Тема: «Особенности внимания младших школьников в зависимости от проявления тревожности».

ВВЕДЕНИЕ 2

ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СВЯЗИ С ПРОЯВЛЕНИЕМ ТРЕВОЖНОСТИ. 5

**1.1. Сущность внимания, его виды и свойства.** 5

**1.2 Особенности внимания младших школьников.** 18

**1.3 Психологическая характеристика тревожности.** 25

**1.4 Особенности проявления тревожности в младшем школьном возрасте и ее связь с характеристиками внимания.** 31

Г Л А В А 2 ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ И ХАРАКТЕРИСТИК ТРЕВОЖНОСТИ. 38

**2.1 Цель, задачи, гипотезы и методы исследования.** 38

**2.2 Анализ уровня развития свойств внимания в зависимости от степени проявления различных типов тревожности.** 45

ЗАКЛЮЧЕНИЕ. 60

#

# ВВЕДЕНИЕ

Обращение к проблеме взаимосвязи внимания и тревожности обусловлено той ролью, которую внимание играет в процессе обучения и развития личности младшего школьника.

Наличие хорошо развитого уровня внимания в деятельности младшего школьника делает ее продуктивной, организованной активной. В прошлом столетии и на современном этапе вопрос о внимании приобрел чрезвычайно многосторонний характер. Существует множество различных точек зрения на природу происхождения и развития внимания. Проблемой развития внимания младшего школьника занимались такие исследователи как Выготский Л.С., Добрынин Н.Ф., Крутецкий В.А., Рубинштейн С.Л., Узнадзе Д.Н., Гальперин П.Я., Ермолаев О.Ю. и другие.

Проблема тревожности как относительно устойчивого личностного образования сравнительно редко встает в чистом виде перед психологами. Тем не менее многие авторы указывают на то, что данная проблема актуальна в настоящее время. Этой проблеме посвящено большое количество работ, и не только в психологии, но в физиологии, биохимии, психиатрии, социологии, философии. Однако, среди исследователей проблемы тревожности продолжаются споры о ее сути как устойчивого образования личности, о ее причинах и формах, о соотношении тревожности и страха. Впервые о проблеме тревожности в психологии заговорил З.Фрейд в своей работе «Страх», затем этим вопросом занимались такие исследователи как Прихожан А.М., Басов А.В., Савина Е.И., Захаров А.И., Лаврентьева Н.Н. и другие.

К сожалению, в указанных работах не достаточно рассмотрен вопрос взаимосвязи внимания и тревожности в младшем школьном возрасте. В связи с этим, ***целью*** данного исследования заключается в выявлении зависимости между уровневыми характеристиками внимания и тревожностью.

***Предметом*** данного исследования являлась взаимосвязь уровневых характеристик внимания и тревожности младших школьников.

***Объектом***  исследования является эмоциональная и познавательная сфера психики младшего школьника

В качестве ***гипотез*** мы выдвинули предположения о том, что

* уровневые характеристики внимания и тревожности взаимосвязаны

 у младших школьников;

* младшие школьники, относящиеся к разным типам внимания, различаются по степени проявления тревожности;

Для достижения поставленной цели и проверки гипотез были определены следующие ***задачи***:

* определить понятие и значение внимания в развитии личности младшего школьника;
* определить понятие тревожности и ее влияние на процесс внимания;
* измерить уровень развития устойчивости, продуктивности, переключаемости внимания;
* выяснить степень проявления различных видов тревожности;
* выявить зависимости, существующие между уровнем развития свойств внимания и степенью проявления различных видов тревожности младших школьников;
* выявить типы внимания младших школьников и сопоставить их по уровням тревожности;

Достоверность и надежность полученных в ходе исследования данных обеспечивались применением разнообразных исследовательских процедур и приемов, взаимодополняющих методик, с сочетанием качественного и количественного анализа собранных данных. В исследовании использовались методики, ориентированные на изучение уровня внимания и тревожности младших школьников.

***Методики исследования*** : «Детский вариант шкалы явной тревожности», «Шкала личностной тревожности для учащихся 10-16 лет», методики для определения переключения, устойчивости и продуктивности внимания.

***Практическая значимость*** данной работы состоит в том, что

***База исследования*** Исследование проводилось в школе 1666 ВАО г.Москвы в 3-ем и 4-ом классах (37 человек)

***Структура работы.*** Работа состоит из введения, теоретической части, эмпирического исследования, заключения, списка использованной литературы, приложения.

# ГЛАВА 1 ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ ВНИМАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СВЯЗИ С ПРОЯВЛЕНИЕМ ТРЕВОЖНОСТИ.

## **1.1. Сущность внимания, его виды и свойства.**

Внимание проявляется в большей или меньшей степени в любой сознательной деятельности людей, включено в процесс восприятия, проявляется также в процессах памяти, мышления, воображения. Наличие внимания в деятельности человека делает ее продуктивной, организованной, активной. Не являясь самостоятельным психическим процессом, внимание выступает как активная сторона всей психической деятельности человека.

В прошлом столетии и на современном этапе вопрос о внимании приобрел чрезвычайно многосторонний характер. Проблемам внимания посвящены работы таких психологов, как Выготский Л.С., Гоноболин Ф.Н., Добрынин Н.Ф., Крутецкий В.А., Павлов И.П., Рубинштейн С.Л. и др. Существует несколько точек зрения на природу внимания. Остановимся на некоторых из них.

 1. *Внимание есть результат двигательного приспосо6ления.(«Психология внимания», 2001г.* ) Эффект внимания состоит в том, что некоторые ощущения или идеи получают особую интенсивность и ясность сравнительно с прочими ощущениями и идеями, притом эта особая интенсивность и ясность находятся до известной степени в нашей власти, так как мы можем по желанию переносить внимание с одного предмета на другой. (Крутецкий В.А.,1980)

Эти черты присущи моторной теории внимания, представителями которой являлись Декарт, Феррьер, Рибо и др Т. Рибо считал, что внимание, независимо от того, является оно ослабленным или усиленным, всегда связано с эмоциями и вызывается ими. Состояния сосредоточенности внимания сопровождаются движениями всех частей тела: лица, туловища, конечностей. Двигательный эффект внимания по мнению Рибо, состоит в том, что некоторые ощущения, мысли, воспоминания получают особую интенсивность и ясность по сравнению с прочими, вследствие того, что вся двигательная активность оказывается сосредоточенной на них. В умении управлять движениями заключается и секрет произвольного внимания. Произвольно восстанавливая движения, связанные с чем-то, мы тем самым обращаем наше внимание.(Хрестоматия по вниманию,1986)

 Существует, также, моторная теория русского психолога Ланге Н.Н.(Хрестоматия по вниманию,1976) Он полагал, что постоянные колебания внимания можно объяснить теми движениями, которые производит человек при восприятии или представлении предмета.

 2. *Внимание есть результат ограниченного объема сознания.(Психология внимания,2001 )*

С этой точки зрения рассматривали внимание главным образом Гербарт и Гамильтон. Гербарт, исходя из своих недоказанных и даже иногда маловероятных принципов, пытался математически определить силу нового представления в зависимости от давления на него старых; Гамильтон указывает только, что если одно из представлений особенно интенсивно, то прочие тем самым вытесняются из сознания.

 3. *Внимание есть результат эмоций.(Психология внимания,2001)*

Так как интересными состояниями являются для нас эмоции или разнообразные чувствования удовольствия и неудовольствия, то внимание есть результат именно эмоций или эмоциональной окраски данного представления; чем эта окраска резче, тем представление интереснее для нас, или, иными словами, тем внимательнее мы к нему: интересность, эмоциональность и внимательность можно считать синонимами.

 Эта теория, особенно ярко развитая в английской ассоциационной психологии, верно указывает на зависимость внимания от интересности представления.

 4. *Внимание есть результат апперцепции.* (Психология внимания,2001)

Учение об апперцепции было развиваемо целым рядом немецких психологов: Лейбницем, Вольфом, Кантом, Вундтом. Лейбниц называет апперцепцией ясное и интенсивное сознание, сопровождающееся памятью и различением; Вольф и Кант полагают апперцепцию в акте самосознания; Вундт внес в понятие апперцепции волевой элемент.

 5. *Внимание есть особая активная способность духа.* (Психология внимани,2001)

 Некоторые психологи, пораженные своеобразием явлений внимания, особенно тем, что при внимании волевое усиление ведет к прямому изменению интенсивности известного представления, считают внимание за первичную и активную способность. Эту теорию можно наблюдать в двух формах: старой, представителями которой были шотландские психологи Рид и Стюарт, считающие, что разумение и воля, разные способности, внимание же рассматривается как влияние воли на разумение; и современной, утверждающей, что внимание есть не результат, но сама сила (Джемс ), оно «есть чисто духовная активность и истинное fiat воли (Бальдвин), что воля прямо влияет на силу данных представлений и это влияние есть первичное, дальнейшим образом неразложимое психическое действие». (ЭльконинД.Б., ВенгерА.А.,1988,с.56)

 Общей и наиболее характерной чертой теорий этих является утверждение, что волевые движения должны быть объяснимы из волевого внимания.

6. *Внимание есть результат нервной задержки.* (Психология внимания,2001)

 Теория внимания как нервного подавления желает объяснить основной факт внимания, а именно исключительное преобладание одного представления над другими, тем, что лежащий в основе первого физиологический нервный процесс задерживает или подавляет физиологические процессы, лежащие в основе других представлений и движений, результатом чего и является факт особой концентрации сознания. Сторонники этой теории Феррьер и Марилье.

Имеется еще одна теория, которая связывает внимание с понятием установки. Она была предложена Д.Н. Узнадзе(Хрестоматия по вниманию, 1986). Он считает, что “внимание по существу нужно характеризовать как процесс объективации – процесс, в котором из круга наших первичных восприятий, т.е. восприятий, возникших на основе наших установок, стимулируемых условиями актуальных ситуаций поведения, выделяется какое-нибудь идентифицируясь, одно из них, становится предметом наших познавательных усилий и в результате этого ­наиболее ясным из актуальных содержаний нашего сознания”.

