением, тогда как качество ощущения обусловливается нервной дифференциацией. Хотя определение Титченера и является на первый взгляд прямой противоположностью вундовской теории, но в них есть общие черты. Титченер подчеркивает биологический характер внимания, он как будто отрицает активность личности вместо особого принципа апперцепции, введенного Вундтом, он пишет о ясности как о простом свойстве ощущения. Но это свойство выражает ведь преобладание ощущения в сознании, т.е. не внешнее, а внутреннее его качество, зависящее от субъекта, от «предрасположения» его нервной системы. Подчеркивание нервного момента в ясности, т.е. во внимании, является, конечно, ценным. Но объяснения этому «предположению» Титченер не дает. Он скорее описывает, чем объясняет явление. К тому же личность и ее активность как бы совсем исчезают. Поэтому описание Титченера имеет в значительной степени механический характер.

Также якобы биологический характер носит определение внимания у известного психолога Эббингауза. Он считает внимание выбором или отбором, получающимся в результате поддержки нервного возбуждения и торможения всех остальных. [Эббингауз, кн. 4, гл. 1,1911].

Такое объяснение могло бы быть принято, если бы были выяснены причины, отчего происходит поддержка этих возбуждений и торможение других.

Другой представитель, так называемой «эмпирической психологии» Георг Мюллер считал недостаточным понимание внимания как свободного протекания возбуждений и торможения всех прочих возбуждений. Он полагал, что раздражение идет обратно к периферии, к органу чувств, чем это периферическое раздражение поддерживается и усиливается. Таким образом, внимание является как бы «сенсорной поддержкой» ощущения. Внимание понимается Мюллером, следовательно, как какой-то добавочный механизм. Трудно пока утверждать что-нибудь вполне определенное об этой гипотезе. Но если даже мы имеем какое-то добавление или усилие к начальному ощущению, все же не оно составляет сущность внимания. Ведь это «сенсорное добавление» будет поддерживать уже отобранные впечатления, и, следовательно, вопрос снова, как и у Эббингауза, сводится к процессу отбора или выбора впечатлений.

Если мы обратимся к нашим советским психологам, то и здесь мы найдем самое разнообразное понимание и самую различную трактовку понятия внимания. Возьмем хотя бы для начала определение П.П. Блонского в его «Психологических очерках».

Подчеркнув, что выражение внимания и страха почти одинаково, что «внимание и страх – два слова, обозначающие один и тот же моторный симптомокомплекс», только страх более интенсивно выражен, что «страх, с этой точки зрения, есть максимальное выраженное внимание»; отметив затем все же, что страх есть эмоция, чувство, а во внимании элемент чувства отходит на задний план, П.П. Блонский определяет далее снимание, как «преобладание симпатических рефлексов над ваготоническими», как «максимальное бодрствование».

«Внимание есть преимущественно кортикальное явление». Из этого противоречия он пытается выйти путем признания того, что «внимание, вероятно, есть по своему существу в развитом виде – кортикальный процесс». Однако и это мало спасает данное определение, так как даже активное внимание Блонский понимает чрезвычайно биологически и механически. Так, по его мнению, «когда мы говорим об активном внимании, мы, собственно говоря, имеем в виду определяемость установки органов чувств мыслью» [Блонский, 1927, С 25].

Совсем другое определение внимания дает К.Н. Корнилов.

Он считает, что «объективно это обычно выражается в необходимом приспособлении тела для наилучшего восприятия объекта». Однако этим внимание не ограничивается, субъективно оно сводится, прежде всего, к выделению данного объекта из ряда других или, как называют иногда некоторые из психологов, к ограничению поля сознания и затем к интенсивному сосредоточению мыслей на данном объекте, для того же процесса. Нам кажется, что выбор выражается и в установке как проявления этого выбора, а вовсе не является только «субъективной стороной» внимания. Но и само понимание выбора, а с ним вместе и всего процесса внимания нам кажется недостаточным. К.Н. Корнилов пишет: «Вот эта-то психическая функция, которая заключается в выделении и сосредоточении нашего сознания на одном или нескольких объектах внешнего мира или наших представлениях, и называется вниманием». Выбором и сосредоточением нашего сознания на одном или нескольких объектах внешнего сознания на наших восприятиях, как нам кажется, наше внимание не ограничивается. Мы склонны считать, что внимание есть направленность всей нашей деятельности, а не только процесса восприятия. Определение К.Н. Корнилова представляется нам слишком статичным, неподвижным. Выбор объекта и остановка на нем понимается им как особый процесс, отдельный от всей прочей деятельности.

Понимание внимания как неподвижного статического выбора противоречит самому обычному употреблению этого слова. Поэтому вместо выбора мы склонны говорить о направленности нашей деятельности на данный отрезок времени, выбор, выражающийся в самой этой деятельности. Таким образом, внимание, по нашему мнению, не есть только выбор объекта нашего восприятия, а выбор всей нашей деятельности, но отнюдь не исчерпывает ее. С этой точки зрения внимание не является «субъективной» стороной «установки», как это можно понять из описания К.Н. Корнилова. Внимание именно и есть направленность и сосредоточение нашей психической деятельности. Поскольку же наше сознание никогда не бывает неподвижным, содержание нашей направленности все время несколько изменяется. Но эти изменения не должны быть столь большими, чтобы изменить общее русло протекания всей деятельности. Тогда мы говорим об устойчивом внимании. Когда же изменяется вся направленность, тогда мы говорим об изменении внимания.

Представим себе школьника, выполняющего домашнее задание по математике. Он целиком углублен в решение задачи, сосредоточен на ней, обдумывает ее условия, переходит от одного вычисления к другому. Характеризуя каждый из этих эпизодов, мы можем сказать, что он обращает внимание на те предметы, которые он выделяет из других. Во всех этих случаях можно говорить о том, что его психическая деятельность на что-то направлена или на чем-то сосредоточена. Эту направленность и сосредоточенность психической деятельности на чем-либо определенном Рогов называет вниманием. [18. с. 210]

В свою очередь под направленностью психической деятельности следует подразумевать ее избирательный характер, т.е. выделение из окружения значимых для субъекта конкретных предметов, явлений или выбор определенного рода психической деятельности. В понятие направленности включается также и сохранение деятельности на определенный промежуток времени. Недостаточно только выбрать ту или иную деятельность, чтобы быть внимательным, – надо удержать этот выбор, сохранить его.

Другой характеристикой внимания является сосредоточенность. набольшая или наименьшая углубленность в деятельность. Очевидно, что чем сложнее задача, тем большей должна быть интенсивность и напряженность внимания, т.е. требуется большая углубленность. С другой стороны сосредоточенность связана с отвлечением от всего постороннего.

Направленность и сосредоточенность тесно связаны между собой. Одно не может существовать без другого. Когда человек направляет на что-либо свое внимание, то одновременно с этим он сосредотачивается на этом. И наоборот, когда человек сосредотачивается на чем-либо, то он направляет на это свою психическую деятельность. Но, несмотря на тесную связь между ними, эти понятия не являются тождественными. Направленность связана с переходом от одного занятия к другому, а сосредоточение – с углубленностью в занятие. [18. с. 207]

Внимание обеспечивает четкость и ясность сознания, осознание смысла психической деятельности в тот или иной момент времени. Маклаков А.Г. указывал на то, что внимание, как и любой психический процесс, связано с определенными физиологическими явлениями. В целом физиологическую основу выделения отдельных раздражителей и течения процессов в определенном направлении составляет возбуждение одних нервных центров и торможение других. Воздействующий на человека раздражитель вызывает активизацию мозга. Активизация мозга осуществляется, прежде всего, ретикулярной формацией. Раздражение восходящей части ретикулярной формации вызывает появление быстрых электрических колебаний в коре головного мозга, повышает подвижность нервных процессов, снижает пороги чувствительности.

Среди «пусковых» механизмов ретикулярной формации следует отметить ориентировочный рефлекс. Он представляет собой врожденную реакцию организма на всякое изменение окружающей среда у людей и животных. Однако внимание не может быть объяснено лишь одним ориентировочным рефлексом. Физиологические механизмы внимания более сложны. В психологической литературе обычно рассматривают две основные группы механизмов, осуществляющих фильтрацию раздражителей: периферические и центральные.

К периферическим механизмам можно отнести настройку органов чувств. Прислушиваясь к слабому звуку, человек поворачивает голову в сторону звука, и одновременно соответствующая мышца натягивает барабанную перепонку, повышая ее чувствительность. При очень сильном звуке натяжение барабанной перепонки ослабевает, что ухудшает передачу колебаний во внутреннее ухо. Остановка или задержка дыхания в момент наивысшего внимания также способствует обострению слуха. [18. с. 208]

Среди современных отечественных психологов оригинальную трактовку внимания предложил П.Я. Гальперин. Основные положения его концепции можно свести к следующим понятиям:

– внимание является одним из моментов ориентировочно-исследовательской деятельности и представляет собой психологическое действие, направленное на содержание образа, мысли, другого феномена, имеющегося в данный момент в психике человека;

– по своей функции внимание представляет контроль над этим содержанием. В каждом действии человека есть ориентировочная, исполнительская и контрольная части. Эта и последняя и представлена вниманием как таковым;

– в отличие от действий, направленных на производство определенного продукта, деятельность контроля, или внимание, не имеет отдельного, особого результата;

– с точки зрения внимания как деятельности психического контроля все конкретные акты внимания – и произвольного и непроизвольного – являются результатом формирования новых умственных действий. [Гальперин П.Я.С. 167–174]

Вполне очевидно, что указанные теории опираются на реальные факты, однако, абсолютизируя выделенные феномены, они игнорируют все остальные проявления. Правильно понять феномен внимания можно лишь в совокупности всех его свойств. В настоящее время, общепринято следующее определение.

Внимание – это направленность и сосредоточенность сознания на каком-либо реальном или идеальном объекте, предполагающие повышение уровня сенсорной, интеллектуальной или двигательной активности индивида.

По мнению Д.Е. Бродбента, внимание – это фильтр, отбирающий информацию именно на вдохах, т.е. на периферии. Он установил, что если человеку подавали разную информацию одновременно в оба уха, но согласно инструкции, он должен был ее воспринимать лишь левым, то подававшаяся при этом в правое ухо информация полностью игнорировалась. В дальнейшем было установлено, что периферические механизмы отбирают информацию по физическим характеристикам. У. Нейсер назвал эти механизмы предвниманием, связывая их с относительно грубой обработкой информации (выделение фигуры из фона, слежение за внезапными изменениями во внешнем поле).

Центральные механизмы внимания связаны с возбуждением одних нервных центров и торможением других. Именно на этом уровне происходит выделение внешних воздействий, что связано с силой вызванного или нервного возбуждения. В свою очередь, сила нервного возбуждения зависит от силы внешнего раздражения. Более сильное возбуждение подавляет возникающее одновременно с ним слабое возбуждение и определяет течение психической деятельности в соответствующем направлении. Однако возможно слияние двух или нескольких одновременно воздействующих раздражителей, усиливающих друг друга. Этот вид взаимодействия раздражителей также является одной из основ выделения внешних воздействий и течения процессов в определенном направлении. [7. с. 96]

Говоря о физиологических основах внимания, нельзя не сказать еще о двух очень важных явлениях: об иррадиации нервных процессов и доминанте. Закон индукции нервных процессов, установленный Ч. Шеррингтоном и широко использованный И.П. Павловым, в определенной степени объясняет динамику физиологических процессов, обеспечивающих внимание. Согласно этому закону возбуждение, возникающее в одной области коры головного мозга, вызывает торможение в других ее областях (так называемая одновременная индукция) или сменяется торможением в данном участке мозга (последовательная индукция).

Согласно принципу доминанта, выдвинутому А.А. Ухтомским в мозге всегда имеется временно господствующий очаг возбуждения, обуславливающий работу нервных центров в данный момент и придающий тем самым поведению человека определенную направленность. Благодаря особенностям доминанты происходит суммирование и накапливание импульсов, поступающих в нервную систему, с одновременным подавлениям активности других центров, за счет чего возбуждение еще больше усиливается. Благодаря этим свойствам доминанта является устойчивым очагом возбуждения, что, в свою очередь, позволяет объяснить нервный механизм поддержания интенсивности внимания. [Ухтомский, с. 135]

**Виды внимания**

Смотря по тому, какой характер имеет господствующее впечатление, можно различать чувственное и интеллектуальное внимание, далее непосредственное и посредственное внимание. При чувственном внимании в центре сознания находится какое-нибудь чувственное впечатление, например цвет, запах, звук и т.п., в интеллектуальном – какое-нибудь отвлеченное представление или мысль.

При непосредственном внимании роль впечатления в сознании определяется его особенностями, например, силой впечатления (громкий звук, яркий блеск); посредственным же вниманием называют те случаи, когда господствующая роль зависит не оттого, что в нем содержится, но то того смысла или значения, которое оно для нас имеет: тихо, шепотом произнесенное слово может по своему смыслу поразить нас, сделать совсем нечувствительными к посторонним, хотя и громким звукам.

Это внимание тесно связано с так называемой апперцепцией. Первоначальными формами внимания надо считать внимание чувственное и непосредственное, интеллектуальное же и посредственное развиваются позднее, то же, конечно было и в общей теории эволюции человечества. Умственное развитие в значительной степени состоит именно во все большем развитии этих последних форм внимания.

При интеллектуальном внимании перцепция само собой должна существовать как объект мысли, ибо в этом случае объектом служит простая идея, воспроизведенное представление или концепт. Следовательно, доказав существование преперцепции при чувственном внимании, мы докажем, что она налицо во всех извне и какой элемент восприятия проникает в наше сознание извне и какой изнутри, но если мы найдем, что приготовление к напряжению внимания всегда состоит отчасти из творческого пополнения данного объекта психическими продуктами воображения, то этим уже будет доказано то, что требуется.

Появление образа в уме и есть внимание: преперцепция (предварение восприятия) есть половина перцепции (восприятия) искомого объекта.

Именно по этой причине у людей открыты глаза лишь на те стороны в воспринимаемых впечатлениях, которые они ранее приучились различать. Любой из нас может заметить известное явление после того, как на него нам было кем-нибудь указано, но то же явление без помощи постороннего указания не сумеет открыть и один человек на десять тысяч.

В общем, мы обыкновенно видим лишь те объекты, которые были указаны нам другими под известным ярлыком, а ярлык этот запечатлелся в нашем уме. Потеряв накопленный нами запас, мы почувствовали бы себя в окружающем мире лишенными всякой умственной опоры. [Джемс, 1905].

Рефлективное внимание.

Рефлективным вниманием мы называем все те движения, служащие для лучшего восприятия раздражений, которые возникают как рефлексы от ощущения этих раздражений. Акт внимания состоит здесь, следовательно, только из некоторого ощущения, рефлективного движения, приспособляющего орган внешнего чувства к наилучшему восприятию этого ощущения, и из нового усиленного ощущения, являющегося прямым и непосредственным следствием адаптации. Никакой эмоциональной окраски эта форма внимания не имеет; равным образом, она происходит помимо всякого волевого решения, так сказать, механически. В области зрения сюда принадлежат: рефлекс аккомодации хрусталика к ближайшим расстояниям, далее рефлексы зрачка, особенно же рефлекторное сведение осей зрения и пассивное направление взгляда, а также движения головы, перемещающие глаза. Хотя не все эти движения в равной степени прирожденны, но иные являются только в течение первого времени жизни, и хотя одни из них в большей степени, а другие – в меньшей способны стать волевыми. Но для нас важно здесь лишь то, что эти движения, во всяком случае, первоначально рефлективные и вместе с тем улучшают условия зрительных восприятий, т.е. суть акты рефлективного внимания, как мы его определили выше.

Рефлекторный поворот головы к источнику звука есть, по всей вероятности, рефлекс полукружных каналов уха. Согласно исследованиям Прейер, Арнгейма и Шеффера полукружные каналы имеют функцию (не восприятие пассивных движений, но) определение направленного звука, а с другой стороны, раздражение этих каналов, как известно, вызывает поворот обусловлен субъективными слуховыми ощущениями, возникающими при таком раздражении полукружных каналов.

**Внимание инстинктивное**

Инстинктивное движение отличается от рефлексов главным образом тем, что между ощущением и движением вставляется особое психическое состояние, которое мы называем инстинктивными эмоциями или влечениями. Физиология и психология этих состояний мало изучено и представляют лишь ряд более или менее правдоподобных гипотез. Но как бы ни было, несомненно, что эти своеобразные инстинктивные эмоции порождают ряд весьма сложных действий или движений, целесообразных как для индивидуума, так для сохранения рода, исполняемых без предварительного обучения и без сознания о цели и являющихся унаследованными навыками. Сюда принадлежит огромное число человеческих действий, определяемых инстинктами подражательности, борьбы, воинственности, страха, игры, общительности, стыдливости, любви и целого ряда других.

Среди прочих инстинктов важное место занимает инстинкт внимания. Этим именем мы называем те приспособления к наилучшему восприятию, которые вызываются инстинктивными эмоциями любопытства и удивления. Здесь, как и в других инстинктах, некоторое впечатление возбуждает своеобразную эмоцию, а эмоция имеет следствием ряд целесообразных приспособлений (в данном случае к наилучшему познанию), причем это приспособление совершается без сознания о цели. Насколько глубок этот инстинкт внимания, видно как из распространенности, так и из результатов. Относительно последних, достаточно заметить, что этот инстинкт лежит в основе всякой любознательности, всякой науки; удивлением началась философия, говорит Аристотель. Относительно распространенности укажем, во-первых, что как замечает Прейер, изумление (и инстинктивный страх) есть, одна из первичных эмоций младенца проявляется (в широко раскрытых неподвижных глазах и раскрытом рте при новых впечатлениях) уже на пятом месяце.

Что касается, во-вторых, животных, то Роменс относит начало удивления (как и инстинкт страха) к первоначальнейшим эмоциям и именно находит его уже у моллюсков, более же развитую форму – начиная с насекомых и пауков; в стремлении рыб (и насекомых) к свету он видит тот же инстинкт; любопытство птиц общеизвестно, а относительно обезьян Дарвин подтверждает наблюдение Брема, что обезьяны хотя и боятся ужей, но их любопытство так велико, что они не могут удержаться от искушения приподнимать крышку ящика, где находятся ужи. Таким образом, было проведено учение Дарвина о внимании у животных.

Далее, к числу внешних же знаков инстинктивного внимания должно отнести неподвижность животного, пораженного изумлением, и тот моментальный паралич, который охватывает часть его уменьшения в других или, может быть, следствия прямого угнетения их деятельности. Эти внешние признаки инстинктивного внимания имеют, однако, значение и в смысле улучшения условий восприятия: неподвижность помогает лучше уловить каждую перемену в объекте, возбудившем удивление, а открытый рот облегчает дыхание, становящееся весьма бурным и глубоким (в связи с усиленным движением сердца), когда существо поражено изумлением, и, таким образом, допускает лучшее прислушивание. Сюда же должно отнести весьма характерный знак инстинктивного внимания, именно задержанное дыхание; французы метко называют человека, неспособного к продолжительному вниманию, неспособным к делу, требующему длинного дыхания; эта остановка в дыхании имеет, вероятно, целью облегчить прислушивание.

До сих пор шла речь о внешних приспособлениях инстинктивного внимания. Теперь необходимо сказать и о внутренних приспособлениях, так сказать, внутреннего или собственно психического характера, имеющих очевидно, не меньшее, если не большее значение. Как в основе других инстинктов, так и в основе инстинктивного внимания лежит некоторое своеобразное влечение, и именно влечение любопытства. Такое удовлетворение может доставить только познание любопытного предмета. В предыдущем мы уже видели целый ряд инстинктивных движений, имеющих целью доставить животному это, удовлетворяющее его влечение знание. Но влечение любопытства может быть удовлетворено и иначе, именно тем, что странный или изумительный предмет будет признан за уже знакомый, прежний. В искании удовлетворения и состоит психическая сторона инстинктивного внимания.

В этом отношении инстинкт любопытства побуждает нас искать объяснения странного предмета Х, т.е. искать в нашем предыдущем опыте представлений ему подобных, ассимилировавшись с которыми он перестанет быть странным и явится знакомым. Совершенно очевидно, что если удивление возбуждается новизной, то ассимиляция этого нового со старым может служить достаточным удовлетворением этому инстинктивному влечению.

Итак, процесс психического приспособления в инстинктивном внимании имеет началом эмоцию удивления, возбуждаемую новым или странным явлением, концом же – объяснение этой странности через известный уже опыт, ассимиляцию нового представления старыми. Это процесс открытия старого в новом, нахождение между ними сходства, т.е. тот же процесс объяснения, который составляет психологическую природу научного открытия и исследования. Каким образом происходит здесь связь между новым ощущением и прежними идеями, каким образом эти последствия инкорпорируют и ассимилируют первое – это есть один из вопросов общей теории ассоциации психических состояний, и мы не будем входить в его изложение, тем более, что все эти вопросы будут рассмотрены нами в другом месте. Гораздо необходимее было бы здесь уяснить, каким образом эмоция удивления может способствовать ускоренному течению представлений, из которых одно, наконец, объяснит данное странное ощущение. Но, к сожалению, физиология и психология эмоций еще составляют столь мало обработанную тему, что точного ответа на поставленный вопрос мы дать не можем. Для нас ясен только результат этого процесса, именно, что указанная эмоция способствует ускоренной смене разнообразных догадок. Т.е. идей, имеющих с данным странным восприятием некоторую связь, что, далее, все догадки, не разъясняющие непонятного восприятия, моментально оставляются, ибо удивление оказывается сохранившимся, и что этот подбор под давлением неприятного беспокойства продолжаются, пока разгадка не будет найдена.

Первичное внимание, представляет известную стадию развития, именно самую раннюю стадию развития внимания. Поэтому его недостаточно рассмотреть только со стороны определяющих физиологических факторов; необходимо рассмотреть ее также с биологической точки зрения. Всякая нервная будет сильно возбуждаться интенсивными возбудителями. Возбудители этого рода имеют особенное биологическое значение: ведь новое, внезапное и двигающееся, вероятно, являются источниками опасности, и живое существо, которое не обращало бы на них внимания, скоро должно было бы погибнуть.

Но есть много случаев, когда впечатление не только не привлекает и не удерживает нашего внимания, а наоборот, кажется, что мы удерживаем свое внимание на впечатление своим собственным усилием. Геометрическая задача не производит на нас такого сильного впечатления, как удар грома. Удар грома овладевает нашим сознанием совершенно независимо от нас. Задача же предъявляет к нам только частичное требование наряду с другими переживаниями, но мы сами должны удерживать свое внимание. При многих психологических экспериментах, которые мы описали, предмет внимание – темное органическое ощущение, незначительная качественная разница – есть нечто такое, что не только не привлекает внимания, но даже кажется, в высшей степени склонным ускользнуть от него. Внимание к таким предметам называется обыкновенно активным или произвольным вниманием; оно является вторичным.

Вторичное внимание есть неизбежный результат сложности нервного организма. Возьмем воображаемый случай: животное снабжено двумя органами чувств – глазом и ухом. Положим, далее, что это животное подвергается раздражению со стороны двух различных возбудителей в один и тот же момент: раздражению яркого света спереди и громкого звука сбоку. Оно не в силах пренебрегать ни одним из них. Поэтому оно обратит внимание сначала на тот возбудитель, который обладает большей способностью привлекать к себе; но как только оно ясно восприняло этот возбудитель, оно тотчас же обрати внимание на другой. Таким образом, свет и звук будут чередоваться в фокусе сознания, получится быстрая смена первичных вниманий.

**Активное и пассивное внимание**

Активным вниманием называются случаи внимания посредственного, т.е. апперцептивного, в котором значение и роль впечатления зависят от того смысла, который мя сами в него влагаем. Но лучше называть активным вниманием лишь те случаи, в которых внимание обусловлено особым чувством нашего усилия, пассивным же – когда это усилие не наблюдается. Активное внимание всегда действует непродолжительно, усилие производит моментальное усиление для нас данного впечатления, но этот результат очень быстро исчезает, и требуется за тем новый акт усилия. О том, в чем состоит, в сущности, это усилие и почему и как оно может изменять значение или силу для нас впечатления, разные психологические теории судят разно.

Так называемая двигательная теория активного внимания (Рибо, Ланге) находит здесь особое движения организма, которыми мы (и животные) целесообразно приспособляемся для наилучшего восприятия, например, движение глаз («смотреть»), движения поворота головы для наилучшего слушания, особые неподвижные позы всего тела и задержание дыхания, позволяющие лучше уловить слабое впечатление или искомую мысль, и т.д. Эти выразительные «жесты внимания», представляющие инстинктивные движения, целесообразно приспособлены для улучшения условий восприятия, чувствуются же эти движения нами в совокупности как ощущения мускульного усилия.

У большинства животных и у маленьких детей не наблюдается иной формы внимания. Это – природный дар, весьма неравномерно распределенный между индивидуумами. Но каково бы ни было внимание, будь оно слабо или сильно, оно всегда вызывается аффективным состоянием; это общее правило, не допускающее исключений.

Как человек, так и животное непроизвольно обращают свое внимание только на то, что его касается, что интересует его, что вызывает в нем состояние приятное, неприятное или смешанное. Так как удовольствие и огорчение служат только признаками, того, что известные стремления наши удовлетворены или, напротив, встречают противодействие, так как стремления наши глубоко лежат в нас самих и выражают сущность нашей личности, наш характер непроизвольного внимания коренится в глубоких тайниках нашего существа. Направление непроизвольного внимания данного лица обличает его характер или, по меньшей мере, его стремления. Основываясь на этом признаке, мы можем вывести заключение относительно данного лица, что это человек легкомысленный, банальный, ограниченный, чистосердечный или глубокий.

На первый взгляд кажется удивительным, каким образом такая очевидная, бросающаяся в глаза истина – что непроизвольное внимание без предшествовавшего ему аффективного состояния было бы следствием без причины – не сделалась до сих пор общим местом в психологии. Но дело в том, что большинство психологов брались только за изучение высших форм внимания, т.е. начали с конца. Необходимо, наоборот, остановиться на форме первоначальной, без нее непонятно: исследователю не на что опереться и он остается без руководящей нити в своей работе.

Предположим, что существует человек или животное, неспособное ощущать удовольствие или неприятность; такой человек или животное окажется неспособным и к вниманию. Для него будет существовать только состояние большего или меньшего напряжения, что представляет нечто совершенно другое. Напряженность представляет собой только составную часть, иногда самую незначительную.

Составные элементы внимания как состояния физического сводятся к трем группам: явление сосудодвигательные, явления дыхательные и явления двигательные, служащие для внешнего выражения. Все эти явления обнаруживают сосредоточенное состояние организма, концентрацию работы

1. Внимание, направленное на совокупность известных мыслей, ведет за собой ускорение кровообращения в нервном субстрате этих мыслей. Это и происходит на самом деле, когда какая-нибудь мысль сильно овладеет умом человека: мысль эта поддерживает в мозгу усиленное кровообращение и не дает ни сна, ни покоя. Отметим еще замечаемую после продолжительного внимания красноту (иногда бледность) лица.
2. Дыхательные изменения, сопровождающие внимание, приближаются к явлениям двигательным в тесном смысле и входят частью в ощущение усилия. Дыхательный ритм изменяется; он замедляется и иногда подвергается временной приостановке.
3. Телодвижения, которые, как говорится обыкновенно, выражают собой явления капитальной важности.

Состояние неожиданности или изумления есть усиленное непроизвольное внимание.

Декарт в своей работе дал следующее определение: «Изумление есть внезапно наступившее состояние души, заставляющее ее рассматривать со вниманием предметы, которые кажутся ей редкими и обыкновенными. Таким образом, оно вызвано, во-первых, уже существующим в мозгу впечатлением, представляющий предмет редким и, следовательно, достойным тщательного изучения, затем движением душевных сил, которые под влиянием этого впечатления тяготеют с большей силой к той части мозга, где оно локализуется, чтобы сохранить и укрепить его в ней. Так же это впечатление способствует передачи указанных душевных движений мускулам, служащим для удержания органов чувств в неизменном положении, для того, чтобы впечатление поддерживалось и укреплялось в этих органах, если оно образовалось при их участии».

Непроизвольное внимание является наиболее простым видом внимания. Его часто называют пассивным, или вынужденным, так, как оно возникает и поддерживается независимо от сознания человека. Деятельность захватывает человека сама по себе, в силу своей увлекательности занимательности или неожиданности. При возникновении непроизвольного внимания мы имеем дело с целым комплексом причин. В этот комплекс входят различные физические, психофизиологические и психические причины. Они взаимосвязаны друг с другом, условно их разделяют на следующие четыре категории.

Первая группа причин связана с характером внешнего раздражителя. Сюда включают, прежде всего, силу или интенсивность раздражителя, длительность раздражителя, его величина и форма, его новизна, необычность. К первой группе причин относятся характеристики воздействующего на человека раздражителя.

Вторая группа причин, вызывающих непроизвольное внимание, связана с соответствием внешних раздражителей внутреннему состоянию человека, и, прежде всего, имеющимся у него потребностям. Так сытый и голодный человек будут по-разному реагировать на разговор о пище. Человек, испытывающий чувство голода, невольно обратит внимание на разговор, в котором идет речь о еде. Со стороны физиологии действие этих причин находит свое объяснение в предложенном П.А. Ухтомским принципе доминанты.

Третья группа причин связана с общей направленностью личности. То, что нас интересует больше всего и что составляет сферу наших интересов, в том числе и профессиональных, как правило, обращает на себя внимание, даже если мы столкнулись с ним случайно.

В качестве четвертой самостоятельной группы причин, вызывающих непроизвольное внимание, следует назвать те чувства, которые вызывает у нас воздействующий раздражитель. То, что интересно нам, что вызывает у нас определенную эмоциональную реакцию, является важнейшей причиной непроизвольного внимания. Например, читая интересную книгу, мы полностью сосредоточены на восприятии ее содержания и не обращаем внимания на то, что происходит вокруг нас. Такое внимание по праву может быть названо преимущественно эмоциональным. [18. с. 210]

Этот вид внимания «возникает без всяких усилий человека в результате непосредственного воздействия раздражителей, которые создают в коре полушарий участок с оптимальным возбуждением» [Гоноболин, с. 17].

Это яркий свет, громкий звук, острая боль, сильный запах. Важную роль при этом игра не столько абсолютная, сколько относительная сила раздражительная сила раздражителя [Рендакова, Новокошнова, с. 191].

Непроизвольное внимание у них в большей степени зависит от впечатляемости материала, его наглядности и конкретности, степени воздействия на эмоциональную сферу. Хотя у младшего школьника наиболее развито непроизвольное внимание, однако, первые годы учения – главный период формирования произвольного волевого внимания. «Этот вид внимания является продуктом воспитания, совместной деятельности взрослых и детей. Наиболее наглядно сказывается эта зависимость развития произвольного внимания от воспитания воли и мышления в школьном возрасте» [Ананьев, с. 12].