Таким образом, по мнению Узнандзе Д.Н.(Хрестоматия по вниманию, 1986), акт объективации является специфическим состоянием, свойственным человеку - состоянием, которого лишено животное и, на котором по существу строится все преимущество человека, строится возможность нашего логического мышления.

Интересную концепцию внимания предложил П.Я. Гальперин в 1958 году. Он говорил о внимании как самостоятельной форме психической деятельности, продуктом которой является контроль над деятельностью других психических процессов.

 Он говорил, что все виды умственной познавательной деятельности можно разделить на две группы. Первая - процессы образования образов, фантазии, направленности логического мышления, и вторая - процессы контроля, за тем, чтобы образы и направление мышления не уходили слишком далеко от действительности. Отсюда понятно, что контроль -это отдельное психическое действие. Благодаря ему происходит совершенствование всякой деятельности.

 Внимание по своей внутренней сути есть не направленность и сосредоточенность сознания на объекте, а функция контроля, представленная в его сокращенной, умственной, автоматизированной форме. *“Не всякий контроль есть внимание, но всякое внимание есть контроль”.* (Гальперин Л.Я.,1993)

На сегодняшний день в понятие “внимания” вкладывается совершенно различное содержание и поэтому ему даются разные определения. Наиболее распространена точка зрения профессора Н.Ф. Добрынина, к которой пришел ученый на протяжении многолетних наблюдений и экспериментальных работ, ее мы будем придерживаться в своей работе. Так Н.Ф. Добрынин дает следующее определение внимания: “Внимание - это направленность и сосредоточенность нашего сознания на определенном объекте”. (Добрынин Н.Ф.1985, с. 45)

По мнению Добрынина, за вниманием всегда стоят интересы и потребности, установки и направленность личности ( определяется как готовность к действию). Они вызывают изменение отношения к объекту. Это изменение отношения к объекту выражается во внимании - в изменении образа этого объекта, он становится более ясным и отчетливым. Во внимании находит выражение связь сознания с предметом: чем активнее сознательная деятельность, тем отчетливее выступает объект; чем отчетливее выступает в сознании объект, тем интенсивнее и само сознание.(Добрынин Н.Ф.,1985)

Добрынин также указывает, что внимание тесным образом связано с деятельностью. Лишь совершая мысленно какую-нибудь деятельность, направленную на объект, можно поддержать сосредоточенность на нем своего внимания. Он говорит, что внимание –это не самостоятельный процесс. Оно является стороной других каких-либо психических процессов, например, восприятия, памяти и т.п., которые не могут существовать без этой необходимой стороны. “Нельзя, - пишет Н. Ф. Добрынин, - придавать вниманию отдельное, самостоятельное значение. Во внимании нет ничего специфического”. (Добрынин Н.Ф.,1985, с.89)

 Такого определения придерживаются большинство авторов работ по вниманию и оно вошло во многие учебники по психологии. Например, В.А. Крутецкий опирается на точку зрения Н.Ф. Добрынина и дает такое определение внимания. “Внимание - это особая форма психической активности человека, необходимое условие всякой деятельности. Направленность и сосредоточенность сознания на каком-либо предмете, явлении, деятельности и есть внимание”. (Крутецкий В.А.,1993,с.23)

Сходной позиции придерживается Страхов В.И., подчеркивающий, что «…под вниманием нельзя понимать какую- либо отдельную или обособленную форму психики. Внимание неотделимо от психических процессов и состояний, оно является необходимым психологическим компонентом деятельности человека”. (Страхов И.В.,1982, с. 86 ) В системе психической деятельности человека внимание является одним из психологических элементов эффективности и творческого характера всех видов деятельности.

 С.Л. Рубинштейн подчеркивает, что «внимание - это в первую очередь динамическая характеристика протекания познавательной деятельности. Это избирательная направленность на тот или иной объект и сосредоточенность на нем, углубленность в направленную на объект познавательную деятельность». (Рубинштейн С.Л,,1999.)

 Традиционно принято в психологии разделять внимание на произвольное и непроизвольное, далее мы рассмотрим виды внимания с точки зрения разных психологов.

С.Л.Рубинштейн среди непроизвольного выделяет вынужденное, невольное, привычное. Он говорил, что как разновидности непроизвольного внимания, их объединяет то, что побудительные причины лежат вне сознания человека. (Рубинштейн С.Л,,1999.)

Непреднамеренное особенностями внимание характеризуется следующими особенностями : человек предварительно не готовиться к восприятию объекта или действию; интенсивность непреднамеренного внимания обусловливается особенностями раздражителей; непродолжительно по времени (внимание длится до тех пор, пока действует соответствующие раздражители, и, если его не закрепить, прекращается по окончании их действия). Эти особенности непреднамеренного внимания делают его неспособным обеспечить хорошее качество той или иной деятельности.

 Отличительная особенность непроизвольного внимания заключается в том, что оно возникает в силу особых свойств самого объекта для индивидуума. Отсюда определение: *непроuзвольное внимание* – *это сосредоточение сознания на объекте в силу его особенностей как раздражителя.* (Немов Р.С., 1995)

Немов называет *произвольное внимание*  активным или волевым. Слово “активное” указывает, что инициатива в формировании произвольного внимания принадлежит субъекту, а слово “волевое” показывает способ его формирования - за счет усилий воли человека. Он определяет п*роизвольное внимание*  как сознательно регулируемое сосредоточение на объекте, независимое от свойств самого объекта: его привлекательности, внешних и внутренних свойств, интереса к нему наблюдателя. (Немов Р.С.,2000) Произвольное внимание служит для достижения поставленной и принятой к исполнению цели. По его мнению, в зависимости от характера условий и от системы деятельности,в которую включены акты произвольного внимания, можно выделить следующие его разновидности:

1. Процессы намеренного обращения внимания могут протекать легко и без помех. Такое внимание он называет *собственно проuзвольным.*

Необходимость в волевом внимании возникает в ситуации конфликта между разными мотивами. Борьба с самим собой - суть любых процессов волевого внимания.

2. Волевой характер *выжидательного внимания* особенно проявляется в ситуациях решения так называемых задач на бдительность.

3. Особенно важный вариант развития произвольного внимания заключается в трансформации волевого внимания в спонтанное. Функция непроизвольного внимания состоит в создании *спонтанного внимания.* Спонтанное внимание обладает качествами как произвольного, так и непроизвольного внимания. С произвольным вниманием его роднит активность целенаправленность, подчиненность намерению внимать выбранному объекту или виду деятельности. Общим моментом с непроизвольным вниманием является отсутствие усилия, эмоционального сопровождения.

Психолог Овчарова Р.В. полагает, что *основная функция* произвольного внимания - активное регулирование протекания психических процессов. И называет его характеристики: целенаправленность - определяется задачами, которые человек ставит перед собой в той или иной деятельности; организованный характер деятельности - человек готовится быть внимательным к тому или иному предмету, сознательно направляет свое внимание на него, организует необходимые для данной деятельности психические процессы; устойчивость - внимание продолжается более или менее длительное время и зависит от задач или плана работы.

В настоящее время произвольное внимание понимается как деятельность, направленная на контроль поведения, поддержание устойчивой избирательной активности. (Овчарова Р.В.,1996, с.9-1 О.)

АндреевО.А. указывает, что существует ряд причин, обусловливающих произвольное внимание: интересы человека, побуждающие его к занятию данным видом деятельности; осознание долга и обязанности, требующие как можно лучше выполнять данный вид деятельности. (Андреев О.А., 2001)

 *Послепроизвольное внимание-*это активное, целенаправленное сосредоточение сознания, не тpебующее волевых усилий высокого интереса к деятельности. По мнению *А.Г.* Платоновой,вследствие этого, послепроизвольное внимание является высшей формой произвольного внимания: возникает в тех ситуациях, когда цель деятельности сохраняется, но отпадает необходимость в волевом усилии. (КучмаВ.Р., Платонова А.Г., 1997)

 Внимание характеризуется различными качествами или свойствами. Оно обладает сложной функциональной структурой, образованной взаимосвязями его основных свойств.

 Свойства внимания делятся на *первичные* и *вторичные.* К первичным относятся объем, устойчивость, интенсивность, концентрация, распределение внимания, к вторичным - колебания и переключение внимания.

 *Объем внимания* измеряется тем количеством объектов, которое может быть охвачено вниманием в весьма ограниченный отрезок времени.

 *Устойчивость внимания* - это длительность удержания внимания к одному и тому же предмету или деятельности. Внимание подвержено произвольным периодическим колебаниям. Периоды таких колебаний составляют обычно две-три секунды и доходят до 12 секунд. Если внимание неустойчиво, то качество работы резко снижается. На устойчивость внимания оказывают влияние следующие факторы: усложнение объекта (сложные объекты вызывают сложную активную мыслительную деятельность, с чем связана длительность сосредоточения ); активность личности; эмоциональное состояние (под влиянием сильных раздражителей может возникнуть отвлечение внимания на посторонние объекты); отношение к деятельности; темп деятельности (для устойчивости внимания важно обеспечить оптимальный темп работы: при слишком низком или слишком высоком темпе нервные процессы иррадиируют захватывают ненужные участки коры головного мозга). Как утверждал К.Д.Ушинский, устойчивость тесно связана с динамическими характеристиками внимания, например с его колебаниями. Динамика внимания проявляется в сдвигах устойчивости в течение длительного периода работы, который подразделяется на следующие стадии сосредоточения: первоначальное вхождение в работу; достижение сосредоточения внимания, затем его микроколебания, преодолеваемые путем волевых усилий; снижение сосредоточенности и работоспособности при усилении усталости. (Ушинский К.Д.,1954)

Еще одним свойством внимания является интенсивность. По мнению Дормашева Ю.Б., *интенсивность внимания* характеризуется относительно большой затратой нервной энергии при выполнении данного вида деятельности. Внимание в той или иной деятельности может проявляться с разной интенсивностью. Во время любой работы моменты очень напряженного внимания чередуются с моментами ослабленного внимания. Физиологически интенсивность внимания обусловлена повышенной степенью возбудительных процессов в определенных участках коры головного мозга при одновременном торможении других его участков. (Дормашев Ю.Б., Романов В.Я., 1995)

 *Концентрация внимания-* это степень сосредоточения.