В отличие от непроизвольного внимания главной особенностью произвольного внимания Ковалев А.Г. считает то, что оно управляется сознательной целью. Этот вид внимания тесно связан с волей человека и был выработан в результате трудовых усилий, поэтому его называют еще волевым, активным, преднамеренным. Основной функцией произвольного внимания является активное регулирование протекания психических процессов. Произвольное внимание качественно отличается от непроизвольного внимания. Но они тесно связаны друг с другом, поскольку произвольное внимание возникло из непроизвольного внимания. Произвольное внимание также связано с чувствами, интересами, прежним опытом человека. Однако влияние этих моментов при произвольном внимании не непосредственное, а косвенное. Оно опосредуется сознательно поставленными целями, поэтому в данном случае интересы выступают как интересы цели, интересы результата деятельности. [3. с. 164]

Существует еще один вид внимания, который, подобно произвольному, носит целенаправленный характер и первоначально требует волевых усилий, но затем человек «входит» в работу: интересным и значимым становятся содержание и процесс деятельности, а не только ее результат. Такое внимание было названо Н.Ф. Добрыниным послепроизвольным. В отличие от подлинно непроизвольного внимания послепроизвольное внимание остается связанным с сознательными целями и поддерживается сознательными интересами. В то же время в отличие от произвольного внимания здесь нет или почти нет волевых усилий. [30. с. 166]

**Свойства внимания**

На основе теоретического анализа психолого-педагогической литературы можно сделать вывод, что внимание человека обладает пятью основными свойствами: устойчивостью (длительностью привлечения внимания одному и тому же объекту), концентрированностью (удерживанием внимания на одном объекте), переключаемостью (переводом с одного объекта на другой), распределением (способностью человека удерживать в центре внимания определенное число разнородных объектов, одновременно выполнять две или более различные деятельности) и объемом (изменчивой величиной, зависящей от того, насколько связано между собой то содержание, на котором сосредоточено внимание). [Немов, кн. 1, с. 204].

Внимание обладает рядом свойств, которые характеризуют его как самостоятельный психический процесс. Маклаков А.Г. выделил свойства внимания: устойчивость, концентрация, распределение, переключение, отвлекаемость и объем внимания, а также дал характеристику этим свойствам.

**Устойчивость внимания**

Заключается в способности определенное время сосредотачиваться на одном и том же объекте. Это свойство внимания может определяться периферическими и центральными факторами. Если бы внимание при всех условиях было неустойчивым, более или менее эффективная умственная работа была бы невозможна. Включение умственной деятельности, раскрывающей в предмете новые стороны и связи, изменяет закономерности этого процесса и создает условия для устойчивости внимания.

Устойчивость внимания зависит от целого ряда и других условий. К их числу относятся степень трудности материала и знакомства с ним, его понятность, отношение к нему со стороны субъекта, а также индивидуальные особенности личности. [30. с. 169]

Устойчивость внимания определяется длительностью, в течение которой сохраняется концентрация внимания, т.е. его временной экстенсивностью. Экспериментальное исследование показало, что внимание первично подвержено периодическим непроизвольным колебаниям. Периоды колебания по данным ряда прежних исследований, в частности Н. Ланге, равны обычно 2–3 секунды, доходя максимум до 12 секунд. К колебаниям внимания относились, во-первых, колебания сенсорной ясности. Так, часы, которые держат на одном и том же расстоянии от испытуемого, кажутся ему, если он их не видит, то приближающимися, то удаляющимися в силу того, что он то более, то менее явственно слышит их биение.

Эти и подобные им случаи колебания сенсорной ясности, очевидно, непосредственно связаны с утомлением и адаптация.

Среди последних существенна, прежде всего, способность посредством сознательного волевого усилия длительно поддерживать свое внимание на определенном уровне, даже если то содержание, на которое оно направлено, не представляет непосредственного интереса, и сохранение его в центре внимания сопряжено с определенными трудностями.

Устойчивость внимания не означает его неподвижности, она не исключает его переключаемости. Переключаемость внимания заключается в способности быстро выключиться из одних установок и включаться на новые, соответствующие изменившимся условиям. Способность к переключению означает гибкость внимания – весьма важное и часто очень нужное качество.

Следующее свойство внимания – концентрация внимания. Под концентрацией внимания подразумевается степень или интенсивность сосредоточенности внимания. Концепция выражается в том, что внимание поглощено одним объектом. Показателем интенсивности является «помехоустойчивость», невозможность отвлечь внимание от предмета деятельности посторонними раздражителями. [30. с. 168]

Концентрированность внимания означает, что имеет фокус, в котором собрана психическая и ли сознательная деятельность.

Наряду с этим пониманием концентрации внимания под концентрированным вниманием понимается внимание интенсивной сосредоточенности на одном или небольшом числе объектов. Концентрированность внимания в таком случае определяется единством двух признаков – интенсивности и узости внимания.

Объединение в понятии концентрации интенсивности и узости внимания исходит из той предпосылки, что интенсивность внимания и его объем обратно пропорциональны друг другу. Эта предпосылка, в общем, правильна, лишь тогда, когда поле внимание состоит из элементов, друг с другом не связанных. Но когда в него включаются смысловые связи, объединяющие различные элементы между собой, расширение поля внимания дополнительным содержанием может не только не снизить концентрированности, но иногда даже повысить ее. Мы потому определяем концентрацию внимания только интенсивностью сосредоточения и не включаем в нее узости внимания.

**Распределение внимания**

Под распределением внимания понимают способность человека выполнять несколько видов деятельности одновременно. Именно эта способность позволяет совершать сразу несколько действий, сохраняя их в поле внимания. Примером могут служить два исторические личности, такие как Наполеон и Юлий Цезарь, которые могли делать семь несвязанных между собой дел. Однако, как показывает жизненная позиция, человек способен выполнить только один вид

сознательной психической деятельности, а субъективное ощущение одновременности выполнения нескольких обязано быстрому последовательному

переключению с одной стороны на другую. Еще В. Вундтом было показано, что человек не может сосредоточиваться на двух одновременно предъявляемых раздражителях. 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. [Рогов, с. 168]

**Переключаемость**

Это намеренный перенос внимания с одного объекта на другой. В целом переключаемость внимания означает способность быстро ориентироваться в сложной изменяющейся ситуации. Легкость переключения внимания неодинаковы у разных людей и зависит от целого ряда условий (прежде всего от соотношения между предшествующей и последующей деятельностью и отношения субъекта и каждой из них). Чем интереснее деятельность, тем легче на ней переключиться. Переключаемость внимания принадлежит к числу хорошо тренируемых качеств. [Рогов, с. 170]

Переключаемость, как и устойчивость, и объем, и как внимание в целом, не являются какой-то самодовлеющей функцией. Она – сторона сложной и многообразно обусловленной сознательной деятельности в отличие от рассеяния или блуждания ни на чем не концентрированного внимания и от внимания неустойчивого, попросту неспособного длительно удержаться на одном объекте. Переключаемость означает сознательное и осмысленное перемещение с одного объекта на другой. В таком случае, очевидно, что переключаемость внимания в сколько-нибудь сложной и быстро изменяющейся ситуации означает способность быстро ориентироваться в ситуации и определить или учесть изменяющуюся значимость различных в нее включающихся элементов.

Легкость переключения у разных людей различна: одни – с легкой переключаемостью – легко и быстро переходят от одной работы к другой; у других «вхождение» в новую работу является трудной операцией, требующей более или менее длительного времени и значительных усилий. Легкая или затруднительная переключаемость зависит от целого ряда условий. К числу их относятся соотношение между содержанием предшествующей и последующей деятельности и отношение субъекта к каждой из них; чем интереснее предшествующая и менее интересна последующая деятельность, тем очевидно, труднее переключение; и оно тем легче, чем выраженное обратное соотношение между ними. Известную роль в быстроте переключения играют и индивидуальные особенности субъекта, в частности его темперамент.

Переключаемость внимания принадлежит к числу свойств, допускающих значительное развитие, развитие в результате упражнения. Рассеянность в житейском смысле слова является по преимуществу плохой переключаемостью. Рассеянность в обычном смысле слова обусловлена двумя различными механизмами – сильной отвлекаемостью и слабой переключаемостью.

**Объём**

Под объемом внимания понимается количество объектов, которые мы можем охватить с достаточной ясностью одновременно. Важной и определяющей особенностью объема внимания является то, что он практически не меняется при обучении и тренировке.

Объем внимания является изменчивой величиной, зависящей от того, насколько связано между собой содержание, на котором сосредотачивается внимание, и от умения осмыслено связывать и структурировать материал. Последнее обстоятельство необходимо учитывать в педагогической практике, систематизируя предъявляемый материал таким образом, чтобы не перегружать объем внимания учащихся.

Исследование объема внимания обычно производится путем анализа числа одновременно предъявляемых элементов (чисел, букв и т.д.), которые могут быть с ясностью восприняты субъектом. Для этих целей используется прибор – тахитоскоп, позволяющий предъявить определенное число раздражителей так быстро, чтобы испытуемый не мог перевести глаза с одного объекта на другой. Это позволяет измерить число объектов, доступных для одновременного опознания. Тахитоскоп состоит из окошечка, отделенного от рассматриваемого объекта падающим экраном, прорезь которого может произвольно изменяться так, что рассматриваемый объект появляется в ней на очень короткий промежуток времени (10 до 50–100 мс). Число ясно воспринимаемых предметов и является показателем объема внимания. Если предъявляется показателем объема внимания. Если предъявляемые объекты достаточно просты и разбросаны по демонстрируемому полю в беспорядке, объем внимания колеблется от 5 до 7 одновременно ясно воспринимаемых объектов.

Вообще-то объем внимания – величина индивидуально изменяющаяся, но классическим показателем объема внимания у людей считается равный 5±2 объекта. [Рогов, с. 200]

**1.2 Проблема развития внимания**

В процессе исследования внимания выяснилось, что существуют некие проблемы в этой сфере и в развитии и в научном его описании.

Вот, например П.Я. Гальперин высказал такую точку зрения. С тех пор, как психология стала отдельной областью знания, психологи самых разных направлений единодушно отрицают внимание как самостоятельную форму психической деятельности. Правда, по разным основаниям. Одни потому, что вообще отрицают деятельность субъекта, и все формы психической деятельности сводят к разным проявлениям того или иного общего механизма – ассоциаций, образований структур. Другие потому, что отождествляют внимание с разными психическими функциями или с какой-нибудь их стороной; и не было такой функции, сочетания или такого психического явления – от «направленности» до «изменения организации» психической деятельности, то «темного» кинестетического ощущения и двигательной установок до осознания в целом, – с которым не отождествляли бы внимание. В настоящее время за рубежом, да и у нас начали отождествлять внимание с уровнем «бодрствования» или «активации». Но это лишь:

1) подтверждает неудовлетворенность прежними попытками свести внимание к другим психическим явлениям,

2) в то же время представляет собой попытку свести его на этот раз к новым, психологически почти не раскрытым сторонам психической деятельности,

3) и вместе с тем означает невольное признание своего неумения расшифровать внимание в его собственном содержании.

Насколько «уровень бодрствования» и степень активации сегодня известны, они соответствуют тому, что прежде называли «сознанием» и его разными степенями ясности. Отождествление внимания с ними представляет собой не что иное, как возвращение к давнему сведению внимания к «сознанию», так сказать, «на современном уровне».

Поэтому к этим новым попыткам сведения внимания к чему-то, что уже не есть внимание, полностью относятся вопросы: что мы выигрываем в понимании этих процессов оттого, что назовем внимание активацию или бодрствованием или, наоборот, активацию или бодрствование – вниманием? Если бы мы знали, что такое внимание или бодрствование и активация, как содержательные процессы или состояния, тогда подобные «сведения» означали бы разъяснения еще неизвестного уже известным. А пока нам это не известно, подобные сведения означают лишь наличие некоего внешнего сходства между ними и ничего более; такое сходство можно найти между любыми «психическими явлениями», и это не дает ключа к содержательному пониманию ни одного из них.

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

1. внимание нигде не выступает как самостоятельный процесс. И по внешнему наблюдению оно открывается как направленность, настроенность и сосредоточенность любой психической деятельности, следовательно, только как сторона или свойство этой деятельности.
2. внимание не имеет своего отдельного, специфического продукта. Его результатом является улучшение всякой деятельности, к которой оно присоединяется. Между тем именно наличие характерного продукта служит главным доказательством наличия соответствующей функции (даже там, где процесс совсем или почти совсем неизвестен). У внимания такого продукта нет, и это более всего говорит против оценки внимания как отдельной формы психической деятельности.

Указанные факты сохраняют полное значение, и отрицание внимания как отдельной формы психической деятельности предоставляется и неизбежным и оправданным.

Исследования «умственных действий» позволяют подойти к этому вопросу с несколько иной стороны. В результате этих исследований было установлено, что формирование умственных действий, в конце концов, приводит к образованию мысли, мысль же представляет собой двойное образование: мыслимое предметное действие, обращенное на это содержание. Анализ показал, что вторая часть этой диады есть не что иное, как внимание, и что это внутреннее внимание формируется из контроля над предметным содержанием действия. Это значит не то, что каждая мысль есть внимание или что внимание есть мысль, а только следующее. В каждом человеческом действии есть ориентировочная, исполнительная и контрольная части. Когда действие становится умственным и далее меняется так, что ориентировочная часть превращается в «понимание», исполнительная – в автоматическое ассоциативное происхождение объективного содержания действия в поле сознания, а контроль – в акт обращения «я» на это содержание, то собственная активность субъекта, внутреннее внимание, сознание как акт сливаются в одно переживание; при самонаблюдении оно представляется чем-то простым и далее неразложимым.

Понимание психики как ориентировочной деятельности означает подход к ней не со стороны «явления сознания», а со стороны ее объективной роли в поведении. В отличие от всякой другой психическая ориентировка предполагает образ – среды действия и самого действия, – образ, на основе которого и происходит управление действием.

Управление действием на основе образа требует сопоставления задания с его исполнением. Следовательно, контроль составляет необходимую и существенную часть такого управления. Формы контроля могут быть различны, степень их развития – тоже; но без контроля над течением действия управление им – эта основная задача ориентировочной деятельности – оказалось бы невозможным. В той или иной форме, с разной степенью обособления и развития контроль составляет неотъемлемый элемент психики как ориентировочной деятельности. Но в отличии от других действий, которые производят какой-нибудь продукт, деятельность контроля не имеет отдельного контроля не имеет отдельного продукта. Она направлена на то, что хотя бы частично уже существует, происходит, создано другими процессами; чтобы контролировать, нужно иметь, что контролировать. Допустим, что внимание представляет собой как раз такую форму контроля – ведь это даже непосредственно в чем-то близко подходит к его обычному пониманию, – и сразу отпадает самое тяжелое из всех возражений против внимания как самостоятельной формы психической деятельности: отсутствие отдельного характерного продукта.

Знание тех изменений, которые наступают при формировании умственных действий, устраняет второе возражение: невозможность указать на содержание процесса внимания.

Стихийно сложившаяся деятельность контроля, становясь умственной и сокращенной, с естественной необходимостью должна представляться лишенной содержания, а с ним и самостоятельности, – стороной или свойством какой-нибудь другой деятельности (которую она контролирует). Это как раз и отвечает наблюдаемой картине внимания. Отсюда ясно, что указанные выше два факта, играющие такую роль в учении о внимании, на самом деле имеют очень ограниченное значение: они выражают положение, каким оно представляется во внутреннем и внешнем наблюдении, выражают ограниченность психологической науки данными «непосредственного наблюдения».

Однако нужно подчеркнуть, что внимание – отдельный, конкретный акт внимания – образуется лишь тогда, когда действие контроля становится не только умственным, но и сокращенным. Процесс контроля, выполняемый как развернутая предметная деятельность, есть лишь то, что он есть, и отнюдь не является вниманием. Наоборот, он сам требует внимания, сложившегося к этому времени. Но когда новое действие контроля превращается в умственное и сокращенное, тогда оно становится вниманием – новым, конкретным процессом. Не всякий контроль есть внимание, но всякое внимание есть контроль.

Контроль лишь оценивает деятельность или ее результаты, а внимание их улучшает. Как же внимание, если оно является психическим контролем, дает не только оценку, но и улучшение деятельности? Это происходит благодаря тому, что контроль осуществляется с помощью критерия, меры, образца – «предваряющего образа», – создавая возможность более четкого сравнения и различения, ведет к гораздо лучшему распознаванию явлений.

Так, применение образца объясняет два основных свойства внимания – его избирательность (которая, следовательно, вовсе не всегда проявляет интерес) и положительное влияние на всякую деятельность, с которой оно связывается. И это – первая проверка гипотезы внимания как деятельности психического контроля.

Вторая заключается в том, что, зная конкретное содержание деятельности внимания, мы можем ответить на трудный вопрос о природе произвольного внимания. До сих пор его отличительными признаками считают наличие цели (быть внимательным) и усилий (сохранить внимание на предмете, который сам его не вызывает). Но давно известно, что оба эти признака несостоятельны. Если мы достаточно знакомы с предметом, то независимо от интереса к нему внимание становится произвольным – без задачи и усилий быть внимательным. Цель и усилия свидетельствуют о том, чего мы хотим, но не о том, чего мы достигаем; если же усилия становятся безуспешными, то и внимание остается непроизвольным. Давно было сказано, что в целях выражаются наши потребности, наша зависимость от обстоятельств – наша несвобода. А усилия в известном отношении обратно пропорциональны действительным возможностям: чем больше оснащена деятельность, тем меньше усилий она требует.

Л.С. Выготский был глубоко прав, когда пытался перенести в психологию, в частности проблему внимания, общее положение о средствах деятельности как решающем условии и материале произвольности. Но как понимать средства психической деятельности? Выготский считал ими знаки, опираясь на которые человек может сделать то, что не может выполнить без них. Однако способ использования знака еще должен быть понят, и естественно, что вскоре Выготский обнаружил, что знак играет роль психологического орудия лишь, поскольку сам получает значение. Приравнивая значение знака понятию, Выготский ставил развитие произвольности психических функций в зависимости от развития понятий, т.е. от понимания того, как следует действовать в данном случае. Но такое рациональное понимание произвольности означает неправильное сужение проблемы: конечно, произвольность требует понимания обстоятельств, однако не всякое, даже правильное их понимание равнозначно произвольности – нужно еще иметь возможность действовать согласно такому пониманию и располагать необходимыми для этого средствами.

Вопрос о средствах психической деятельности человека не сводится к пониманию и решению этого вопроса у Выгодского не может считаться окончательным.

С точки зрения внимания, как деятельности психического контроля, вопрос о структуре произвольного внимания решается следующим образом: внимание произвольное есть внимание планомерное.

Это контроль за действием, выполняемый на основе заранее составленного плана, с помощью заранее установленных критериев и способов их применения. Наличие такого плана и критериев и способов действия позволяет вести контроль, а вместе с тем и направлять внимание на то, на что мы хотим его направить, а не на то, что «само бросается в глаза». Конечно, такое планомерное действие по своему происхождению и природе является общественным и предполагает участие речи в его организации; оно возможно только у человека. Как всякое действие, приобретаемое по общественному образцу, оно сначала выступает и осваивается в своей внешней форме (когда оно еще не является вниманием) и лишь затем, в своей речевой форме переходит в умственный план и, сократившись, становится произвольным вниманием. Благодаря своей объективно-общественной организации и поэтапному усвоению, такое действие не зависит ни от непосредственно привлекательных свойств объекта, ни то нарушающих влияний преходящих состояний самого человека – оно произвольно в собственном и полном смысле слова.

Непроизвольное внимание тоже есть контроль, но контроль, идущий за тем, что в предмете или обстановке «само бросается в глаза». В этом случае в качестве мерила используется одна часть объекта для другой, начальный отрезок связи – для сопоставления с ее продолжением. И маршрут, и средства контроля здесь следуют не по заранее намеченному плану, и диктуются объектом, от которого в обоих этих отношениях мы целиком зависим, – и поэтому непроизвольны. Но содержание деятельности внимания и здесь составляет контроль – контроль за тем, что устанавливают восприятие или мышление, память или чувство.

Конечно, трактовка внимания как отдельной формы психической деятельности пока остается гипотезой. Но помимо устранения теоретических трудностей ее преимущество в том, что она открывает возможность экспериментального исследования и проверки, возможность экспериментального исследования и проверки, возможность планомерного формирования внимания. Зная его содержание как деятельности и пути формирования последней как умственной деятельности, мы можем обучать вниманию, подобно всякой другой психической деятельности. А именно: чтобы сформировать новый прием произвольного внимания, мы должны наряду с основной деятельностью дать задание проверить (или проверять) ее, указать для этого критерий и приемы, общий путь т последовательность. Все это сначала нужно давать внешне, в материальной или материализованной форме – начинать следует не с внимания, а с организации контроля как определенного внешнего действия (которое лишь потом будет преобразовано в новый акт внимания). А дальше это действие контроля, путем поэтапной отработки, доводится до умственной, обобщенной формы, когда оно, собственно, и превращается в акт внимания, отвечающий новому заданию.

Непроизвольное внимание ребенка тоже можно воспитывать таким, каким мы хотим его видеть. В этом случае мы не ставим ребенку специальной задачи контроля, но учим выполнять новую деятельность определенным способом: тщательно прослеживая ее отдельные звенья, сравнивая и различая их, их связи и отношения. Таким образом, не выделяя контроль в особую задачу, мы включаем его в основную деятельность как способ ее осуществления. Тогда вместе с основной деятельностью происходит и формирование непроизвольного внимания.

С точки зрения внимания как деятельности психического контроля все конкретные акты внимания – и произвольного и непроизвольного – являются результатом формирования новых умственных действий. И произвольное и непроизвольное внимание должны быть созданы, воспитаны в индивидуальном опыте; у человека – всегда по общественно данным образцам. При планомерном воспитании внимания такие образцы должны заранее отбираться как самые успешные и перспективные – для каждой сферы деятельности, на каждом уровне развития. И можно надеяться, что поскольку теперь, в общем, известны и содержание деятельности внимания, и порядок воспитания полноценных умственных действий, задача планомерного формирования все новых и новых актов внимания уже не составит принципиальной трудности. [Гальперин, 1958].

**Рассеянность**

Рассеянность в житейском смысле слова является по преимуществу плохой переключаемостью. Рассеянность в обычном смысле слова обусловлена двумя различными механизмами – сильной отвлекаемостью и слабой переключаемостью.

Большинство людей, по всей вероятности, несколько раз в день впадает в психическое состояние примерно следующего рода: глаза бесцельно устремлены в пространство. Окружающие звуки и шумы смешиваются в одно целое, внимание до того рассеяно, что все тело воспринимается сразу как бы одно целое, и «передний план» сознания занят каким-то торжественным чувством необходимости заполнить чем-нибудь пустоту времени. На тусклом фоне нашего сознания чувствуется тем временем полное недоумение: мы не знаем, что нужно делать: вставать ли, одеваться ли, написать ли что-то: вообще, мы стараемся сообщить движение нашей мысли, но в то же время чувствуем, что не можем сдвинуться с места.

Сообщается запас энергии, что-то (что именно, неизвестно) дает нам силу очнуться, мы начинаем мигать глазами, встряхиваем головой; мысли, оттесненные до сих пор на задний план, становятся в нас главными.

Такова крайняя ступень того, что мы называем рассеянием внимания. Существуют промежуточные степени между этим состоянием и противоположным ему явлением сосредоточенного внимания, при котором поглощение человека интересом минуты так велико, что нанесение физического страдания является для испытуемого индивида нечувствительным; эти промежуточные ступени были исследованы экспериментальным путем. [Джемс, 1905].

Большое значение для изучения характеристик внимания имеет вопрос о рассеянности. Рассеянностью обычно называют два разных явления. Во-первых, часто рассеянностью называют результат чрезмерного углубления в работу, когда человек не замечает ничего вокруг себя – ни окружающих людей и предметов, ни разнообразных явлений и событий. Этот вид рассеянности принято называть мнимой рассеянностью, поскольку это явление возникает в результате большой сосредоточенности на какой-либо деятельности.

Физиологической основой рассеянности является мощный очаг возбуждения в коре головного мозга, вызывающий торможение в окружающих его участках коры по закону отрицательной индукции.

Совсем другой вид рассеянности наблюдается в тех случаях, когда человек не в состоянии ни на чем долго сосредоточится, когда он постоянно переходит от одного объекта или явления к другому, ни на чем не задерживаясь. Этот вид рассеянности называется подлинной рассеянностью.

Произвольное внимание человека страдающего подлинной рассеянностью, отличается крайней неустойчивостью и отвлекаемостью.

Некоторые ученые делят рассеянность на два вида: мнимая и подлинная.

Мнимая рассеянность – это невнимание человека к непосредственно окружающим предметам и явлениям, вызванная крайней сосредоточенностью его внимания на каком-то предмете. Мнимая рассеянность – результат большой сосредоточенности и узости внимания. Иногда ее называют «профессорской», так как она встречается у людей этой категории. Внимание ученого может быть настолько сконцентрировано на занимающей его проблеме, что он не отвечает невпопад. Физиологической основной мнимой рассеянности является мощный очаг оптимального возбуждения в коре, вызывающего торможение в окружающих его участках по закону отрицательной индукцией. Неясность отражение различного рода внешних воздействий при рассеянном внимании объясняется тем, что оно происходит на участках коры, находящихся в состоянии торможения.

«При сосредоточенном думании, – писал И.П. Павлов, – при увлечении каким-нибудь интересным делом мы не видим и не слышим, что около нас происходит, – явная отрицательная индукция».

Подлинная рассеянность. Человек, страдающий рассеянностью этого рода, с трудом устанавливает и удерживает произвольное внимание на каком-либо объекте или действии. Для этого ему требуется значительно больше волевых усилий, чем человеку нерассеянному. Произвольное внимание рассеянного человека неустойчиво, легко отвлекаемо. Физиологически подлинная рассеянность объясняется недостаточной силой внутреннего торможения. Возбуждение, возникающее под действием речевых сигналов, легко иррадирует, но с трудом концентрируется. В результате этого в коре мозга рассеянного человека создаются неустойчивые очаги оптимальной возбудимости. [Рогов, 203]

Причины подлинно рассеянного внимания разнообразны.

1. Причиной может быть общее расстройство нервной системы (неврастения), малокровие, болезни носоглотки, затрудняющие поступление воздуха в легкие и, следовательно, обедняющие кислородное питание мозговых клеток.
2. Иногда рассеянность появляется в результате физического и умственного утомления и переутомления, тяжелых переживаний.
3. Одной из причин рассеянности является перегрузка мозга большим количества впечатлений.
4. Разбросанность интересов также может привести к рассеянности.
5. Неправильный тип семейного воспитания: отсутствие определенного режима в занятиях, развлечениях и отдыхе ребенка, выполнение прихотей, освобождение от трудовых обязанностей.
6. скучное преподавание, которое не будет мысль, не затрагивает чувств, не требует напряжения воли, – один из источников рассеянности внимания учащихся.

Рассмотренные свойства не принадлежат самому вниманию. В свойствах внимания выражаются особенности личности. В зависимости от всего склада психической жизни формируется внимательность личности. По характеру внимания людей разделяют на внимательных, невнимательных и рассеянных.

Внимательность как черту личности следует отличать от психических состояний. Состояние обостренной внимательности возникает у человека, попадающего в новую обстановку, необычную для него. Для состояния внимательности характерны обострения чувствительности, ясность мысли, эмоциональный подъем, увеличение скорости психической реакции, вызванное волевой мобилизацией сил, собранностью и готовностью к действию. Состояние внимательности, как и все психические состояния, – явление преходящее. Изменяется ситуация, и человек возвращается к своему обычному стилю внимания. Внимание, как черта личности, т.е. внимательность Шабалин С.Н. определяет, прежде всего, соотношением в действительности видов внимания. Преобладание произвольного и послепроизвольного внимания характерно для волевого, целеустремленного человека, который ясно осознает, что и зачем ему нужно. В этом случае недостатки в отдельных качествах внимания (медленная переключаемость, слабое распределение) компенсируется. [30. с. 173]

**Отвлекаемость**

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.

Внутренняя отвлекаемость внимания возникает под влиянием сильных переживаний, посторонних эмоций, из – за отсутствия интереса и чувства ответственности за дело которым в данный момент занят человек. Чтобы ребенок мог внимательно и успешно учиться, следует устранять из его жизни, отвлекающие от занятий отрицательные переживания: страх, гнев, обиды.

**Инертность внимания**

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

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

– неумение сосредоточиться на деталях, ошибки по невнимательности;

– неспособность удерживать внимание и вслушиваться в обращенную к нему речь;

– частая отвлекаемость на посторонние раздражители;

– беспомощность в доведении задания до конца;

– отрицательное отношение к заданиям, требующим напряжения, забывчивость (ребенок не способен сохранить в памяти инструкцию к заданию на протяжении его выполнения)

– потеря предметов, необходимых для выполнения задания.

**Первичный эффект волевого внимания**

К. Штумпф в своем сочинении «Tonpsychologie» утверждает, что первичный эффект внимания есть разложение целого на части, замечание частей в целом, и называет поэтому внимание «анализирующей силой». Везде действие внимания состоит в замечании частей или отношения между частями. Всякое изменение содержания ощущения в этом акте анализа должно решительно отрицать. Если бы первичным эффектом внимания было усиление ощущения, то внимание не только было бы бесполезно, но и вредно: мы не могли бы наблюдать объективной силы раздражений, так как эта сила изменялась бы самым актом внимательного наблюдения. Каким образом концентрация сознания порождает разложение или анализ представления, сосредоточившего на себе внимание, объяснено быть уже не может; это – «первичное действие, более уже не разложимое»: между концентрацией сознания и разложением представления нет никаких посредствующих членов.

Далее, теория Штумпфа не объясняет весьма своеобразного факта, наблюдаемого при активном внимании. Этот факт состоит в том, что аналитический эффект внимания обнаруживается всегда в известной последовательности, т.е. из общего комплекса мы всегда выделяем последовательно одну часть за другой, и т.д. То же самое и при внимании, направленном на зрительные образы: внимание здесь (даже при неподвижных глазах) переходит последовательно от одного предмета на другой, от одной части предмета на другую и т.д. В слуховых ощущениях и представлениях это явление последовательности аналитического эффекта особенно ясно: если, например, мы можем различать отдельные обертоны, то они последовательно являются в нашем сознании и притом в любом порядке.

Таким образом, приходим к выводу, что аналитический эффект внимания должно рассматривать как следствие усиливающего эффекта его. Именно последовательно усиливая и ослабляя новое представление в общем комплексе их, мы его тем самым выделяем из этого комплекса и, повторяя тот же тот же процесс относительно прочих частей, достигая полного анализа или ясности этих частей. [Ланге]

**Внимание и внимательность**

Внимательность как свойство личности предполагает очень высокую степень развития произвольного и непроизвольного внимания, а также высокий уровень развития у человека устойчивости, распределяемости и переключаемости внимания.

Внимательность также предполагает определенное отношение человека к окружающим его людям, выражающееся не только в способности подмечать, но и активно реагировать на их психические состояния, проявлять чуткость.

Внимательность как черта характера влияет протекание всех познавательных процессов и умственную деятельность в целом, положительно сказываясь на ее результатах.

Для воспитания внимательности имеет значение не только правильно организованный процесс в школе, но и определенный режим дня, способствующий развитию организованности и дисциплинированности школьника.

**1.3 Особенности развития внимания на разных возрастных этапах**

Н.Ф. Добрынин считал, что первые проявления внимания можно пронаблюдать у новорожденного, во время сосания. А на протяжении дошкольного и младшего школьного возраста развиваются свойства внимания и его произвольность. Ребенок научается управлять собой и сознательно направляет свое внимание на определенный объект. При этом он использует для организации внимания внешние средства, прежде всего слово и указательный жест взрослого, т.е. внимание, становится опосредованным. [11. с. 105]

Внимание имеет огромное значение в жизни детей. Именно оно делает все психические процессы полноценными. Где нет внимания, нет и сознательного отношения ребенка к тому, что он делает, нет по существу, и продуктивного мышления. Как необходимое условие для ориентировки в окружающей действительности внимание имеет огромное значение для любой деятельности, особенно для обучения. Н.Ф. Добрынин дает определение внимания как направленности и сосредоточенности психической деятельности и поясняет:

«Под направленностью мы понимаем выбор деятельности и поддержание этого выбора. Под сосредоточенность мы понимаем углубление в данную деятельность и отстранение, отвлечение от всякой другой деятельности». [11. с. 118]

Первая часть определения характеризует внимание как явление, выступающее в виде двух характеристик психической деятельности – направленности и сосредоточенности. Эта часть носит описательный характер, хорошо согласуется со здравым смыслом, но не раскрывает содержания внимания, как процесса, представляющего, по Н.Ф. Добрынину, одну из форм активности личности. Основная смысловая нагрузка падает по этому на вторую часть определения, где говорится о выборе деятельности, его поддержании, углублении в данную деятельность и отстранение от других. Здесь, по сути, речь идет о целой группе процессов, объектом которых является сама деятельность, а функцией – направление и удержание ее в определенном русле.