 Дормашев Ю.Б. также пишет о с*осредоточении* внимания, под которым он понимает внимание, направленное на какой-либо один объект или вид деятельности и не распространяющееся на другие. Концентрация (сосредоточенность) внимания на одних объектах предполагает одновременное отвлечение от всего постороннего. Сосредоточенность - необходимое условие осмысления и запечатления поступающей в мозг информации, при этом отражение становится более ясным и отчетливым. Сосредоточенное внимание отличается высокой интенсивностью, что необходимо для выполнения важных видов деятельности. Сосредоточенное внимание характеризуется резко выраженными внешними признаками: в соответствующей позе, мимике, выразительном живом взгляде, быстрой реакции, в торможении всех лишних движений. В то же время внешние признаки не всегда соответствуют действительному состоянию внимания. Так, например, тишина в классе, в аудитории может свидетельствовать как об увлечении предметом, так и о полном равнодушии к происходящему. (Дормашев Ю.Б., Романов В.Я.,1995)

 *Распределение внимания* - это способность человека удерживать в центре внимания определенное число объектов одновременно, указывает П.Я. Гальперин (Гальперин Л.Я.,1993). То есть это одновременное внимание к двум или нескольким объектам при одновременном выполнении действий с ними или наблюдения за ними. Распределенное внимание является необходимым условием для успешного выполнения многих видов деятельности, требующих одновременного выполнения разнородных операций.

 «Распределение внимания - это свойство внимания, с которым связана возможность одновременного успешного выполнения (совмещения) двух и более различных видов деятельности (или нескольких действий).» ( Управляемое формирование психических процессов, 1977)

Гальперин П.Я.указывает, что трудно совмещать два и более вида умственной деятельности; легче совмещать двигательную и умственную деятельность; для успешного выполнения одновременно двух видов деятельности один вид деятельности должен быть доведен до автоматизма.( Гальперин Л.Я.,1993)

*Переключение внимания-* это сознательное и осмысленное перемещение внимания с одного объекта на другой или с одной деятельности на другую в связи с постановкой новой задачи. В целом переключаемость внимания означает способность быстро ориентироваться в сложной ситуации и сопровождается некоторым нервным напряжением, которое выражается в волевом усилии. Переключение бывает полным (завершенным) и неполным (незавершенным) - в том случае, когда человек перешел к другой деятельности, а от первой еще полностью не отвлечен. Легкость и успешность переключения внимания зависят: от отношения между предшествующей и последующей деятельностью; от завершенности предшествующей деятельности, либо ее незавершенности; от отношения субъекта к той или иной деятельности (чем интереснее, тем легче переключиться, и наоборот); от индивидуальных особенностей субъекта (типа нервной системы, индивидуального опыта и др.); от значимости цели деятельности для человека, ее ясности, четкости.

Наряду с переключением внимания выделяется его *отвлечение-* ­ непроизвольное перемещение внимания с основной деятельности на объекты, не имеющие значения для ее успешного выполнения.

В работах Овчаровой Р.В., мы встречаем описание такого свойства внимания как колебание. *Колебания внимания* выражаются в периодической смене объектов, на которые оно обращается. Колебания внимания отличаются от изменения его устойчивости. Изменение устойчивости характеризуется периодическим повышением и снижением интенсивности внимания. Колебания же могут быть даже при самом сосредоточенном и устойчивом внимании.

 Внимание имеет *избирательный* характер. Благодаря этому деятельность имеет определенную направленность. Внешне внимание выражается в движениях, с помощью которых мы приспосабливаемся к выполнению действий. При этом лишние, мешающие этой деятельности движения затормаживаются. (Овчарова Р.В.,1996)

Н.Ф.Добрынин также упоминает о направленности, или избирательности внимания, которая проявляется в различных формах. Первоначально выбор объектов внимания связан с анализом огромного потока информации, непрерывно поступающего из внешнего мира. Эта ориентировочно-исследовательская деятельность протекает в значительной мере на уровне подсознания. Избирательность внимания проявляется в бдительности, настороженности, в тревожном ожидании (непроизвольная избирательность). Осознанное выделение каких- ­то объектов происходит в целенаправленной познавательной деятельности. В одних случаях избирательность внимания может носить характер поиска, выбора, контроля, связанных с определенной программой (произвольная избирательность ). В других случаях (например, чтение книги, прослушивание музыки и т.д.) четкая программа необязательна.

 Таким образом, обнаружена тесная взаимосвязь между свойствами внимания. На качество выполнения задания влияет весь комплекс свойств внимания, *но* в зависимости от вида деятельности, одно из свойств оказывает доминирующее влияние. Эту взаимосвязь необходимо учитывать, организуя учебную деятельность. Также можно сделать вывод, что внимание и его свойства не являются постоянной функцией, они формируются и развиваются в процессе индивидуального развития человека.

 Анализируя литературу, мы видели множество определений внимания, ставших более или менее устойчивыми и общепризнанными. Большинство авторов отмечают, что внимание - это столь универсальное психологическое свойство, без которого невозможен ни один вид человеческой деятельности. Высокий уровень развития всех свойств внимания способствует успешной деятельности, обеспечивает успешность учебных и трудовых процессов.

## **1.2 Особенности внимания младших школьников.**

В этом параграфе мы рассмотрим особенности внимания в младшем школьном возрасте. Ввиду того, что мы рассматриваем связь внимания и тревожности в младшем школьном возрасте, мы сочли необходимым рассмотреть данный вопрос.

Процессы возбуждения и торможения в коре больших полушарий сменяются у младших школьников довольно быстро. Поэтому внимание ребенка младшего школьного возраста отличается легкой переключаемостью и отвлечением, что мешает ему сосредоточиться на одном объекте.

Кикоин Е.И. указывает, что внимание младшего школьника тесно связано с мышлением. Дети не могут сосредоточить свое внимание на неясном, непонятном, они быстро отвлекаются и начинают заниматься другими делами. Поэтому психологи говорят, что важно не только делать трудное - доступным, непонятное - понятным, но и развивать волевые усилия, а вместе с ними и произвольное внимание. (Кикоин Е.И.,1993)

Исследования распределения внимания выявили его связь с возрастом учащегося. (Кикоин Е.И.,1993) В 1 классе ученики слабо распределяют внимание, а в некоторых случаях и вовсе не способны его распределить. Умение распределять внимание нарастает у ребят от класса к классу.

К концу 3 года обучения у школьников, как правило, возрастает и совершается способность распределения и переключения внимания. Ученики 3 класса могут одновременно следить за содержанием того, что они пишут в тетрадь, за безошибочностью письма, за своей позой, а также за тем, что говорит учитель. Они слышат указания учителя, не прекращая работы.

У учащихся 1 класса небольшая устойчивость внимания, что связано с возрастной способностью торможения. Важно периодически менять вид работы, чтобы не наступило утомление.

Концентрированность и интенсивность внимания у младших школьников может быть достаточно большой. Например: ребенок настолько увлеченно рисует, что не слышит, как его зовут. Но продолжительность такого состояния обычно бывает у младших школьников небольшой, т.к. устойчивость внимания еще не велика. Поэтому учителю легче привлечь внимание детей, чем поддерживать его длительное время. Однообразный вид даже интересной деятельности утомляет внимание младших школьников.

Обучение ребенка в школе, сам процесс приобретения знаний - все это способствует быстрому росту у младших школьников непроизвольного внимания, развивающегося у них, главным образом, на почве возникающих интересов, и в частности интереса к учебным занятиям. В первые месяцы пребывания в школе детей интересует не столько знания, сколько комплекс новых отношений и сам характер учебной деятельности.

Л.С. Выготский считает, что детский интерес приобретает чрезвычайное педагогическое значение как самая частая форма проявления непроизвольного внимания. Он подчеркивает, что детское внимание, направляется и руководствуется почти всецело интересам, и поэтому естественной причиной рассеянности ребенка всегда является несовпадением двух линий в педагогическом деле: собственно интереса и тех занятий, которые предлагает учитель как обязательные. (Выготский Л.С.1983, т.6)

В дальнейшем интересы школьников дифференцируются и постоянно приобретают познавательный характер. В связи с этим дети становятся более внимательны при одних видах работы и отличаются рассеянностью при другого рода учебных занятиях.

Процесс обучения невозможен без достаточной сформированности внимания. На уроке учитель привлекает внимание учеников к учебному материалу, удерживает его длительное время, переключает с одного вида на другой. По сравнению с дошкольниками младшие школьники более внимательны. Они уже способны концентрировать внимание на неинтересных действиях, но у них все еще преобладает непроизвольное внимание.

Многие психологи подчеркивают,что произвольное внимание имеет огромное значение в учебной деятельности младших школьников, в то же время оно развивается в учебной деятельности. В своей работе «Детская и педагогическая психология» П.Ф.Каптерев указывает, что учебная деятельность требует от ребенка определенных волевых усилий, а также постановки цели: выучить, написать, сделать, слушать, и он заставляет себя выполнять требуемое. На основе этого происходит постепенный переход от преобладания на начальных этапах обучения непроизвольного и неустойчивого внимания к укреплению и развитию произвольного, сосредоточенного и устойчивого внимания.