Н.Ф. Добрынин подчеркивал, что «внимание есть особый вид психической деятельности, выражающийся в выборе и поддержании тех или иных процессов этой деятельности. Этот выбор сопровождается сосредоточением внимания, делающим ясной и отчетливой избранную деятельность». [11. с 125]

В одной из последних работ Н.Ф. Добрынин пишет: «Сплошь и рядом внимание определяют как направленность и сосредоточенность сознания на каком-нибудь объекте. Мы считаем более правильным, определять внимание как направленность и сосредоточенность сознания на деятельность с объектами». [11. с. 130]

Причинное объяснение процессов внимания и различий их деятельностных проявлений Н.Ф. Добрынин искал в аффективно – волевой сфере психики, используя понятия интереса, волевого усилия и потребности. Он выстраивает феноменологию внимания, но линии классификации его видов, различающихся количественно по степени активности личности и качественно – по характеру этой активности. Степень активности определяется развитием потребностной сферы, которое происходит в конкретных исторических условиях, благодаря специально организованному обучению и воспитанию. Последовательное проведение личностного подхода к дифференцированной классификации его видов. Более того, ему удалось отчетливо выделить как проявление высшей степени активности личности особый, названный после произвольным, вид внимания.

Значительный вклад в изучение развития внимания внесли Л.С. Выгодский, а затем Леонтьев. Они указали на существенное значение речи для внимания: при посредстве слова происходит указание предмета, на котором надо сосредоточиться, побуждение к устойчивости внимания, осуществляется организация работы, поисковая умственная деятельность. Внимание, как и все психические процессы, имеет низшие и высшие формы. Первые представлены непроизвольным вниманием, а вторые – произвольным. В онтогенезе происходит развитие внимания.

Его историю, как и многих других высших психических функций, пытался проследить Л.С. Выгодский. Он писал, что история развития внимания ребенка есть история развития организованности его поведения. Ключ к генетическому пониманию. Внимания следует искать, с его точки зрения не внутри, а вне личности ребенка. Произвольное внимание возникает из того, что окружающие ребенка люди начинают при помощи ряда стимулов и средств направлять внимание ребенка, руководить его вниманием, подчинять его своей власти и этим самым дают в руки ребенка, те средства, с помощью которых он впоследствии и сам овладевает своим вниманием. [5. с. 145]

Культурное развитие внимания заключается в том, что при помощи взрослого ребенок усваивает ряд искусственных стимулов – знаков, посредствам которых он дальше направляет свое собственное поведение и внимание.

Л.С. Выгодский пишет, что с самых первых дней жизни ребенка развитие его внимания происходит в среде, включающей двойной ряд стимулов, вызывающих внимание. Первый ряд – это сами окружающие предметы, которые своими яркими, необычными свойствами приковывают внимание ребенка. С другой стороны, это речь взрослого, произносимые им слова, которые первоначально выступают в роли стимулов – указаний, направляющих непроизвольное внимание ребенка. Таким образом, с первых дней жизни ребенка его внимание в значительной своей части оказывается направляемым с помощью слов – стимулов. Вместе с постепенным овладением активной речью ребенок начинает управлять и первичным процессом собственного внимания, причем сначала – в отношении других людей, ориентируя собственное их внимание – обращенным к ним словом в нужную сторону, а затем – и в отношении самого себя. Общая последовательность культурного развития внимания пол Л.С. Выгодскому состоит в следующем: " Сначала люди действуют по отношению к ребенку, затем он сам вступает во взаимодействие с окружающими, наконец, он начинает действовать на других и только в конце начинает действовать на себя.

Вначале взрослый направляет его внимание словами на окружающие его вещи и вырабатывает, таким образом, из слов могущественные стимулы – указания; затем ребенок начинает пользоваться словом и звуком как средством указания, т.е. обращать внимание взрослых на интересующие его предметы». [5. с. 150]

Слово, которым пользуется взрослый, обращаясь к ребенку, появляется первоначально в роли указателя, выделяющего для ребенка те или иные признаки в предмете, обращающего его внимание на эти признаки. При обучении слово все более и более направляется в сторону выделения абстрактных отношений и приводит к образованию абстрактных понятий. Первоначально процессы произвольного внимания, направляемого речью взрослого, являются для ребенка скорее процессами его внешнего дисциплинирования, чем саморегуляции. Постепенно, употребляя то же самое средство овладения вниманием по отношению к самому себе, ребенок переходит к самоуправлению поведением, т.е. к произвольному вниманию.

Можно представить из некоторых экспериментальных исследований последовательность основных этапов развития детского внимания в виде хронологического резюме:

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.

В младшем школьном возрасте внимание ребенка становится произвольным, однако это происходит не сразу. Довольно долго, особенно в начальных классах, сильным и конкурирующим с произвольным остается непроизвольное внимание детей.

Вместе с этим происходит развитие и определенных свойств внимания ребенка, таких как объем и устойчивость, переключаемость и концентрация, а также произвольное внимание.

К возрасту 10–11 лет объем и устойчивость, переключаемость и концентрация произвольного внимания у детей почти такие же, как и у взрослого человека. При этом переключаемость у детей этого возраста развита существенно выше, чем средний ее показатель у взрослых. Вероятно, это обусловлено молодостью организма и подвижностью процессов в центральной нервной системе ребенка.

Младшие школьники могут переходить с одного вида деятельности к другому без особых затруднений и внутренних усилий. Однако и здесь внимание ребенка сохраняет еще некоторые признаки «детскости». Свои наиболее совершенные черты внимание у детей обнаруживает лишь тогда, когда предмет или явление, непосредственно привлекшие внимание, особенно интересны для ребенка.

Особое место для произвольного внимания у ребенка играет школа и учебный процесс. В процессе школьных занятий ребенок дисциплинируется, у него формируется усидчивость, способность контролировать свое поведение. Следует отметить, что в школьном возрасте развитие произвольного внимания, также проходит определенные стадии.

В начальных классах ребенок не может еще полностью контролировать свое поведение на уроках. У него по-прежнему превалирует непроизвольное внимание. Поэтому опытные учителя стремятся сделать свои занятия яркими, захватывающими внимание ребенка с периодической сменой методов подачи учебного материала. При этом следует помнить, что у ребенка в этом возрасте мышление наглядное. Поэтому, для того чтобы заинтересовать его, изложение учебного материала должно быть предельно наглядным. Постепенно, в процессе целенаправленной познавательной деятельности, внимание у детей младшего школьного возраста достигает весьма высокого уровня развития.

**Развитие внимания в младшем школьном возрасте**

Взаимосвязь внешних и внутренних факторов развития в младшем школьном возрасте.

Период интенсивных качественных структурно-функциональных преобразований характеризуется высокой пластичностью и повышенной чувствительностью к внешним воздействиям и оценивается как сенситивный период развития. Для разных функций эти периоды не совпадают.

Функциональная организация системы зрительного восприятия претерпевает существенные перестройки от 3–4 и 6–7 годам. Мозговые механизмы, обеспечивающие произвольную регуляцию функций, существенно изменяются от 7 к 9 годам, что позволяет расценивать этот период как особо чувствительный в развитии произвольного внимания и произвольной деятельности.

Ряд фактов позволяет считать начало младшего школьного возраста и критическим этапом развития. В 7–8 лет изменяются базовые механизмы организации всех психических функций, растет напряжение адаптационных процессов. Важнейшим фактором перехода целостного организма на другой уровень функционирования является формирование в этом возрасте регуляторных систем мозга, восходящие влияния которых опосредуют избирательную системную организацию психических процессов, а нисходящие регулируют деятельность всех органов и систем. Другим важным фактором, определяющим критический характер данного периода развития, является

резкая смена социальных условий – начало обучения в школе. Обеспечение соответствия этих двух факторов – внутреннего морфо-функционального и внешнего социально-педагогического – является необходимым условием благоприятного преодоления этого критического периода.

«Делать учение занимательным для ребенка, но в то же время должно требовать от детей точного исполнения и незанимательных для них задач, не наклоняя слишком ни в ту, ни в другую сторону, давая пищу пассивному вниманию и упражняя активное, которое хотя и слабо в ребенке, но может и должно развиваться и крепнуть от упражнения». (К.Д. Ушинский) [42. с. 294]

В 7–8 лет механизмы внимания, как непроизвольного, преобладающего в этом возрасте, так и произвольного носят незрелый характер. Реакция активации в электроэнцефалограмме в ответ на новый стимул проявляется как в виде зрелой формы (десинхронизация альфа-ритма), которая в этом возрасте отличается меньшей длительностью и большим латентным периодом по сравнению с детьми 9–10 лет, так и в виде онтогенетического варианта (усиление тета-активности). Последнее свидетельствует о том, что активация, направленная на оценку информационной составляющей среды, еще недостаточно точно сформирована и сохраняется роль непосредственной привлекательности стимула и его эмоциональной окраски в процессе внимания.

Такая активация не стимулирует и не облегчает в полной мере дальнейшего углубленного анализа нового стимула. Она направлена скорее на непосредственную оценку его эмоциональной значимости, удовлетворяя потребности ребенка во впечатлениях.

С 9–10 лет непроизвольное внимание организуется по типу взрослого – реакция активации на новый стимул проявляется в виде длительной и генерализованной десинхронизации альфа-ритма. «Распад» сложившейся в состоянии покоя системы создает оптимальные условия для формирования новых функциональных объединений и тем самым облегчает анализ информации в коре больших полушарий.

На протяжении младшего школьного возраста интенсивно формируются механизмы произвольного внимания. К концу дошкольного периода, по мере прогрессивного созревания лобных областей появляется возможность управления активационными влияниями в соответствии с задачей. Ребенок начинает осуществлять простейшие планирование своих действий и подчиняться инструкции взрослого, не всегда совпадающей его собственными желаниями. Однако эта возможность носит еще нестойкий характер, и произвольная деятельность, организованная с помощью внимания, легко вытесняется интересными занятиями, непосредственно привлекающими ребенка.

Анализ пространственной синхронизации основного ритма ЭЭГ с использованием оценки функции Ког показал, что в ситуации предстимульного внимания, направленного на решение сенсорных задач разной модальности (слуховой, тактильной, зрительной), предъявляемых изолированно в левое и правое полушарие, формируются функциональные объединения корковых областей с фокусом взаимосвязанной активности в проекционных зонах – височной при слуховой задаче, центральной – при тактильной, затылочной – при зрительной. Такая организация активности мозговых структур при внимании в период, предшествующий деятельности, создает оптимальные условия их избирательного вовлечения в решение конкретной модально специфичной задачи, тем самым, определяя его успешность.

На этом этапе онтогенеза мозговое обеспечение предстимульного внимания еще отличается от зрелого типа особенностями внутриполушарной организации. У детей младшего школьного возраста, включая 9–10-летних, отсутствует свойственная взрослым полушарная дихотомия – модально функциональные объединения у взрослых, характерные только для левого полушария, у детей формируются билатерально, и правое полушарие включается в организацию произвольного направления внимания аналогично левому. В этом, так же как и в мозговой организации процесса восприятия. Проявляется несформированность функциональной специализации полушарий.

Наличие избирательных функциональных объединений структур мозга, адекватных выполняемой задаче, в ситуации произвольного внимания свидетельствует о становлении управляемых влияний лобной коры на компоненты регуляторной системой мозга. Подтверждением этому является отсутствие такой организации у части 7–8-летних детей с признаками функциональной незрелости лобно-таламической регуляторной системы, что указывает на несформированность механизмов избирательного произвольного внимания в этой группе.

К 9–10 годам, по мере дальнейших прогрессивных структурных преобразований в различных областях коры и их возрастающей специализации, совершенствуются механизмы произвольного внимания. Регуляторная система обеспечивает не только избирательное вовлечение корковых зон в деятельность, но и оказывает облегчающие влияния на отдельные операции, осуществляющиеся при их участии. Произвольное внимание, направленное на выделение значимого стимула, приводит к дифференцированному облегчению в каждой корковой зоне тех компонентов ВП, которые в наибольшей степени отражают ее функциональную специализацию. Так, в зрительном ВП проекционной области при произвольном внимании по сравнению с ситуацией спокойного наблюдения максимально увеличивается компонент, отражающий анализ сенсорных характеристик стимула. В ВП ассоциативных областей облегчаются более поздние фазы ответа, связанные с опознанием, оценкой значимости, принятием решения.

Формирующееся на протяжении младшего школьного возраста произвольное внимание, создающее возможность избирательного в пространстве и во времени облегчающего влияния на области коры больших полушарий, обеспечивает эффективность решения различных задач.

Используя потребность в положительном эмоциональном подкреплении, создавая условия привлекательности познавательной деятельности, взрослый может использовать высокую пластичность мозга для развития внимания к учебному материалу и направить его в русло учебной мотивации. [Лурия А.Р. с. 192]

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

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

Развитие внимания в детском возрасте проходит ряд последовательных этапов:

1. первые недели и месяцы жизни ребенка характеризуются появлением ориентировочного рефлекса как объективного врожденного признака непроизвольного внимания, сосредоточенность низкая;
2. к концу первого года жизни возникает ориентировочно – исследовательская деятельность как средство будущего развития произвольного внимания;
3. начало второго года жизни характеризуется появлением зачатков произвольного внимания: под влиянием взрослого ребенок направляет взгляд на называемый предмет;
4. во второй и третий год жизни развивается первоначальная форма произвольного внимания. Распределение внимания между двумя предметами или действия детям в возрасте до трех лет практически недоступно;
5. в 4,5–5 лет появляется способность направлять внимание под воздействием сложной инструкции взрослого;
6. в 5–6 лет возникает элементарная форма произвольного внимания под влиянием самоинструкции. Внимание наиболее устойчиво в активной деятельности, в играх, манипуляции предметами, при выполнении различных действий;
7. в 7-летнем возрасте развивается и совершенствуется внимание, включая волевое;
8. в старшем дошкольном возрасте происходят следующие изменения:
   * расширяется объем внимания;
   * возрастает устойчивость внимания;
   * формируется произвольное внимание.

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

О значительном развитии устойчивости внимания на протяжении дошкольного возраста говорят и данные Н.Л. Агеносовой. Предлагая вниманию детей дошкольного возраста несложную по содержанию картинку, она фиксировала время ее рассматривания. При этом специально замерялся интервал времени между моментом, когда взор ребенка впервые обращался к картинке, и моментом, когда ребенок отвлекался от нее. Среднее время, затрачиваемое детьми разного возраста на свободное рассматривание картинки, показывает, что устойчивость внимания – сосредоточенное рассматривание – возрастает от младшего к старшему дошкольному возрасту почти в 2 раза (с 6,8 до 12,3 секунды).

Исследования, проведенные Т.В. Петуховой, показывают, что старшие дошкольники не только более длительное время могут заниматься малоинтересной работой (по заданию взрослого), но гораздо реже отвлекаются на посторонние объекты, чем младшие дошкольники.

Таблица 1. Сравнительные данные по возрастам

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Возраст детей, годы | Средняя продолжительность, мин | |
|  | деятельности | отвлечений |
| 2,5–3,5 | 17,5 | 7,8 |
| 3,5–4,5 | 37,4 | 7,5 |
| 4,5–5,5 | 51,4 | 6,4 |
| 5,5–6,5 | 62,8 | 1,6 |

Внимание – важная сторона познавательной деятельности. Воспитателю детского сада необходимо знать особенности его формирования. «Внимание, – писал К.Д. Ушинский, – есть та дверь, которую не может миновать ни одно слово ученья, иначе оно не попадет в душу ребенка».