 Внимание является необходимым условием хорошего учения. Безусловно, внимание школьника значительно лучше внимания дошкольника. Тем не менее внимание маленького школьника имеет еще много недостатков. (Каптерев П.Ф.,1999)

Известный педагог К.Д.Ушинский серьезно занимался проблемой воспитания произвольного внимания младших школьников. Он возражал педагогам, которые считали, что у детей младшего школьного возраста настолько доминирует непроизвольное внимание над произвольным, что весь учебный процесс должен быть построен исключительно на интересе и занимательности. Он говорил, что педагогический процесс предполагает умение: 1) использовать непроизвольное внимание; 2) содействовать развитию произвольного. ( Ушинский К.Д.1954, Т.1)

По мнению Ермолаева О.Ю. у младших школьников реже появляется произвольное внимание, связанное с чувством напряженности, чем внимание без особых усилий, благодаря поставленной перед учениками задаче. Школьники этого возраста сосредотачиваются произвольно, однако периоды напряженного внимания у них бывают реже, чем у взрослых или старшеклассников. Произвольное внимание младших школьников характеризуется активностью.

Он считает необходимым также упомянуть о существовании физиологических факторов, определяющих возрастные особенности внимания. Произвольное управление поведением вообще и вниманием в частности становится возможным в результате регулирующей, управляющей деятельности высших корковых центров. Эта деятельность достигается постепенно, подвергаясь тем или иным преобразованиям на протяжении всего школьного периода. Несовершенство тормозных механизмов (основы регулирующего влияния высших корковых центров на низшие подкорковые), незрелость самих высших центров приводит к тому, что младшие школьники отличаются повышенной возбудимостью. (Ермолаев О.Ю.,1997)

Обычно после ряда усилий произвольное внимание ученика переходит в послепроизвольное.

Следовательно, все виды внимания – непроизвольное, произвольное, послепроизвольное – встречаются в процессе учебной деятельности школьников. Однако в младших классах, как уже говорилось выше, ведущую роль играет непроизвольное внимание, произвольное внимание у младших школьников еще слабо развито, его надо поддерживать и воспитывать в процессе учебной деятельности; послепроизвольное внимание еще не сформировано на начальной ступени обучения.

Внимание детей младшего школьного возраста отличается небольшим объемом, малой устойчивостью – они могут сосредоточенно заниматься одним делом в течение 10 – 20 минут (в то время как подростки – 40 – 45 минут, а старшеклассники – до 50 минут)

Распределение внимания у младших школьников развито недостаточно. Если ребенок находит ответ на заданный вопрос, он уже не в состоянии следить за своим поведением: вскакивает с места, забывая, что этого не следует делать во время школьных занятий.

Известный психолог Ланге Н.Н. выделил разные типы внимания у младших школьников в зависимости от тех или иных свойств (внимательные и невнимательные). Разные дети внимательны по-разному: внимание обладает разными свойствами, и эти свойства развиваются у младших школьников в неодинаковой степени, создавая индивидуальные варианты. Одни ученики имеют устойчивое, но плохо распределяемое внимание, они довольно долго и старательно решают одну задачу, но быстро перейти к следующей им трудно. Другие легко переключаются в процессе учебной деятельности, но также легко отвлекаются на посторонние моменты. У третьих хорошая организованность внимания сочетается с его малым объемом. (Ланге Н.Н.,1976)

Ланге Н.Н. говорил, что наблюдения за учащимися начальной школы показывают, что среди них встречаются очень медлительные дети, которые отличаются повышенной тщательностью при выполнении любых работ, заданий. Поэтому учителю приходится делать специальную паузу для того, чтобы они успевали за темпом учебного процесса. Но есть так же дети и другой категории, т.е. дети, отличающиеся высоким темпом работы при очень низком ее качестве. Если у предыдущих доминирует установка на точность работы, то у последних – установка на скорость. Обладая высоким индивидуальным темпом, эти дети опережают в классных работах многих других, но проверка обнаружила у них большое количество ошибок, как правило, бессмысленных, вызванных только одним – недостатком внимания. (Ланге Н.Н., 1976)

Таким образом высокая продуктивность этих учеников обесценивается. Внимательные ученики отличаются от всех остальных оптимальным сочетанием продуктивности и точности при выполнении заданий. За короткий промежуток времени они успевают выполнить большой объем работы при минимальном количестве ошибок.

Встречаются невнимательные ученики, концентрирующие внимание не на учебных занятиях, а на чем-то другом – на своих мыслях, далеких от учебы, рисовании на парте и т.д. Если такой ребенок смотрит в учебник, он не видит правило или упражнение, а целенаправленно изучает текст или рисунок, не имеющий отношения к данному уроку. Внимание этих детей достаточно развито, но из-за отсутствия нужной направленности они производят впечатление рассеянных. Для большинства невнимательных младших школьников характерна сильная отвлекаемость, плохая концентрированность и неустойчивость внимания.

Внимательные и невнимательные ученики различаются и в динамике работы. Период «врабатывания», когда человек овладевает деятельностью, есть и у тех, и у других; он сопровождается снижением темпа. Однако у внимательных учеников темп затем нарастает, а у невнимательных этого не происходит.

Таким образом, можно сделать вывод, что внимание детей младшего школьного возраста характеризуется малой устойчивостью (10-15 минут), малым объемом, слабым распределением, неразвитой переключаемостью, преобладанием непроизвольного внимания. Преподавание в начальных классах должно быть интересным, эмоциональным, с широким применением наглядности. В младших классах (обычно в 1 и во 2) через каждые 10- 15 минут надо менять вид деятельности, чтобы предотвратить утомление, нельзя давать материал большой по объему, и такой, восприятие которого требует высокого уровня распределения внимания. Состояние внимания влияет на деятельность ребенка.

Очень часто, именно из-за неумения управлять вниманием, из-за его несформированности ребенок испытывает трудности в школе.

Анализ литературы показывает, что внимание необходимо младшему школьнику в учебной деятельности, так как именно в начальных классах закладываются основы успехов в будущем. В результате этой деятельности учащиеся 4 класса становятся более внимательными, чем учащиеся 1 класса: у них возрастает и совершенствуется способность к устойчивости, распределению и переключению внимания, увеличению объема внимания.

##  **1.3 Психологическая характеристика тревожности.**

 В данном параграфе будут рассмотрены основные взгляды на тревожность, ее причины и проявления. Мы считаем, что невозможно говорить о детской тревожности, не рассмотрев само понятие «тревожность».

Понятие тревожности часто упоминается во многих психологических теориях с тех пор, как Фрейд (1927) первым ввел его в работе «Страх». Проблеме тревожности посвящено большое количество работ, и не только в психологии, но в физиологии, биохимии, психиатрии, социологии, философии. Однако, среди исследователей проблемы тревожности продолжаются споры о ее сути как устойчивого образования личности, о ее причинах и формах, о соотношении тревожности и страха. Предметом этих дискуссий чаще является психологическая природа феномена тревожности. Вместе с тем, относительно феноменологии и функций тревожности исследователи приходят к единой точке зрения. Большинство психологов понятием «тревожность» обозначают состояние человека, которое характеризуется повышенной склонностью к переживаниям, опасениям и беспокойству, имеющей отрицательную эмоциональную окраску (Прихожан А.М,, 2000). Следует отметить, что анализ литературы показывает неоднозначность понимания самого термина тревожность и причин ее возникновения.

 А. М. Прихожан указывает, что тревожность – это переживание эмоционального дискомфорта, связанное с ожиданием неблагополучия, с предчувствием грозящей опасности. Различают тревожность как эмоциональное состояние и как устойчивое свойство, черту личности или темперамента.(Прихожан А.М., 2000) В своей работе мы будем опираться именно на это определение. Но рассмотрим определения других авторов.

 Р. С. Немов писал, что “тревожность – постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях”(Немов Р.С. 1996,с.67)

Е. Савина считает, что тревожность определяется как устойчивое отрицательное переживание беспокойства и ожидания неблагополучия со стороны окружающих.( Савина Е.Л., 1996)

По определению С. С. Степанова “тревожность- переживание эмоционального неблагополучия, связанное с предчувствием опасности или неудачи”.(Степанов С.С., 1998, с.117)

Е.К.Изард определяет тревожность как эмоциональное комплексное состояние, которое возникает из соединения фундаментальных эмоций (интерес-волнение, радость, удивление, горе-страдание, гнев, отвращение, презрение, страх, стыд, вина). Причем тревожность может сочетать в себе и страх, и гнев, и вину, и интерес-возбуждение.( Изард Е.К. 1980)

 А.В. Басов считает, что тревожность – это склонность индивида к переживанию тревоги, характеризующаяся низким порогом возникновения реакции тревоги. Она выступает одним из основных параметров индивидуальных различий. (Басов А.В. 1980)

По мнению Вилюнаса В.К., тревожность- свойство личности, которое проявляется в форме беспокойства, тревоги, неуверенности в себе и беспричинного страха. Чаще всего это вызвано неопределенностью ситуации, неспособностью предсказать, как будут развиваться события, неверием в свои силы и возможности. (Вилюнас В.К. 1980)

 Другой представитель отечественной психологии Рубинштейн С.Я. под тревожностью понимал склонность человека переживать тревогу, т.е. эмоциональное состояние, возникающее в ситуациях неопределенной опасности и проявляющееся в ожидании неблагополучного развития событий. Он говорил, что повышенная тревожность может дезорганизовать любую деятельность (особенно значимую), что, в свою очередь, приводит к низкой самооценке, неуверенности в себе. Он утверждал, что это эмоциональное состояние может выступать в качестве одного из механизмов развития невроза, так как способствует углублению личностных противоречий (например, между высоким уровнем притязаний и низкой самооценкой). ( Рубинштейн С.Я. 1970 )

 Отечественный психолог Рогов Е.И. пишет, что определенный уровень тревожности – естественная и обязательная особенность деятельности личности. У каждого человека существует свой оптимальный или желательный уровень тревожности – это так называемая полезная тревожность. Оценка человеком своего состояния в этом отношении является для него существенным компонентом самоконтроля и самовоспитания. Однако повышенный уровень тревожности является субъективным проявление неблагополучия личности. (Рогов Е.И. 1996)

Следует отметить, что проявления тревожности в различных ситуациях не одинаковы. Прихожан А.М.(1996) пишет, что в одних случаях люди склоны вести себя тревожно всегда и везде, в других они обнаруживают свою тревожность лишь время от времени, в зависимости от складывающихся обстоятельств.

Прихожан А.М. указывает, что ситуативно-устойчивые проявления тревожности принято называть личностными и связывать с наличием у человека соответствующей личностной черты (так называемая «личностная тревожность»). Это устойчивая индивидуальная характеристика, отражающая предрасположенность субъекта к тревоге и предполагающая наличие у него тенденции воспринимать достаточно широкий «веер» ситуаций как угрожающий, отвечая на каждую из них определенной реакцией. Она характеризуется состоянием безотчетного страха, неопределенным ощущением угрозы, готовностью воспринять любое событие как неблагоприятное и опасное. Ребенок, подверженный такому состоянию, постоянно находится в настороженном и подавленном настроении, у него затруднены контакты с окружающим миром, который воспринимается им как пугающий и враждебный. Закрепляясь в процессе становления характера, такая тревожность приводит к формированию заниженной самооценки и мрачного пессимизма.

 Как предрасположенность, личностная тревожность активизируется при восприятии определенных стимулов, расцениваемых человеком как опасные, связанные со специфическими ситуациями угрозы его престижу, самооценке, самоуважению.

Она подчеркивает, что ситуативно-изменчивые проявления тревожности именуют ситуативными, а особенность личности, проявляющей такого рода тревожность, обозначают как «ситуационная тревожность». Это состояние характеризуется субъективно переживаемыми эмоциями: напряжением, беспокойством, озабоченностью, нервозностью. Такое состояние возникает как эмоциональная реакция на стрессовую ситуацию и может быть разным по интенсивности и динамичным во времени.

Данное состояние может возникать у любого человека в преддверии возможных неприятностей и жизненных осложнений. Это состояние не только является вполне нормальным, но и играет свою положительную роль. Оно выступает своеобразным мобилизирующим механизмом, позволяющим человеку серьезно и ответственно подойти к решению возникающих проблем.

Многие психологи делят людей на две группы- высокотревожные и низкотревожные. Е.И.Рогов полагает, что личности, относимые к категории высокотревожных, склонны воспринимать угрозу своей самооценке и жизнедеятельности в обширном диапазоне ситуаций и реагировать весьма напряженно выраженным состоянием тревожности.

По мнению Рогова Е.И., поведение повышенно тревожных людей в деятельности, направленной на достижение успехов, имеет следующие особенности: (Рогов Е.И.,1996)

1. Высокотревожные индивиды эмоционально острее, чем низкотревожные, реагируют на сообщения о неудаче.
2. Высокотревожные люди хуже, чем низкотревожные, работают в стрессовых ситуациях или в условиях дефицита времени, отведенного на решение задачи.
3. Боязнь неудачи — характерная черта высокотревожных людей. Эта боязнь у них доминирует над стремлением к достижению успеха. В отличии от них, у низкотревожных людей преобладает мотивация достижения успехов.
4. Для высокотревожных людей большей стимулирующей силой обладает сообщение об успехе, чем о неудаче. Низкотревожных людей , напротив, больше стимулирует сообщение о неудаче.

Деятельность человека в конкретной ситуации, подчеркивает Р.С.Немов, зависит не только от самой ситуации, от наличия или отсутствия у индивида личностной тревожности, но и от ситуационной тревожности, возникающей у данного человека в данной ситуации под влиянием складывающихся обстоятельств.

Указывая на механизм возникновения тревожности, он говорит, что воздействие сложившейся ситуации, собственные потребности, мысли и чувства человека, особенности его тревожности как личностной тревожности определяют когнитивную оценку им возникшей ситуации. Эта оценка, в свою очередь, вызывает определенные эмоции (активизация работы автономной нервной системы и усиление состояния ситуационной тревожности вместе с ожиданиями возможной неудачи). Информация обо всем этом через нервные механизмы обратной связи передается в кору головного мозга человека, воздействуя на его мысли, потребности и чувства. Та же когнитивная оценка ситуации одновременно и автоматически вызывает реакцию организма на угрожающие стимулы, что приводит к появлению контрмер и соответствующих ответных реакций, направленных на понижение возникшей ситуационной тревожности. Итог всего этого непосредственно сказывается на выполняемой деятельности. Эта деятельность находится в непосредственной зависимости от состояния тревожности, которое не удалось преодолеть с помощью предпринятых ответных реакций и контрмер, а также адекватной когнитивной оценки ситуации. (Немов Р.С. , 1995)

Таким образом, деятельность человека в порождающей тревожность ситуации непосредственно зависит от силы ситуационной тревожности, действенности контрмер, предпринятых для ее снижения, точности когнитивной оценки ситуации.

Анализируя литературу, мы встретили большое количество определений тревожности. Большинство авторов считают, что тревожность – это переживание тревоги, эмоционального неблагополучия. Данное состояние проявляется у большинства людей и в небольшой степени играет положительную роль.

## **1.4 Особенности проявления тревожности в младшем школьном возрасте и ее связь с характеристиками внимания.**

В предыдущем параграфе были рассмотрены основные взгляды на проблему тревожности. Далее мы рассмотрим особенности проявления тревожности в младшем школьном возрасте и ее связь с характеристиками внимания.

Проблема тревожности как относительно устойчивого личностного образования сравнительно редко встает в чистом виде. Обычно она включается в контекст широкого круга вопросов: слабой или неровной, «скачущей» успеваемости ученика (особенно в тех случаях, когда он пишет контрольные работы хуже классных или домашних, и отвечает у доски гораздо слабее, чем с места), повышенной утомляемости при отсутствии для этого объективных медицинских показаний, конфликт со сверстниками и т.д. Далее мы остановимся на основных причинах возникновения тревожности в младшем школьном возрасте, так как не зная их, невозможно разобраться в том, что происходит с ребенком, каковы истинные мотивы его поступков.

По мнению Е.Л.Савиной («Тревожные дети»,1996), причинами, вызывающими детскую тревожность ,являются следующие:

1. неправильное воспитание и неблагоприятные отношения ребенка с родителями, особенно с матерью;
2. следствие симбиотических отношений ребенка с матерью, когда мать ощущает себя единым целым с ребенком, пытается оградить его от трудностей и неприятностей жизни. В результате ребенок испытывает беспокойство, когда остается без матери, легко теряется, волнуется и боится.
3. тревожность может вызываться боязнью не справиться, сделать не так, как нужно. Она может порождаться страхом отступления от норм и правил, устанавливаемых взрослыми

По данным А.И. Захарова (1993) склонность детей к беспокойству, волнениям обусловлена:

1. повышенной эмоциональной чувствительностью:
2. потрясениями и испугами, заостряющими эмоциональность, или передачей тревоги и беспокойства со стороны родителей,
3. неразрешимостью какой – либо жизненно-важной для ребенка ситуации,
4. блокированием его насущных интеревов, потребностей , влечений,
5. отсутствием внутреннего единства, неуверенностью в своих силах и возможностях, нерешительностью,
6. заостренным чувством вины,

Кроме того, в деятельности родителей и педагогов выделяют некоторые психотравмирующие для ребенка моменты, которые могут способствовать формированию основы для тревожной настороженности ( Н.В.Жутикова, 1988):

1. Неблагоприятная оценка уровня какого-либо действия ребенка;
2. При высказывании ребенку неблагоприятной оценки его деятельности расширяется объем того, что подвергается этой оценке: при этом переходят на личность ребенка;
3. Эмоциональная окраска оценивающего высказывания, которая выражается в укоряющих, наказывающих интонациях;
4. Сравнение ребенка с кем-то другим, кто ему противопоставляется как пример, как образец.

Басов А.В. (1991) указывает, что иногда в основе формирования тревожности лежит боязнь идти в школу, страх опросов, боязнь сделать ошибку и т.д. Такие симптомы, по его мнению, лежат в основе школьной тревожности. Басов А.В. утверждает, что школьная тревожность- это легкий вид тревожности, ее имеют около 60% детей. Многие учащиеся перед экзаменами теряют сон, аппетит, у них увеличивается двигательная активность, частота пульса, потоотделение, проявляются многочисленные признаки нарушения регуляции вегетативной нервной системы. Но отрицательные переживания, связанные со школой, могут быть выражены значительно серьезнее, может развиться школьный невроз.

Тревожность ребенка может вызываться и особенностями взаимодействия учителя с ребенком, превалированием авторитарного стиля общения или непоследовательности требований и оценок. И в первом и во втором случаях ребенок находится в постоянном напряжении из-за страха не выполнить требования взрослых, не “угодить” им, приступить жесткие рамки.

Лаврентьева Н.Н. указывает ситуации, которые могут вызвать детскую тревожность:

1. Ситуация непринятия со стороны сверстников. Ребенок считает: в том, что его не любят, есть его вина, он плохой (“любят хороших”) заслужить любовь ребенок будет стремиться с помощью положительных результатов, успехов в деятельности. Если это стремление не оправдается, то тревожность ребенка увеличивается.
2. Ситуация соперничества, к конкуренции. Особенно сильную тревожность она будет вызывать у детей, воспитание которых проходит в условиях гиперсоциализации. В этом случае дети, попадая в ситуацию соперничества, будут стремиться быть первым, любой ценой достигнуть самых высоких результатов.
3. Ситуация повышенной ответственности. Когда тревожный ребенок попадает в нее, его тревога обусловлена страхом не оправдать надежду, ожиданий взрослого и быть им отвергнутым.

В подобных ситуациях тревожные дети отличаются, как правило, неадекватной реакцией (Лаврентьева Н.Н. 1996).