Непроизвольное внимание обычно связано с внезапным появлением какого-либо объекта, сменой его движений, демонстрацией яркого, контрастного предмета. Слуховое, непроизвольное внимание возникает при внезапно раздающихся звуках, оно поддерживается выразительной речью воспитателя: сменой интонации силы голоса.

Произвольное внимание характеризуется целенаправленностью.

Однако в процессе обучения нельзя все сделать настолько интересным, чтобы при усвоении знаний не требовалось усилия воли. Произвольное внимание отличается от непроизвольного тем, что требует от ребенка значительного напряжения. Тем не менее, эти усилия воли могут уменьшаться или даже совсем исчезать. Это наблюдается в тех случаях, когда в процессе занятий появляется интерес к самой работе. Произвольное внимание переходит в послепроизвольное. Наличие послепроизвольного внимания свидетельствует, что деятельность захватила ребенка и уже не требуется значительных волевых усилий для ее поддержания. Это качественно новый вид внимания. От непроизвольного оно отличается тем, что предполагает сознательное усвоение.

Значение послепроизвольного внимания важно для педагогического процесса, так как длительное поддержание внимания с помощью волевых усилий утомительно.

К особенности внимания относятся сосредоточенность (или концентрация) и устойчивость.

Руководствуясь этим, мы проследили условия сохранения устойчивости внимания у старших дошкольников во время занятий.

Воспитатели знают, что привлечь внимание ребенка нетрудно. Но сохранить его нелегко. Для этого необходимо использовать специальные приемы.

Формирование внимания всегда было важным звеном процесса обучения. «Однако, – пишет А.П. Усова, – воспитание внимания неправомерно начало выделяться в самостоятельную задачу, решаться изолированно от усвоения знаний и умений». Внимание детей приобретает определенные качества в зависимости от деятельности, в которой оно проявляется и формируется, в зависимости от того, как направляется эта деятельность.

Очень важен организационный момент проведения занятия. Если он проходит спокойно и быстро, все необходимое приготовлено заранее и у воспитателя есть время обратить особое внимание на тех, у которых замедлен переход от игры к «рабочему состоянию», то, как правило, отмечается быстрое сосредоточение детей. Однако так бывает не всегда. Иногда организационный момент затягивается до четырех и более минут.

По нашим наблюдениям, длительность организационного момента не должна превышать минуты.

Включение детей в работу способствует, прежде всего, способ раскрытия цели занятия, его содержание. Важно чтобы сообщаемое на занятии вызывало у детей живой интерес и любознательность, привлекало их внимание к словам воспитателя. Одно из занятий по конструированию воспитательница начала следующим образом: «Дети, скоро Новый год. Мы в группах будем украшать елки, для этого нужно сделать игрушки. Малыши не умеют делать красивые игрушки, поэтому договоримся, что самые лучшие отберем для малышей».

Иногда целесообразно и прямо указать на трудности в работе. Можно сказать, что предстоящее занятие по подклейке книг трудное, его могут выполнить только дети подготовительной группы, им надо быть внимательными и аккуратным.

Настроенность на занятие создается и с помощью загадок, предложением вспомнить пословицы, поговорки. Это активизирует мышление детей, развивает у них речь, сообразительность.

Внимание детей необходимо поддерживать в течение последующих этапов занятия. Объяснение, по данным А.П. Усовой, не должно затягиваться более 5 минут, иначе наступает ослабление внимания. На занятии по декоративному рисованию, наблюдаемом нами, воспитательница затратила на объяснение 8 минут. В результате 10 детей отвлеклись, не смогли сразу начать работу, как длительное ожидание начала деятельности привело к ослаблению внимания.

**Характеристика младшего школьного возраста**

Возраст от 6–11 лет чрезвычайно важен для психического и социального развития. Во-первых, кардинально изменяется социальный статус – ребенок становиться школьником, что приводит к перестройке всей его системы жизненных отношений.

У него появляются новые обязанности, которые определяются теперь не только взрослым, но и окружающими сверстниками.

Если в предшествующие периоды возрастного развития основным видом деятельности ребенка была игра, то теперь на первое место выходит целенаправленная познавательная деятельность, в процессе которой ребенок получает и перерабатывает огромные объемы информации.

Если для начальных стадий рассматриваемого возрастного периода характерно доминирование наглядно-действенного мышления, то в дальнейшем у ребенка происходит формирование абстрактно-логического мышления.

Абстрактно-логическое мышление – особый вид мыслительного процесса, который заключается в использовании понятий и логических конструкций.

В интеллектуальном отношении школьный возраст – возраст развития научного мышления и усвоения основ научного знания. В школьном возрасте ребенок постепенно дорастает до уровня умственного развития современного цивилизованного человека.

В отношении работоспособности школьный возраст характеризуется быстрым ростом сил как физических, так и интеллектуальных. Количество и качество его работы, как физической, так и умственной, резко превышает то, что мог бы сделать дошкольник.

Дошкольный возраст – возраст игры; школьный возраст – возраст работы, физической или умственной. Но работает и взрослый. Разница между ними та, что взрослый работает в качестве самостоятельного работника, а школьник – в качестве ученика.

В общественном (социальном) отношении жизнь школьника отличается от жизни дошкольника тем, что она общественно организована с большой точностью и определенностью. В школе ученик работает по точно указанному расписанию вполне определенных уроков и соблюдает столь же определенные правила дисциплины; даже организация его домашней жизни регулируется теми уроками, которые обязан он приготовить по указанию школы. Уроки играют огромную роль в жизни школьника, тогда как дошкольник не готовит уроков дома, да и в детском саду занятия дошкольников – не уроки. Но общественно организована с большой точностью и определенностью и деятельность взрослого. В этом отношении разница в том, что деятельность школьника организована в виде уроков, учебных занятий, а деятельность взрослых – в виде производства потребительных ценностей.

Говорить о мировоззрении, значит не понимать, что мировоззрение – это система, а мышление дошкольника отличается несистематичностью. Но школьный возраст как возраст развития мышления, в то же время – возраст образования мировоззрения. [Блонский П.П., 1997].

Переход от дошкольного детства к школьной жизни – один из переломных момент в психическом развитии человека. Переступив порог школы, ребенок должен перейти к деятельности учения. Именно эта деятельность предъявляет принципиально новые требования к нему по сравнению с игровой.

Включение в учебную деятельность связано с новым типом отношений ребенка, как в семье, так и в школе. Дома, с одной стороны, к его жизни, его занятиям более уважительное отношение, чем к дошкольным играм. Одновременно к нему предъявляются более строгие требования.

В школе главное лицо – это учитель. От него исходят все основные требования. Первое время учитель для ребенка – чужой человек, и малыш невольно испытывает страх, робость перед ним. Отношения с другими учениками тоже вначале не так просты: нет знакомых детей, нет друзей, с которыми ребенок привык общаться. В садике ученики первого класса были старшими, а в школе стали малышами. Не все дети легко переходят период адаптации к школьной жизни. Некоторые первоклассники чувствуют себя скованно; другие – наоборот, бывают, перевозбуждены, трудно управляемые.

**Физические возможности детей шести лет**

По имеющимся в науке данным, анатомо-физическое развитие шестилетних детей достигает уровня, требуемого учебной деятельностью. Но организм ребенка в этом возрасте интенсивно развивается, что требует создания для него соответствующих условий. Так, незаконченность окостенения скелета открывает большие возможности для физического воспитания, для занятий различными видами спорта. Но эта особенность скелета требует тому, как ребенок сидит, не перегружен ли письменными заданиями, имеет ли возможность своевременно свободно двигаться и т.д. Шестилетний ребенок быстро утомляется и поэтому нуждается в соответствующем режиме работы. Следует также учитывать индивидуальные особенности каждого ученика. Физическое развитие школьника требует не только постоянного внимания учителя, но и систематического наблюдения врача.

Надо помнить, что у ребенка возникает целый ряд серьезных трудностей. Прежде всего, у него устанавливается новый распорядок жизни: вставать в определенное время, на уроках сидеть спокойно, выполнять разные задания и в школе, и дома. Поэтому учитель должен не только предъявлять к детям необходимые требования, но и помогать им, поощрять и поддерживать их.

**Аспекты адаптации к школе**

Начало обучения в школе – один из наиболее сложных периодов в жизни ребенка не только в социальном, психологическом, но и физиологическом плане. Изменяется вся жизнь ребенка – новые контакты, новые условия жизни, принципиально новый вид деятельности, новые требования и т.д. Напряженность этого периода определяется, прежде всего, тем, что школа с первых дней ставит перед учеником целый ряд задач, не связанных непосредственно с предшествующим опытом, требует максимальной мобилизации интеллектуальных, эмоциональных, физических резервов.

Высокое функциональное напряжение, которое испытывает организм первоклассника, определяется тем, что интеллектуальные и эмоциональные нагрузки сопровождаются длительным статическим напряжением, связанным с сохранением определенной позы при работе в классе. Причем статистическая нагрузка для детей 6–7 лет наиболее утомительна, т. к. при удержании определенной позы, например при письме, необходимо длительное напряжение спинных мышц, недостаточно развитых в этом возрасте. Сам процесс письме (особенно безотрывного) сопровождается длительным статистическим напряжением мышц руки (сгибателей и разгибателей пальцев).

Специальные исследования показали, что самые обычные виды деятельности школьника вызывают напряжение ряда физиологических систем. Например, при чтении вслух обмен веществ возрастает на 48%, а ответ у доски, контрольные работы приводят к учащению пульса на 15–30 ударов, увеличению систолического давления на 15–30 мм рт. ст., к изменению биохимических показателей крови и т.п.

Адаптация к школе – довольно длительный процесс, имеющий и физиологические, и психологические аспекты.

Выделяются три основных этапа (фаза) физиологической адаптации.

Первый этап – ориентировочный, когда в ответ на весь комплекс новых воздействий, связанных с началом систематического обучения, отвечают бурной реакцией и значительным напряжением практически все системы организма. Эта «физиологическая буря» длится достаточно долго (2–3 недели).

Второй этап – неустойчивое приспособление, когда организм ищет какие-то оптимальные (или близкие к оптимальным) варианты реакций на эти воздействия. На первом этапе, ни о какой экономии ресурсов организма говорить не приходится: организм тратит все, что есть, а иногда и «в долг берет»; поэтому учителю так важно помнить, какую высокую «цену» платит организм каждого ребенка в этот период. На втором этапе эта «цена» снижается, «буря» начинает затихать.

Третий этап – период относительно устойчивого приспособления, когда организм на нагрузку, требующие меньшего напряжения всех систем. Какую бы работу ни выполнял школьник, будь то умственная работа по усвоению новых знаний, статическая нагрузка, которую испытывает организм при вынужденной «сидячей» позе, или психологическая нагрузка общения в большом и разнородном коллективе, организм, вернее, каждая из его систем, должен отреагировать своим напряжением, своей работой. Поэтому, чем большее напряжение потребуется от каждой системы, тем больше ресурсов израсходует организм. Возможности детского организма далеко не безграничны, а длительное функциональное напряжение и связанные с ним утомление и переутомление могут привести к нарушению здоровья.

Мы рассматриваем физиологические аспекты адаптации (пусть не разбираясь в ее глубинных механизмах) для того, чтобы учитель знал и понимал, почему на этом этапе обучения нельзя чрезмерно интенсифицировать учебную работу, почему дети так быстро устают и трудно удержать внимание. В соответствии с этим нужно строить весь педагогический процесс так, чтобы не наносить ущерба здоровью каждого ребенка. Нельзя забывать, что готовность детей к систематическому обучению различна, различно состояние их здоровья, а значит, процесс адаптации к школе каждого ребенка будет различным.

Продолжительность всех трех фаз адаптации приблизительно 5–6 недель, т.е. этот период, продолжается до 10–15 октября, а наиболее сложными являются 1–4 недели.

Одна из основных задач, которые ставит перед ребенком школа, – это необходимость усвоения им определенной суммы знаний, умений и навыков. И не смотря на то, что общая готовность учиться (желание учиться) практически одинакова у всех детей, реальная готовность к обучению различна. Поэтому у ребенка с недостаточным уровнем интеллектуального развития произвольного развития, с плохой памятью, с низким уровнем развития произвольного внимания, воли и других качеств, необходимых при обучении, будут самые большие трудности в процессе адаптации. Сложность в том, что начало обучения, меняет основной вид деятельности ребенка-дошкольника (им является игра), но и новый вид деятельности – учебная деятельность – возникает не сразу.

Наблюдения за первоклассниками показали, что социально-психологическая адаптация детей к школе может проходить по-разному.

Первая группа детей (56%) адаптируются к школе в течение первых двух месяцев обучения, т.е. примерно за тот же период, когда проходит и наиболее острая физиологическая адаптация. Эти дети относительно быстро вливаются в коллектив, осваиваются в школе, приобретают новых друзей в классе; у них почти всегда хорошее настроение, они почти всегда спокойны, доброжелательны, добросовестно и без видимого напряжения выполняют вся требования учителя. Иногда у них отмечаются сложности в контактах с детьми, либо в отношениях с учителем, т. к. им еще трудно выполнять все требования правил поведения; хочется побегать на перемене или поговорить с товарищем, не дожидаясь звонка на перемену, и т.п.

Но к концу октября трудности этих детей, как правило, нивелируются, отношения нормализуются, ребенок полностью осваивается и с новым статусом, и с новыми требованиями, и с новым режимом – он становится учеником.

Вторая группа детей (30%) имеет длительный период адаптации, период несоответствия их поведения требования требованиям школы затягивается: дети не могут принять ситуацию обучения, общения с учителем, с детьми – они могут играть на уроках или выяснять отношения с товарищем, они не реагируют на замечания учителя или реагируют слезами, обидами. Как правило, эти дети испытывают трудности в усвоении учебной программы. Лишь к концу первого полугодия реакции этих детей становится адекватными требованиям школы, учителя.

Третья группа (14%) – дети, у которых социально-психологическая адаптация связана со значительными трудностями; кроме того, они не осваивают учебную программу, у них отмечаются негативные формы поведения, резкое проявление отрицательных эмоций.

Успешность и безболезненность адаптации ребенка к школе связаны в первую очередь с его готовностью к началу систематического обучения. Организм должен быть функционально готов (т.е. развитие отдельных органов и систем должно достичь такого уровня, чтобы адекватно реагировать на воздействия внешней среды). В противном случае процесс адаптации затягивается, идет с большим напряжением. И это естественно, т. к. дети, функционально не готовые к обучению, имеют более низкий уровень умственной работоспособности. У трети «неготовых» детей уже в начале года отмечается неудовлетворительная реакция на нагрузку сердечнососудистой системы, потеря веса; они часто болеют и пропускают уроки, а значит, еще больше отстают от сверстников.

Следует специально остановиться на таком факторе, влияющем на успешность адаптации, как возраст начала систематического обучения. Не случайно шестилетки в основном имеют большую длительность адаптации, чем семилетки. У шестилетних детей наблюдаются более высокое напряжение всех систем организма, более низкая и неустойчивая работоспособность.

Год, отделяющий шестилетнего ребенка от семилетнего, очень важен для его физического, функционального (психофизиологического) и психического развития. Поэтому многие исследователи считают оптимальным для поступления в школу возраст не 6 (до 1 сентября), а 6,5 лет. По мнению психологов, именно в этот год (от 6 до 7 лет) формируются многие важные психологические новообразования: интенсивно развиваются регуляция поведения, ориентация на социальные нормы и требования, закладываются основы логического мышления, формируется внутренний план действий.

Мы много говорили о том, что состояние здоровья – один из основных факторов, влияющих на длительность и успешность процессов адаптации к школе, но и на весь процесс дальнейшего обучения. Легче всего адаптация протекает у здоровых детей, имеющих I группу здоровья, а тяжелее всего III группу здоровья (хронические заболевания в компенсированном состоянии). У большей части из них в процессе адаптации к школе отмечается ухудшение состояние здоровья, сопровождающееся возникновением или углублением нервно-психических отклонений.