Кроме влияния школы, следует также отметить и вклад семейного воспитания ( семейных отношений) в развитие детской тревожности. Прихожан А.М. (1996) говорит, что в целом тревожность является проявлением неблагополучия личности. В ряде случаев она буквально взращивается в тревожно – мнительной психологической атмосфере семьи, в которой родители сами склонны к постоянным опасениям и беспокойству. Ребенок заражается их настроениями и перенимает нездоровую форму реагирования на внешний мир

Однако такая неприятная индивидуальная особенность проявляется порой и у детей, чьи родители не подвержены мнительности и настроены в целом оптимистично. Такие родители, как правило, хорошо знают, чего они хотят добиться от своих детей. Особое внимание они уделяют дисциплине и познавательным достижениям ребенка. Поэтому перед ним постоянно ставится разнообразные задачи, которые они должны решать, чтобы оправдать высокие ожидания родителей. Справится со всеми задачами ребенку не всегда по силам, а это и вызывает недовольство старших. В результате ребенок оказывается в ситуации постоянного напряженного ожидания: сумел ли он угодить родителям или допустил какое то упущение, за которое последует неодобрение и порицание. Ситуация может усугубляться непоследовательностью родительских требований. Если ребенок не знает наверняка, как будет оценен тот или иной его шаг, но в принципе предвидит возможное недовольство, то все его существование окрашивается напряженной настороженностью и тревогой.

Таким образом, Прихожан А.М.(2000) подчеркивает, что среди факторов, обуславливающих тревожность детей немаловажную роль играют непоследовательность требований родителей и разница в стилях воспитания мамы и бабушки ( мамы и папы и т.д.)

Многие психологи ( РоговЕ.И., Прихожан А.М., и другие) считают, что тревожность имеет ярко выраженную возрастную специфику, обнаруживающуюся в ее источниках, содержании, формах проявления. Для каждого возрастного периода существуют определенные области, объекты действительности, которые вызывают повышенную тревогу большинства детей вне зависимости от наличия реальной угрозы или тревожности как устойчивого образования.

Эти “возрастные тревожности” являются следствием наиболее значимых социальных потребностей. У детей раннего возраста тревожность порождается разлукой с матерью. В возрасте 6-7 лет главную роль играет адаптация к школе, в младшем подростковом – общение со взрослыми (родителями и учителями), в ранней юности – отношение к будущему и проблемы, связанные с отношениями полов.

Захаров А.И. (1995) указывает, что тревожные дети отличаются частыми проявлениями беспокойства и тревоги, а также большим количеством страхов, особой чувствительностью. Тревожные дети нередко имеют низкую самооценку, в связи с чем у них возникает ожидание неблагополучия со стороны окружающих, очень чувствительны к своим неудачам, остро реагируют на них, склонны отказываться от той деятельности, в которой испытывают затруднения.

Таким образом поведение тревожных детей отличается частыми проявлениями беспокойства и тревоги, такие дети живут в постоянном напряжении, все время ощущая угрозу, чувствуя, что в любой момент могут столкнуться с неудачами.

Овчарова Р.В. (1996)подчеркивает, что как только возникает тревога, в душе ребенка включается целый ряд механизмов, которые "перерабатывают" это состояние во что-то другое. Такой ребенок может внешне производить впечатление спокойного и даже самоуверенного.

Внутренняя задача, которая стоит перед эмоционально неустойчивым ребенком: в море тревоги найти островок безопасности и постараться как можно лучше его укрепить, закрыть со всех сторон от бушующих волн окружающего мира. На начальном этапе возникновения тревожности, формируется чувство страха: ребенок боится оставаться в темноте, или опоздать в школу, или отвечать у доски. Страх - первая производная тревоги. Его преимущество - в том, что у него есть граница, а значит, и всегда остается какое-то свободное пространство вне этих границ.

Далее скажем несколько слов о влиянии тревожности на успешность деятельности. Прихожан А.М. (2000) указывает, что вплоть до подросткового возраста тревожность оказывает отрицательное влияние на успешность деятельности. Он утверждает, что хотя у некоторых детей мобилизирующая функция состояния тревоги отмечается уже в младшем школьном возрасте, заметной эта функция становится только лишь со старшего подросткового периода. Прихожан подчеркивает, что в дошкольном и на протяжении всего школьного возраста влияние тревоги на деятельность оказывается опосредованными особенностями поведения педагога и создаваемой им атмосферой в классе. Именно последнее, существенно увеличивая аффективную насыщенность ситуации, отрицательно сказывается на эффективности деятельности детей и подростков.

Далее мы остановимся на высказываниях разных авторов по проблеме взаимосвязи внимания и тревожности. К сожалению, нам не удалось найти большого количества информации по данной проблеме и надо отметить то, что она (проблема) не имеет однозначной интерпретации в литературе.

БасовА.В. (1991) указывает, что тревожность благоприятно влияет на процесс внимания. Он придерживается мнения, что чем выше степень проявления тревожности, тем выше уровень развития внимания.

Мнение Прихожан А.М. полностью противоположно. Она указывает, что наличие тревожности как устойчивого образования, оказывает неблагоприятное влияние на уровень развития всех свойств внимания. Это связано с тем, что прихожан А.М. изучала проявление тревожности у детей разного возраста (6-7, 8-9, 10-11 лет отдельно), а Басов А.В. рассматривал весь младший возраст в целом.

Прихожан А.М. также отмечает, что в дальнейшем (в подростковом возрасте), тревожность оказывает благоприятное влияние на развитие внимания.

Другие авторы (Раттер М, 1987) также придерживаются мнения, что тревожность оказывает негативное влияние на развитие внимания. Подчеркивается, что в младшем школьном возрасте, тревожность лишь в некоторых случаях является стимулятором развития внимания.

Анализ литературы показывает, что тревожность в младшем школьном возрасте формируется под влиянием различных факторов и условий( основными из которых являются школа и семья). Уже в младшем школьном возрасте тревожность оказывает большое влияние на успешность учебной деятельности и формирование личности.

# Г Л А В А 2 ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ВЗАИМОСВЯЗИ УРОВНЯ РАЗВИТИЯ СВОЙСТВ ВНИМАНИЯ И ХАРАКТЕРИСТИК ТРЕВОЖНОСТИ.

## **2.1 Цель, задачи, гипотезы и методы исследования.**

Настоящее исследование посвящено изучению взаимосвязи уровня развития свойств внимания и характеристик тревожности.

***Цель*** данного исследования заключается в выявлении зависимости между уровневыми характеристиками внимания и тревожностью.

***Предметом*** данного исследования являлась взаимосвязь уровневых характеристик внимания и тревожности младших школьников.

***Объектом***  исследования является эмоциональная и познавательная сфера психики младшего школьника

Проведенный теоретический анализ исследований таких авторов как Выготский Л.С., Добрынин Н.Ф., Гальперин П.Я., Прихожан А.М., Басов А.В., Савина Е. И других, по проблемам внимания и тревожности младших школьников позволил выдвинуть следующие ***гипотезы:***

* уровневые характеристики внимания и тревожности взаимосвязаны у младших школьников;
* младшие школьники, относящиеся к разным типам внимания, различаются по степени проявления тревожности;

Для достижения поставленной цели и проверки сформулированной гипотезы потребовалось решить следующие ***задачи***:

* измерить уровень развития устойчивости, продуктивности, переключаемости внимания;
* выяснить степень проявления различных видов тревожности;
* выявить зависимости, существующие между уровнем развития свойств внимания и степенью проявления различных видов тревожности младших школьников;
* выявить типы внимания младших школьников и сопоставить их по уровням тревожности;

***Достоверность и надежность*** полученных в ходе эмпирического исследования данных обеспечивались применением разнообразных исследовательских процедур и приемов, взаимодополняющих методик, сочетанием качественного и количественного анализа собранных данных.

 В исследовании использовались следующие методики, ориентированные на изучение степени проявления различных видов и свойств внимания и тревожности младших школьников.

1. МЕТОДИКА ОЦЕНКИ ПЕРЕКЛЮЧЕНИЯ ВНИМАНИЯ. (Немов Р.В.,2001)

Данная методика предполагает использование как в группе, так и индивидуально и направлена на изучение уровня переключения внимания. Так как методика универсальна и может быть использована в дошкольном и младшем школьном возрасте, авторы рекомендуют организовать ее как игру.

Данная методика использовалась нами для определения уровня переключения внимания у группы испытуемых младшего школьного возраста. Выбрана она была нами из-за удобства ее использования, то есть с ее помощью можно исследовать уровень развития переключения внимания у большой группы испытуемых.

Для проведения методики использовались бланки с кольцами Ландольта в сопровождении определенной инструкции( Приложение 1). В течение первой минуты испытуемые должны были находить и зачеркивать одним способом кольца одного типа ( с одной ориентацией разрыва), в течение следующей минуты- кольца другого типа (с иной ориентацией места разрыва), и так далее по очереди в течение всех 5 минут.

После проведения методики нами были подсчитаны результаты. Подсчитывалось количество колец, просмотренное испытуемым за одну минуту и количество ошибок, допущенных за это же время. Затем подсчитывалось количествоо колец, просмотренных за пять минут и количество ошибок, допущенных за это же время.

Количественные данные получили путем подсчета результатов по формуле:

Где N – количество знаков, просмотренных за 5 минут,

 n – количество ошибок, допущенное во время работы;

 S – показатель переключения внимания;

 t – время (360)

(Данные подсчитывались по каждому испытуемому в отдельности.)

Затем полученные результаты были переведены в шкальные оценки соответственно таблице, приведенной в данной методике.

Благодаря возможностям данной методики, для каждого ребенка фиксировался показатель *уровня развития переключаемости внимания.*

1. МЕТОДИКА ОПРЕДЕЛЕНИЯ ПРОДУКТИВНОСТИ И УСТОЙЧИВОСТИ ВНИМАНИЯ.

Данная методика предназначена для измерения сразу двух свойств внимания: продуктивности и устойчивости. Как и в предыдущей методике, авторы рекомендуют проводить ее в игровой форме. Это позволяет не только упростить проведение, но и получить лучшие результаты за счет элемента соревнования.

Данная методика использовалась нами также для получения показателей уровня развития продуктивности и устойчивости внимания. Выбрана была эта методика ввиду того, что

-она может быть использована на большой группе испытуемых;

-с ее помощью измеряются сразу два показателя : продуктивность и устойчивость;

В данной методике мы использовали такой же бланк ,как и в предыдущей, но с другой инструкцией. Испытуемым предлагалось внимательно просматривая кольца по рядам, находить среди них такие, в которых имеется разрыв, расположенный в строго определенном месте и зачеркивать их. Работа проводилась в течение 5 минут. Через каждую минуту учитель произносил слово «черта», в этот момент ребенок ставил черту в том месте, где его застала эта команда.

После проведения методики нами были подсчитаны результаты. Подсчитывалось количество колец, просмотренных ребенком за каждую минуту работы и за все 5 минут, в течение которых продолжался психодиагностический эксперимент. Также определялось количество ошибок, допущенных испытуемыми в процессе работы на каждой минуте, с первой по пятую, и в целом за все пять минут. Полученные данные вносились в формулу, по которой определялся общий показатель уровня развитости у ребенка одновременно двух свойств внимания : продуктивности и устойчивости. (Эта формула была приведена в предыдущей методике).

В итоге количественной обработки психодиагностических данных определились по проведенной выше формуле 6 показателей, 1- для всего времени работы над методикой(5 минут), а остальные- для каждого минутного интервала соответвтвенно переменная T в методике будет принимать значение 300 (для пяти минут) и 60(для одной минуты).

По всем показателям S, полученным в процессе выполнения задания строится график. На основе анализа которого можно судить о динамике изменения во времени продуктивности и устойчивости внимания ребенка. При построении графика показатели продуктивности и устойчивости переводились (каждый в отдельности) в баллы по 10-бальной системе следующим образом :

10-продуктивность внимания очень высокая, устойчивость очень высокая,

8-9-продуктивность внимания высокая, устойчивость внимания высокая;

4-7-продуктивность внимания средняя, устойчивость внимания- средняя;

2-3 продуктивность внимания низкая, устойчивость внимания- низкая;

* 1. продуктивность внимания очень низкая, устойчивость внимания- очень низкая;

Таким образом, благодаря этой методике, мы смогли выявить сразу два показателя : продуктивность и устойчивость внимания.

Затем мы использовали методики для выяснения степени проявления различных видов тревожности.

3. МЕТОДИКА «ДЕТСКИЙ ВАРИАНТ ШКАЛЫ ЯВНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ» (Прихожан А.М., 2000г.) предназначена для выявления тревожности как относительно устойчивого образования у детей 8-12 лет. Шкала была разработана американскими психологами A. Castaneda, B.R.McCandless, D.S.Palermo в 1956 году на основе шкалы явной тревожности, предназначенной для взрослых. Данный вариант был адаптирован для применения в России в 1991-1993 годах Березиным Ф.Б., Мирошниковым М.П. и другими.

Данная методика была использована нами с целью выяснения степени проявления явной тревожности. Выбрана она была нами ввиду особенностей ее проведения: методика может быть использована в группе. Также следует отметить, что данная методика содержит шкалу «социальной желательности» , критический показатель которого равен девяти. Этот и более высокий результат свидетельствуют о том, что ответы испытуемого могут быть недостоверны, могут искажаться под влиянием фактора социальной желательности.

 Методика предъявляется ребенку на индивидуальном бланке.(Приложение ) В ходе данной процедуры испытуемым задаются вопросы о внутреннем состоянии ребенка в той или иной ситуации. Испытуемым может быть выбран лишь один вариант ответа (верно, неверно).

После проведения методики нами были подсчитаны результаты. Вначале подсчитывались баллы по шкале социальной желательности. Затем подсчитываются баллы по субшкале тревожности. После подсчета «сырых» баллов, они переводятся в шкальные.(Для этого данные каждого испытуемого сопоставлялись с нормативными показателями группы детей соответствующего возраста и пола).

Таким образом, благодаря этой методике мы смогли выявить степень проявления явной тревожности испытуемых.

4.МЕТОДИКА «ШКАЛА ЛИЧНОСТНОЙ ТРЕВОЖНОСТИ ДЛЯ УЧАЩИХСЯ 10-16 ЛЕТ».

Данная методика была разработана в 1980- 1983 годах для определения тревожности, связанной со школьными ситуациями (школьная), с ситуациями общения (межличностная) и с отношением к себе (самооценочная).

Данная методика относится к числу бланковых, что позволило нам провести ее коллективно. Бланк содержит необходимые сведения об испытуемом, и содержание методики.(Приложение) Данная методика содержит ситуации, обстоятельства, с которыми ребенок встречается в жизни После того, как учитель дает необходимую инструкцию, дети могут приступать к работе. Им следовало внимательно прочитать каждое предложение, представить себя в данной ситуации и обвести кружком одну из цифр справа-0,1,2,3,4- в зависимости от того, насколько данная ситуация неприятна для ребенка, может вызвать беспокойство, опасение, страх. (Обозначение каждой из цифр указано вверху страницы).

Подсчет результатов проводился по каждому из пунктов шкалы и оценивался в баллах. Данная первичная оценка переводилась в баллы, соответственно каждой из полученных шкал, то есть данные каждого испытуемого сопоставлялись с нормативными показателями группы детей соответствующего возраста и пола по каждой шкале.

Благодаря возможностям данной методики для каждого ребенка фиксировались следующие показатели:

* уровень школьной тревожности;
* уровень самооценочной тревожности;
* уровень межличностной тревожности;

Эксперимент проводился на базе учебно-воспитательного комплекса с углубленным изучением иностранных языков «Феникс» №1666. В эксперименте были задействованы учащиеся двух классов 3 «А» (программа 1-3) и 4 «А» (программа 1-4). Возраст испытуемых 10-11 лет. Общее количество испытуемых-37 человек, среди них 19 девочек и 18 мальчиков.

## **2.2 Анализ уровня развития свойств внимания в зависимости от степени проявления различных типов тревожности.**

Для изучения уровня развития свойств внимания мы использовали данные, полученные с помощью методик «Оценка переключения внимания», «Определения продуктивности и устойчивости внимания». Обработка данных состояла в том, что высчитывалось количество знаков, просмотренных за определенный промежуток времени и количество ошибок, допущенных за то же количество времени. Затем эти данные были переведены в стены соответственно шкале нормативных показателей. Среди полученных данных было выделено три уровня развития свойств внимания. Полученные данные приведены в таблице .

 Таблица 1

***Уровневые характеристики развития свойств внимания у младших школьников.***

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Устойчивость внимания | Продуктивность внимания | Переключение внимания |
| Высокий уровень развития  | 53 % | 35% | 27% |
| Средний уровень развития  | 43% | 57% | 73% |
| Низкий уровень развития  | 3% | 8% | - |

Анализ полученных данных позволяет заключить, что уровень устойчивости внимания у большинства испытуемых высокий (48% опрашиваемых); продуктивность внимания-средняя (57% опрашиваемых); переключаемость внимания также средняя (73% опрашиваемых).

Для изучения проявления различных видов тревожности мы использовали данные, полученные с помощью методик «Шкала личностной тревожности для учащихся 10-16 лет» и «Детский вариант шкалы явной тревожности» (Прихожан А.М.). Обработка данных состояла в том, что высчитывались баллы по каждой из приведенных в методиках шкал, и затем переводились в стены, соответственно таблице нормативных показателей для данного возраста. Среди полученных данных было выделено три уровня проявления тревожности. Полученные данные приведены в таблице.

Таблица 2

***Степень проявления различных типов тревожности у младших школьников.***

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
|  | Явная тревожность | Школьная тревожность | Самооценочная тревожность | Межличностная тревожность |
| Высокий уровень тревожности | 16% | 11% | 21% | 24% |
| Средний уровень тревожности | 27% | 13% | - | 10% |
| Низкий уровень тревожности | 40% | 75% | 78% | 64% |

Анализ полученных данных позволяет заключить, что степень проявления явной тревожности у большинства испытуемых средняя (27% опрашиваемых), школьной тревожности-низкая (75% опрашиваемых), самооценочной и межличностной тревожности также низкая ( 78% и 64% опрашиваемых). В целом, можно отметить, что в группе опрашиваемых преобладает низкий уровень проявления тревожности.

В стремлении установить взаимосвязь уровня развития свойств внимания и степени проявления тревожности, мы сопоставляли уровневые характеристики развития отдельных свойств внимания и степени проявления тревожности. Мы рассматривали три уровня развития свойств внимания(высокий, средний и низкий) и три степени проявления тревожности ( высокая, средняя и низкая.)

 Вначале мы рассматривали устойчивость, внимания и проявление явного и общего типов тревожности.

На диаграмме 1 представлены результаты сопоставления уровневых характеристик устойчивости внимания и степени проявления общей и явной тревожности. Из диаграммы видно, что процент детей с высокой устойчивостью внимания и низкой явной и общей тревожностью больше, чем процент детей со средним показателем устойчивости внимания и низкой тревожностью.

Затем мы рассмотрели продуктивность внимания и проявление общей и явной тревожности.

На диаграмме 2 представлены результаты сопоставления уровневых характеристик продуктивности внимания и степени проявления общей и явной тревожности. В данном случае, процент детей с высокой продуктивностью внимания и низкой явной и общей тревожностью ниже, чем процент детей со средним показателем продуктивности внимания и низкой тревожностью. Такая же закономерность наблюдается в соотношении высокой продуктивности внимания и средней явной и общей тревожности, а также средней продуктивности внимания и общей и явной тревожности.

Далее мы рассматривали переключение внимания и проявление общей и явной тревожности.