Мы уже говорили, что процесс адаптации к школе продолжается в течении всего первого года обучения, но первые 6–9 недель «острой адаптации закладывают основу, определяют успешность и эффективность дальнейшего процесса обучения, динамики всех показателей на протяжении года, а также ту «цену», которую будет «платить» организм каждый день. Трудности адаптации к школе не кончаются на 9-й неделе обучения, и поэтому важно, чтобы каждый день нагрузка в школе соответствовала возможностям ребенка.

Для этого необходимо, чтобы педагог знал и учитывал в своей работе функциональные особенности состояния организма школьника и его изменения на протяжении каждого урока, учебного дня, недели и учебного года, строя учебный процесс так, чтобы можно было дать наиболее сложный материал в период оптимума. А требующий меньших усилий материал – тогда, когда меньше сил.

**Понятие о работоспособности. Динамика работоспособности в течение учебного дня, недели и года**

Работоспособность является интегральным показателем интегральным показателем функционального состояния организма, его изменений и в конечном итоге отражает рациональность организации учебного процесса, его соответствие возможностям ребенка, его эффективность. Динамика работоспособности позволяет увидеть, какой «ценой» достигается тот или иной педагогический результат. Уровень работоспособности коррелирует с функциональной зрелостью коры и подкорковых структур и совершенствуется по мере возрастного развития структурно-функциональной организации мозга.

«Работоспособность – это способность развивать максимум энергии и, экономно расходуя ее, достигать поставленной цели при качественном выполнении умственной или физической работы» (М.В. Антропова).

Уровень работоспособности зависит от многих факторов: физиологических (функциональная зрелость организма, функциональное состояние, состояние здоровья и т.п.), внешнесредовых (условия организации деятельности, время дня, года и т.п.).

Работоспособность как интегральная характеристика функционального состояния отражает его изменения в течение урока, учебного дня, недели, года. Знание закономерности динамики работоспособности позволяет рационально построить учебный процесс, снизить функциональное напряжение организма и повысить эффективность работы.

Существуют общие закономерности динамики работоспособности, в которой выделяется несколько периодов: врабатывание, устойчивый период (период оптимальной работоспособности); предутомление (период компенсаторной перестройки) и утомление.

В период врабатывания происходит постепенное повышение работоспособности. Это период поиска наиболее адекватных и эффективных вариантов функционирования всех органов и систем, период значительного напряжения, высоких энергозатрат, период организации произвольного внимания и функциональной активности мозга, активизации связей между отдельными нервными центрами головного мозга. В этот период работоспособность устойчива, а эффективность ее не очень высока.

Устойчивый период – это время, когда организм работает наиболее эффективно, в оптимальном режиме. Высокая устойчивая работоспособность не требует от организма чрезмерных энергозатрат, снижается напряжение и повышается согласованность в деятельности всех систем.

Однако период оптимума не может продолжаться бесконечно и закономерно сменяется следующим периодом – компенсаторной перестройкой. Это период, когда ребенок еще может работать качественно, но уже ценой значительного напряжения. Именно этот период характеризуется снижением внимания, ростом числа отвлечений, снижением темпа деятельности активности. Усилием воли ребенок может продолжить работу и даже улучшить ее качество, но очень недолго.

Утомление – особое функциональное состояние организма, оно может возникать при длительной, но неинтенсивной работе, и при кратковременной интенсивной. Утомление характеризуется рассогласованием в деятельности систем организма, снижением регуляторных влияний коры, повышением влияния подкорковых структур. Снижается сначала качество, а за тем работы (т.е. снижается работоспособность).

Первые признаки утомления хорошо знакомы педагогу: нарушение концентрации внимания, снижение темпа работы, двигательное беспокойство, повышается координация движений и ее первым признаком является изменение подчерка и т.п. Нарушается регуляция вегетативных функций; внешне это иногда проявляется как потливость (у детей сильно потеют руки), покраснение лица, могут появиться жалобы на головную боль или боль в животе.

Изменения в организме, связанные с утомлением, носят временные с утомлением, носят временный характер и исчезают при смене деятельности или во время отдыха.

Следует отметить, что утомление обладает двойным биологическим действием. С одной стороны, с другой – стимулирует восстановительные процессы, раздвигает границы функциональных возможностей (фактически повышается адаптивный резерв). Количественно оценить утомление позволяют показатели работоспособности, а качественная оценка степени утомления очень сложна. Как правило, дети младшего школьного возраста не всегда адекватно оценивают собственное состояние – при очень интересной, эмоциональной деятельности внешние признаки утомления могут не проявляться достаточно длительное время и сам ребенок, словно не чувствует утомления. Однако функциональное напряжение постепенно нарастает и в какой-то момент может проявиться в виде резкого снижения работоспособности, проявляющегося как отказ от работы («больше не могу»).

По динамике изменений в течение дня можно выделить, по крайней мере, девять типов работоспособности:

– ровный, или устойчивый, тип работоспособность при этом может быть и на высоком уровне;

– исходный высокий уровень сохраняется до середины дня и резко снижается в конце дня;

– непрерывное снижение уровня работоспособности от начала к концу дня;

– при низком или среднем уровне исходном уровне работоспособность повышается к середине дня и сохраняется до конца дня;

– улучшение работоспособности в первой половине дня и ухудшение во второй;

– ухудшение работоспособности в первой половине дня и улучшение во второй.

Большое влияние на устойчивость работоспособности оказывают особенности высшей нервной деятельности. Дети с сильным, уравновешенным, подвижным типом нервной системы (сангвиники) обычно имеют повышенную активность: они энергично, легко и быстро включаются в работу, на уроке внимательно слушают, тянут руку (готовы и хотят отвечать), легко переключаются на новое дело, на новую работу и новый вид деятельности и могут достаточно долго работать, не утомляясь. Дети с сильным, неуравновешенным, инертным типом нервной системы (холерики) отличаются тем, что реактивность у них преобладает над активностью: они нетерпеливы, несдержанны, труднее перестраиваются и переключаются на новый вид деятельности; однако если такой ребенок заинтересован, то он может работать долго и упорно, но уж если «не нравится» – отключаются мгновенно. Работоспособность у этих учеников очень неустойчива.

Дети с сильным, уравновешенным, инертным типом нервной системы (флегматики) медленно сосредотачивают свое внимание, трудно и долго включаются в работу; правда, включившись, могут работать долго и упорно, но не могут быстро перестроиться: им трудно переключить свое внимание.

Дети со слабым типом нервной системы малоактивны: их не видно и не слышно ни на уроке, ни на перемене; они не тянут руку, очень робки, медлительны, малейшее затруднение отвлекает их; они не умеют работать не отвлекаясь, быстро утомляются, и, естественно, динамика работоспособности у них неблагоприятного типа.

**Мотивационно-потребностная сфера**

Учебная мотивация определяется как частный вид мотивации, включенный в деятельность учения.

Ряд отечественных и зарубежных психологов и педагогов придают огромное значение изучению и формированию внутренней мотивации. Среди зарубежных психологов этому вопросу большое значение изучению и формированию внутренней мотивации. Среди зарубежных психологов этому вопросу большое внимание уделял Дж. Брунер. Он говорил о таких мотивах, как любопытство, стремление к компетентности (стремлении к накоплению опыта, мастерства, умений, знаний), которые ученый связывал с интересом.

Сильный внутренний мотив как познавательный интерес. Г.И. Щукина считает, что познавательный интерес занимает одно из центральных мест среди других мотивов учения, носит бескорыстный характер. Другие исследователи (В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин, А.К. Маркова) отмечают, что для формирования теоретического познавательного интереса немалое имеет характер учебной деятельности.

Развитие познавательного интереса проходит три основных этапа: ситуативный, познавательный интерес, возникающий в условиях новизны; устойчивый интерес к определенному предметному содержанию деятельности; включение познавательного интереса в общую направленность личности, в систему ее жизненных целей и планов.

**2. Методы изучения свойств внимания у младших школьников**

**2.1 Сведения об испытуемых**

Испытуемые – учащиеся 2х классов, МОУ средней школы №26, Центрального района города Тольятти.

Общее количество испытуемых – 60 человек.

**Основные методы, применяемые при изучении развития внимания у детей младшего школьного возраста.**

**2.2 Наблюдение**

Для исследования уровня развития внимания у детей, было необходимым посетить уроки в школе и пронаблюдать за поведением учащихся 2х классов.

Наблюдение проводилось на по следующей схеме.

Ученик Даниил К.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Ход урока | Что делали учащиеся класса. | Что делал наблюдаемый ученик | Длительность  (в мин.) |
| 1. Чтение рассказа «Хлопок». | Некоторые дети читали по вызову учителя и отвечали на вопросы. | Следил за чтением, слушал ответы. | 4 |
| Искал что-то под партой. | 2 |
| 3 |
| Снова включился работу. |

**Методика №1. Тест Тулуз-Пьерона. Корректурная проба**

Цель: изучение концентрации, переключаемости, устойчивость внимания, а также скорости переработки информации.

Тест Тулуз-Пьерона исследует уровень развития концентрации, устойчивости и переключаемости внимания, а также скорость переработки информации ребенком за короткое время. На одну строчку дается всего одна минута. Задача испытуемых – найти похожие квадратики и зачеркнуть их.

Для обработки и интерпретации результатов рекомендуется использовать методическое руководство Л.А. Ясюковой «Оптимизация обучения и развития детей с ММД».

Обработка результатов осуществляется с помощью наложения на бланк ключа, изготовленного из прозрачного материала. На ключе кружками выделены кружками места, внутри которых должны оказаться зачеркнутые квадратики. Вне кружков все квадратики должны быть подчеркнуты.

Для каждой строчки подсчитывается:

1. Общее количество обработанных квадратиков (включая ошибки).
2. Количество ошибок.

За ошибку считается неверная обработка (когда внутри квадратик подчеркнут, а вне его зачеркнут), любые исправления и пропуски (когда квадратик вообще не обработан).

Обязательным является расчет 2х показателей:

1. скорость выполнения теста;
2. точность выполнения (или показатель концентрации внимания).

Скорость выполнения теста Тулуз-Пьерона отражает такую психологическую особенность, как скорость переработки информации. Точность выполнения отражает уровень развития концентрации внимания или внимательность.

Формула вычисления скорости выполнения теста:

n

∑ xi

i=1

V= –, где n – это число рабочих строчек,

n xi – количество обработанных знаков

Коэффициент точности выполнения теста.

V – ά

K = –,

V

n

∑ yi

i=1

ά =–, где V – скорость, a – среднее количество ошибок в

n n – количество рабочих строчек; у – количество ошибок в строке.

Таким образом, находится отношение правильно обработанных знаков к общему числу обработанных знаков.

**Методика №3 Оценка переключения внимания**

Инвентарь: Таблицы Горбова-Шульте

Н4 таблицы размером 35\*35 см, где расположены в случайном порядке числа от 1–12

Инструкция: «На таблице нарисованы цифры от 1–12. Необходимо как можно быстрее показать указкой все цифры».

Экспериментатор фиксирует и заносит в протокол время выполнения задания по каждой из четырех таблиц.

При обработке результатов обследования подсчитывается общее время по всем четырем таблицам.

**Методика №4 Выявление особенностей распределения внимания**

Для выявления особенностей внимания провели следующий эксперимент. Экспериментатор читал вслух небольшое предложение. Чтение сопровождался негромким постукиванием карандашом по столу. Дети должны были запомнить текст и сосчитать число ударов.

**Методика №5 Определение объем внимания**

Определение внимания младших проводилось с помощью тахитоскопимческой методики.

Оборудование опыта: эпидиаскоп и набор карточек (пять штук) с изображением восьми согласных букв на каждой (ЛХДМГШСЧ, ТЧСНВХКЖ, БНГСКВТЛ и т.д.).

Испытуемых усаживают перед полотном, на котором по сигналу экспериментатора появляются поочередно карточки с изображением согласных (на 0,5 с) После предъявления каждой карточки все ученики должны записать, какие буквы они успели заметить и в какой последовательности.

После проведения с испытуемыми пяти опытов подсчитывают сумму показаний по каждой графе и делят на количество опытов. Так получают средние данные по объему.

Результаты исследования

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| **№** | **Имя** | **Концентрация** | **Переключаемость** | **Устойчивость** | **Объем** | **Уровень.** |
| **1** | **Маша** | **1** | **1** | **1** | **2** | **Н** |
| **2** | **Вика** | **1** | **0** | **1** | **2** | **К** |
| **3** | **Ася** | **1** | **0** | **0** | **1** | **К** |
| **4** | **Семен** | **1** | **1** | **0** | **2** | **К** |
| **5** | **Паша** | **1** | **1** | **1** | **1** | **Н** |
| **6** | **Люда** | **1** | **1** | **1** | **2** | **Н** |
| **7** | **Марина** | **1** | **1** | **2** | **2** | **Н** |
| **8** | **Даша** | **1** | **1** | **1** | **1** | **Н** |
| **9** | **Аня** | **1** | **1** | **2** | **1** | **Н** |
| **10** | **Влад** | **1** | **0** | **2** | **1** | **К** |
| **11** | **Наташа** | **1** | **1** | **1** | **2** | **Н** |
| **12** | **Костя** | **2** | **1** | **1** | **2** | **Н** |
| **13** | **Юра** | **1** | **1** | **2** | **1** | **Н** |
| **14** | **Даниил** | **1** | **1** | **0** | **1** | **К** |
| **15** | **Илья** | **1** | **1** | **1** | **2** | **Н** |
| **16** | **Виль** | **1** | **1** | **1** | **2** | **Н** |
| **17** | **Карина** | **0** | **1** | **1** | **1** | **К** |
| **18** | **Петя** | **2** | **1** | **2** | **2** | **Н** |
| **19** | **Олеся** | **1** | **2** | **1** | **1** | **Н** |
| **20** | **Регина** | **1** | **1** | **1** | **1** | **Н** |
| **21** | **Максим** | **2** | **1** | **2** | **1** | **Н** |
| **22** | **Олег** | **1** | **1** | **1** | **1** | **Н** |
| **23** | **Лена** | **1** | **0** | **1** | **1** | **К** |
| **24** | **Арина** | **1** | **0** | **2** | **1** | **К** |
| **25** | **Рома** | **2** | **1** | **1** | **1** | **Н** |
| **26** | **Лёня** | **1** | **0** | **0** | **2** | **К** |
| **27** | **Женя** | **1** | **0** | **1** | **1** | **К** |
| **28** | **Настя** | **1** | **1** | **0** | **1** | **К** |
| **29** | **Антон** | **2** | **1** | **1** | **2** | **Н** |
| **30** | **Миша** | **0** | **0** | **1** | **1** | **К** |
| **31** | **Оля** | **1** | **1** | **2** | **1** | **К** |
| **32** | **Юля** | **1** | **1** | **1** | **2** | **К** |
| **33** | **Соня** | **1** | **2** | **0** | **1** | **К** |
| **34** | **Катя** | **1** | **2** | **1** | **1** | **Н** |
| **35** | **Макс Р.** | **1** | **1** | **1** | **1** | **Н** |
| **36** | **Федор** | **2** | **2** | **1** | **2** | **Н** |
| **37** | **Вика Е.** | **1** | **1** | **0** | **1** | **К** |
| **38** | **Андрей** | **1** | **2** | **1** | **1** | **Н** |
| **39** | **Толик** | **2** | **2** | **1** | **1** | **К** |
| **40** | **Руслан** | **1** | **1** | **1** | **2** | **Н** |
| **41** | **Саша** | **1** | **1** | **1** | **1** | **Н** |
| **42** | **Ксюша** | **2** | **2** | **0** | **1** | **К** |
| **43** | **Полина** | **1** | **1** | **1** | **1** | **Н** |
| **44** | **Ира** | **2** | **1** | **1** | **1** | **Н** |
| **45** | **Рита** | **1** | **1** | **2** | **2** | **Н** |
| **46** | **Дина** | **1** | **1** | **2** | **1** | **Н** |
| **47** | **Сережа** | **2** | **1** | **1** | **1** | **Н** |
| **48** | **Алина** | **1** | **1** | **1** | **2** | **Н** |
| **49** | **Эля** | **1** | **1** | **1** | **1** | **Н** |
| **50** | **Аслан** | **1** | **0** | **1** | **1** | **К** |
| **51** | **Азад** | **0** | **0** | **1** | **1** | **К** |
| **52** | **Даша** | **1** | **1** | **2** | **2** | **Н** |
| **53** | **Герман** | **1** | **1** | **1** | **1** | **Н** |
| **54** | **Валера** | **0** | **1** | **0** | **1** | **К** |
| **55** | **Дима** | **1** | **2** | **1** | **1** | **Н** |
| **56** | **Лиза** | **1** | **1** | **1** | **2** | **Н** |
| **57** | **Лера** | **0** | **1** | **0** | **1** | **К** |
| **58** | **Влад** | **0** | **1** | **1** | **1** | **К** |
| **59** | **Боря** | **1** | **1** | **1** | **1** | **Н** |
| **60** | **Вова** | **1** | **0** | **1** | **1** | **К** |
|  | **Общая**  **сумма** | **2–29**  **1–27**  **0–4** | **2–8**  **1–39**  **0–13** | **2–10**  **1–42**  **0–8** | **2–17**  **1–43** | **Н 37**  **К 19** |

Качественный анализ

|  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Свойство и вид | высший | % | средний | % | низкий | % |
| Концентрация | 29 | 48,3 | 27 | 45 | 4 | 6.7 |
| Переключаемость | 8 | 13.3 | 39 | 65 | 13 | 21,7 |
| Устойчивость | 10 | 16,7 | 42 | 70 | 8 | 13,3 |
| Объем | 17 | 28,3 | 43 | 71,7 | 0 | 0 |



Анализ исследований

По результатам исследования можно увидеть, что большая часть группы испытуемых набрала средние результаты, из которых преобладает объем внимания (71,7%), устойчивость (70%), переключение (65%).