На диаграмме 3 представлены результаты сопоставления уровневых характеристик переключения внимания и степени проявления явной и общей тревожности. Следует отметить, что детей с низким уровнем переключения внимания выявлено не было. Диаграмма показала, что наибольшие показатели выявлены в соотношении средней продуктивности внимания и явной и общей тревожности.

Затем мы соотносили уровневые характеристики внимания и степень проявления трех видов тревожности ( школьной, самооценочной и межличностной).

Вначале мы рассмотрели устойчивость внимания и проявление трех видов тревожности.

На диаграмме 4 представлены результаты сопоставления уровневых характеристик устойчивости внимания и степени проявления школьной, самооценочной и межличностной тревожности. Следует отметить, что самыми высокими показателями являются показатели соотношений высокого и среднего уровня устойчивости внимания и низкого уровня проявления трех типов тревожности.

Затем мы рассматривали продуктивность внимания и проявление трех видов тревожности.

На диаграмме 5 представлены результаты сопоставления уровневых характеристик продуктивности внимания и степени проявления школьной, самооценочной и межличностной тревожности. В данном случае необходимо отметить процентные данные соотношения среднего уровня продуктивности внимания и проявления низкой тревожности. Эти показатели являются самыми высокими.

Далее мы рассматривали переключение внимания и проявление трех видов тревожности.

На диаграмме 6 представлены результаты сопоставления уровневых характеристик переключения внимания и степени проявления школьной, самооценочной и межличностной тревожности. Как и в предыдущем случае, показатели соотношения среднего уровня переключения внимания и проявления низкой тревожности являются самыми высокими. Необходимо указать, что детей с низким уровнем переключения внимания выявлено не было. Также отметим, что соотношение среднего уровня переключения внимания и высокой степени проявления самооценочной и межличностной тревожности выше, чем соотношение высокого уровня переключения внимания и высокой степени проявления тех же видов тревожности.

Анализируя полученные данные, можно сказать, что наиболее яркими показателями являются показатели зависимости низкого уровня тревожности и среднего уровня развития того или иного свойства внимания.

Следует отметить взаимосвязь устойчивости внимания и проявления различных типов тревожности. Здесь мы обратили внимание на показатели взаимосвязи низкого уровня тревожности и высокого и среднего уровня развития устойчивости внимания.

Рассмотрев взаимосвязь отдельных свойств внимания и проявления тревожности, ярких закономерностей мы обнаружить не смогли. Поэтому возникла идея рассмотреть уровневые характеристики свойств внимания в сочетании друг с другом, которые и определили тот или иной тип. Мы решили сопоставить уровневые характеристики тревожности в группах испытуемых, различающихся по сочетанию уровня развития трех свойств внимания.

Для удобства соотнесения уровней развития различных свойств внимания, мы прибегли к их цветовому обозначению. Для этого мы обозначили синим цветом высокий уровень развития данного свойства внимания; зеленым- средний уровень развития данного свойства внимания; красным- низкий уровень развития данного свойства внимания.

Таким образом, для каждого ребенка по определенному сочетанию цветов можно судить о соотношении уровня развития таких свойств внимания как устойчивость, продуктивность, переключаемость. Таким образом, в первой группе оказалось 10 детей, во второй- 8, в третьей-3. Остальных испытуемых нельзя объединить в те или иные группы. Мы выделили три группы детей, различающихся разным соотношением уровня развития свойств внимания.(см. таблица 3).

Таблица 3

Группы детей, различающиеся различным соотношением уровня развития свойств внимания.

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Имя Ф. | Устойчивость внимания | Продуктивность внимания | Переключаемость внимания |
| Дарья И. | 9 | 6 | 5 |
| Жанна М | 9 | 5 | 6 |
| Анна Н | 9 | 4 | 4 |
| Ирина З. | 9 | 5 | 6 |
| Евгений Б. | 9 | 5 | 4 |
| Василий К. | 9 | 5 | 4 |
| Антон Р. | 9 | 4 | 7 |
| Илья П. | 9 | 7 | 5 |
| Вадим Я. | 9 | 4 | 7 |
| Павел С | 8 | 5 | 6 |
| Анастасия М | 7 | 5 | 5 |
| Оксана Г. | 7 | 7 | 5 |
| Ольга А. | 7 | 6 | 5 |
| Екатерина Е | 7 | 6 | 7 |
| Алексей Д. | 7 | 7 | 7 |
| Александр Г. | 7 | 7 | 5 |
| Кирилл С. | 7 | 7 | 7 |
| Григорий О | 7 | 7 | 5 |
| Екатерина О. | 9 | 3 | 5 |
| Юлия Л. | 9 | 3 | 7 |
| Никита К. | 9 | 3 | 5 |

К *первой группе* относятся испытуемые, устойчивость внимания которых высокая, а продуктивность и переключаемость средние. Ко *второй группе* относятся испытуемые , устойчивость, продуктивность и переключаемость внимания которых средние. К *третьей группе* относятся испытуемые, устойчивость внимания которых высокая, продуктивность низкая, а переключаемость внимания средняя. Следует отметить, что при анализе данной таблицы зеленый цвет появлялся чаще, чем другие, следовательно большинство опрашиваемых имеют нормальный уровень развития того или иного свойства внимания.

По каждой из выделенных групп была подсчитана степень проявления тревожности (среднее арифметическое)по каждому из указанных видов ( школьной, самооценочной, межличностной и явной). Полученные данные представлены в диаграмме.

Из данной диаграммы мы можем видеть, что степень проявления тревожности групп разная. Школьная тревожность повышается от первой группы к третьей. Причем разница между результатами второй и третьей группы достаточно большая (почти 8 единиц). Таким образом уровень школьной тревожности третьей группы достаточно высок. Напомним, что к третьей группе относятся испытуемые с высокой устойчивостью, низкой продуктивностью и средней переключаемостью внимания. С другой стороны, дети, с высокой устойчивостью внимания, средней продуктивностью и переключаемостью ( первая группа) обнаруживают более низкий уровень школьной тревожности.

Также следует отметить проявление межличностной тревожности. Здесь наблюдается такая же закономерность, то есть увеличение проявления уровня тревожности от первой группы к третьей. Хотя в целом, уровень проявления межличностной тревожности ниже, чем школьной.

Мы обратили внимание на то, что самые высокие показатели проявления тревожности наблюдаются в третьей группе, а низкие – в первой.

Рассмотрим каждую группу в отдельности. Как уже было отмечено выше, в третьей группе наблюдаются самые высокие показатели уровня проявления всех видов тревожности. Разница между самооценочной и межличностной тревожностью составляет около двух единиц. Школьная тревожность выше других на шесть единиц.

В первой группе самые низкие показатели школьной и межличностной тревожности. Как и в других группах, межличностная тревожность ниже школьной (в данном случае на две единицы). Также следует отметить более выраженный уровень самооценочной тревожности. В данной группе показатель самооценочной тревожности является самым высоким.

Вторую группу можно охарактеризовать как «ровную», так как показатели тревожности различаются здесь не намного. Хотя все же следует выделить школьную тревожность. Показатель проявления уровня данной тревожности выше других показателей в этой же группе.

Отмеченные нами взаимосвязи обнаруживаются и при анализе данных по тревожности, полученных с помощью методики «Детский вариант шкалы явной тревожности» (Прихожан А.М.). Мы рассматривали те же группы по вниманию, что и предыдущем случае. Полученные нами данные представляют собой среднее арифметическое количественных показателей по данной методике (данные представлены в диаграмме). В первой группе уровень проявления явной тревожности составил 16,7; во второй- 18,3; в третьей- 24,1. Таким образом, уровень проявления явной тревожности повышается от первой группы к третьей. Как и в предыдущих случаях, уровень тревожности выше в третьей группе, чем в первых двух. Особенно значительная разница наблюдается в результатах между второй и третьей группой.

Таким образом, согласно проведенному исследованию, можно сделать вывод, что дети, имеющие сходные характеристики внимания, обнаруживают определенный уровень проявления тревожности.

# ЗАКЛЮЧЕНИЕ.

Обобщение теоретического материала, предшествующего эмпирическому исследованию, позволяет сделать следующие выводы:

1.Большинство ученых, занимающихся вопросом развития внимания отмечают, что внимание – это столь универсальное психологическое свойство, без которого невозможен ни один вид человеческой деятельности. Они подчеркивают, что высокий уровень развития качеств внимания обеспечивает успешность всех трудовых процессов.

2. Обучение в начальной школе – это залог успехов в будущем, поэтому внимание необходимо младшему школьнику в учебной деятельности. Процесс внимания имеет большое значение в становлении и развитии личности младшего школьника. В период обучения в начальной школе, внимание становится более произвольным, что является одним из новообразований младшего школьного возраста. В течение начального обучения, все виды внимания становятся более совершенными. Учащиеся четвертого класса становятся более внимательными, чем учащиеся первого класса : у них возрастает и совершенствуется способность к устойчивости, распределению и переключению внимания.

3.Как и любой другой процесс , внимание зависит от различных факторов, одним из которых является тревожность. В литературе нет однозначного подхода к определению тревожности. Также авторы придерживаются различных точек зрения в отношении причин возникновения и развития тревожности.

Количественный и качественный анализ результатов проведенного исследования позволил сделать следующие выводы:

1.Существует взаимосвязь между уровнем развития свойств внимания и проявлением тревожности.

2.Среди детей можно выделить группы на основе сочетаний определенных характеристик внимания.

3. Эти группы детей различаются не только характеристиками внимания, но и степенью проявления тревожности.

4.Дети, с относительно устойчивыми характеристиками внимания обнаруживают более низкий уровень проявления различных типов тревожности.

Таким образом, полученные в ходе исследования результаты подтверждают гипотезы о том, что *уровневые характеристики внимания и тревожности взаимосвязаны у младших школьников; младшие школьники, относящиеся к разным типам внимания, различаются по степени проявления тревожности;*