Тем не менее, есть значительная часть детей (23 из 60), что составляет 38,3%, которая обладает низким уровнем развития внимания, что составляет переключаемость (21,7%), устойчивость (13,3%) концентрация (6,7%).

Необходимо организовать группу детей для дальнейшей коррекционной работы, в которой делать упор на те свойства внимания, которые хуже развиты.

Для дальнейшей работы необходимо составить список участников и указать наиболее слабо развитые их свойства внимания.

**3. Коррекционно-развивающая программа**

Цель: помочь ребенку с нарушением внимания адаптироваться в школьной среде.

Задачи:

1. Сформировать учебную мотивацию у детей младшего школьного возраста.

2. Проверить адаптацию детей к школе.

3. Научить детей концентрации внимания с помощью развивающих игр и методик.

4. С помощью игр и упражнений сформировать у детей произвольное внимание.

Предмет: ученики младшего школьного возраста.

Объект: внимание.

Объем программы: 2 раза в неделю в течение 1,5 месяца.

Форма работы: занятие в классах в конце учебного дня, примерно 2 раза в неделю, каждое задание 40–45 минут.

Средства психокоррекции: дидактическая игра, состоящая из разминки и

Участники: ученики 2-х классов, имеющие низкий уровень развития

Общее количество участников 19 человек.

**Занятие 1.**

1. **Разминка. «Солнце, воздух и вода».**

Методика направлена на коррекцию произвольного внимания, а также внимательности и переключаемости.

Методика представляет собой подвижную игру.

Ведущий-психолог задает команды:

«Солнце» – участники поднимают руки вверх,

«Воздух» – руки в стороны,

«Вода» – приседание, руки вниз.

Упражнение сначала начинается в спокойном темпе, затем постепенно происходит ускорение. Дети должны слышать команду и в заданном темпе выполнять команду.

Суть состоит в том, чтобы ученики выполняли команду, данную трениром-ведущим.

**2. Упражнение. «Муха»**

Игра на развитие наблюдательности, концентрации внимания и ориентации в пространстве.

Ход игры: ведущий чертит на доске сетку, состоящую из 9 клеток.

В центре сетке сидит воображаемая «Муха».

Задача ведущего: задавать команды такие, как «на одну клетку вверх», «вниз», «вправо», «влево» и так далее. Но при этом необходимо загадать ту клетку, в которой остановится выдуманная муха.

Задача участников внимательно глазами следить за воображаемой «мухой».

При команде ведущего «стоп», участники должны отгадать, где остановилась «муха».

**Занятие 2.**

**Разминка.1. Игра: «Море волнуется».**

Данная игра состоит в том, чтобы участники по команде ведущего «…море волнуется три, морская фигура замри» – все участники должны застыть на месте с заданной ими фигурами.

Эти игры позволяют развить у детей умение слышать и выполнять команду взрослого.

**2. Игра-соревнование.**

Особенности сосредоточения внимания устанавливают в опытах-играх.

Перед участниками ставят цель внимательно рассмотреть предлагаемые предметы. В течение одной-двух минут показывают несколько из них (например, карандаши, камешки, бусинки, ручки и др.). Затем их закрывают и предлагают ребятам подробно описать каждый предмет, его величину, цвет.

**Занятие 3.**

**1. Игра: «Удержи шарик на доске».**

Цель: развитие концентрации внимания, координации движения, а также ловкости.

Ход игры: группа детей делится на две команды. Дается дощечка и шарик.

Суть игры: удержать шарик на поверхности доски на ходу так, чтобы он не упал. А так же как можно быстрее дойти до финиша.

**2. Упражнение. Методика Мюстерьерга**

Дается несколько буквосочетаний, в этой совокупности букв зашифрованы слова.

В этой таблице спрятано 10 названий животных.

К Ш Л И С А В Ч О Р В А Р Я С

О Н Б У Ь К П К А Н У Ж З В Ю

П Д Г Ё Г Р X Н О Ч Ы Б Р У Ф

Т О Л Е В К Ф Ь И К Р С Л О Н

Ш З Ю К Щ Ъ Н Г Р У С Ц А Д К

Ж М У П Б А Р С У К З В Р Е Д

Н С Ь Ж Т К А Р Ю Б Т Ф М Т В

Ф Ж О В А П Ь Б У З Т М Ы Ш Ь

Н Б Ы К С Д К Т Ю Р М А У Д Ы

X Ч О Н Т К И Т З А Н П Р У С

Щ Ы Л К Ф Ю Я Ъ М В Р У О З К

Ф У Т К А Р П О С Т И Г Р Н Я

**Задание 4.**

1. Разминка. **Упражнение «Устный счет».**

Цель: формирование распределения и переключаемости внимания.

Задача участников: писать цифры на доске в порядке убывания и одновременно в слух перечислять буквы алфавита от А до Я по порядку.

**2. Методика. Распределение цифр в определенном порядке.**

Описание методики.

В левой таблице расположено 25 цифр из промежутка от 1 до 40. Нужно переписать их в порядке возрастания в таблицу слева, начиная ее заполнение с пустого верхнего левого квадрата.

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 12 |  | 4 |  | 34 |  | 11 |  | 20 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 7 |  | 31 |  | 21 |  | 37 |  | 2 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 28 |  | 1 |  | 16 |  | 25 |  | 33 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 40 |  | 19 |  | 20 |  | 39 |  | 9 |  |
|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| 13 |  | 35 |  | 6 |  | 17 |  | 24 |  |

**Занятие 5.**

**1. Разминка упражнение «Алфавит».**

Упражнение на развитие внимательности и скорости реакции.

Ход игры: Каждому участнику раздаются листочки, на ней указанны определенные буквы.

Ведущий-психолог задает сначала слово.

Задача участников: в определенном темпе по очереди вставать и хлопать в ладоши, по указанной букве слова.

Затем, ведущий усложняет задачу – задает предложение; текст пословицы или крылатого выражения.

**2. Методика «Найди ошибку в тексте» (**разработана П.Я. Гальпериным и Н.В. Ярославской.)

Цель: формирование концентрации, распределения и объема внимания.

Ход проведения: детям раздается бланк с каким-либо текстом. В нем обязательно должны быть какие-либо ошибки.

Текст необходимо подобрать под возраст участников (из детских книг с рассказами или сказками, отрывки).

Задача учеников: найти ошибки за короткое время, как можно быстрее.

В конце выявляется победитель.

**Занятие 6.**

**1. Разминка**. **Игра в рыбака и рыбку.**

Цель игры: развитие концентрации внимания, скорость реагирования.

Инвентарь: скакалка.

Правила игры: участники встают в круг.

Ведущий-психолог, держа за один конец скакалки, водит по полу по кругу.

Задача игроков: перепрыгивать через эту скакалку.

**Занятие 7.**

**1. Упражнение «Точки».**

Направлено на коррекцию и развитие концентрации внимания.

Необходимо по образцу срисовать точки, в том же порядке, в котором они расставлены.

**2. Игра «Расшифруй поговорку».**

Необходимо расставит символы так, чтобы получились слова, а затем, сложить поговорку. Высказать смысл расшифрованной поговорки.

**Занятие 8.**

**1. Упражнение «Найди букву».**

Игра в виде корректурной пробы.

Дается какой-либо текст. Необходимо находить и зачеркивать определенную заданную букву.

**2. Упражнение «Грамматический анализ».**

Направлено на устойчивость, концентрацию и распределение внимания.

Необходимо в тексте имена существительные подчеркивать одной чертой, а имена прилагательные двумя.

**Занятие 9.**

**1. Игра «Слово в слове».**

Игра на развитие распределения и переключаемости внимания.

Необходимо из одного большого слова составить как можно больше малых слов. Например: МАГНИТОФОН – НОТА.

**2. Игра «найди лишнее».**

Дается 10 буквосочетаний, в которых зашифрованы слова. Ребенку необходимо разгадать слово, расставив буквы в нужном порядке. А затем по логике исключить лишнее.

**Занятие 10.**

**1. Игра «Найди 10 отличий».**

Игра на развитие переключения и распределения внимания.

Перед участниками выкладывают две похожие картинки с изменением каких-либо элементов рисунка. Задача участников найти 10 отличий.

**2. Упражнение «Бусы».**

Перед ребенком предъявляется картинка с разукрашенными бусинками в начале рисунка в таком порядке: 2 желтых, 2 красных, 3 голубых.

Задача участников продолжить раскрашивать бусы в том же порядке.

## Оценка результатов эффективности коррекционной работы.

## По результатам повторного исследования после коррекционной работы по числовым показателям в таблицах можно увидеть, что в методике «Корректурная проба» Тулуз-Пьерона незначительно, но повысился. По данным можно увидеть, что количество ошибок значительно уменьшилось. Так как методика выявляет развитие таких свойств внимания, как устойчивость, концентрацию и распределение внимания, то можно считать, что у детей повысился уровень этих свойств внимания. Однако можно заметить, что все-таки у некоторых детей количество ошибок не значительно уменьшился. В соответствии с этим, уровень внимания пока что остался на прежнем уровне.

## С этими детьми следует заниматься упражнениями как можно чаще.

## В методике «Таблицы Шульте» выявляется уровень развитости переключения и распределения внимания. До коррекционной работы большинство детей имели проблему развития именно этого свойства. По итогам исследований после проведения коррекционных упражнений результат значительно улучшился у всех детей. По таблице результатов видно, что уровень стал гораздо выше.

Основные рекомендации. Как можно больше заниматься упражнениями, приведенными в коррекционной программе. Также следует обратить внимание на особенность учебной программы в младших классах.

Действительно, уровень развития внимания во многом зависит от учителя, от организации им внимания на уроках. От разнообразия способов объяснения материала зависит уровень переключаемости внимания. Например, можно комбинировать письменные задания с устными, делать более разнообразными наглядные пособия. Устраивать минутку разгрузки после долгой упорной работы.

От количества информации передаваемой ученикам зависит степень развитости объема внимания. Давать количество информации в соответствии с возрастными особенностями ее восприятия.

Уровень развития устойчивости и концентрации внимания зависит от наименьшего количества посторонних предметов, звуков во время занятий.

К проведению урока необходимо сознательно подходить. На каждом уроке, каждую тему нужно объяснять доступным для детей языком, с наглядными пособиями в соответствии с темой. Делать упор на развитие внимания во время урока также важно, как учить ребенка грамоте. Поэтому учитель начальных классов обязан следить за вниманием каждого ученика в своем классе, постоянно привлекать его внимание. Для этого необходимо повышать активность детей на уроке. Давать иногда интересные задания.

Также уровень развития внимания зависит от стиля семейного воспитания. От режима дня, от условий, в которых он занимается, делая домашнее задание.

**Библиография**

1. Айсмонтас Б.Б. Педагогическая психология: схемы и тесты. М., 2004

2. Айсмонтас Б.Б. Теория обучения: схемы и тесты. М., 2002.

3. Айзенк М. Психология для начинающих. Питер, 2004

4. Амонашвили Ш.А. Здравствуйте, дети. М., 1998.

5. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса в школе. М., 1982.

6. Божович Л.И. Педагогическая психология // Педагогическая энциклопедия: в 2-х томах М., 1999.

7. Возрастная и педагогическая психология/ под ред. А.В. Петровского. М., 1981.

8. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М., 1999.

9. Габай Т.В. Педагогическая психология. М., 1995.

10. Гамезо М.В., Орлова Л.М. Возрастная и педагогическая психология. М., 1999.

Гальперин П.Я. Психика – особое свойство организованной материи. М., 1997.

11. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. – М «ЧеРо», 1995.

12. Давыдов В.В. Проблемы развивающего обучения. М., 1996.

13. Дружинин Н.Д. Когнитивные способности. Иматон, СПб. 2000

14. Занков Л.В. Избранные педагогические труды. М., 1999.

15. Занков Л.В. Обучение и развитие. М., 1975.

16. Занков Л.В. Развитие школьников в процессе обучения. М., 1987.

17. Зимняя И.А. Педагогическая психология. Ростов н/Д., 1997.

18. Ильясов И.И. Структура процесса учения. М., 1986.

Крутецкий В.А. Основы педагогической психологии. М., 1972.

19. Кулагина И.А. Возрастная психология. М. 1996.

20. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики.

21. Маслоу А. Новые рубежи развития человека.

22. Менчинская Н.А. Проблемы обучения, воспитания и психического развития ребенок / под ред. Е.Д. Божович. М.; Воронеж, 1998.

23. Монина Г.Б., Панасюк Е.В. Тренинг взаимодействия с неуспевающим учеником. СПб, 2003.

24. Немов Р.С. Психология: в 3 томах. Том 2. Психология образования. М., 1995.

25. Нестерова О.В. Педагогическая психология в схемах таблицах и опорных конспектах. М., 2006.

26. Практикум по возрастной и педагогической психологии/ под ред. А.И. Щербакова. М., 1987.

27. Практическая психология образования/ под ред. А.И. Дубровиной. М., 1997.

28. Реан А.А. Психология детства. СПб, 2000.

29. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. Питер, 2001.

30. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии: учебной пособие. М., 1998.

31. Скороходова Н.Ю. Психология веления урока. СПб, 2002.

32. Слободяник Н.П. Психологическая помощь школьникам с проблемами в обучении: практ. пособие. М., 1997.

33. Степанов В.Г. Психология трудных школьников. М., 1997.

34. Столяренко Л.Д. Педагогическая психология. Ростов н/Д., 2000.

35. Талызина Н.Ф. Педагогическая психология. М., 1997.

36. Фельдштейн Д.И. Возрастная и педагогическая психология. М.: Воронеж, 2002.

37. Харламов И.Ф. Педагогика. М., 1997.

38. Чуприкова Н.И. Умственное развитие и обучение (к обоснованию системно-структурного подхода). М.; Воронеж, 2003.

39. Шадриков В.Д. Деятельность и способности. М., 1995.

40. Шиянов Е.Н., Которова И.Б. Развитие личности в обучении. М., 2000.

41. Якиманская П.М. Психологические проблемы мотивации поведения человека // Педагогика. 1995. №2.

42. Якунин В.А. Педагогическая психология. СПб, 1998.

Журнал «Начальная школа» №9, 2008.