**Дипломная работа**

# На тему:

# "Развитие внимания"

**Содержание**

# Введение

1. Теоретические основы характеристики внимания

* 1. Определение внимания, его функции
  2. Физиологические основы внимания
  3. Психологические теории внимания
  4. Виды внимания и их характеристика

1.5 Основные свойства внимания

2. Условия развития внимания у младших школьников

2.1 Процесс развития внимания

2.2 Формирование внимания у младших школьников

2.3 Внимание как условие усвоения

2.4 Борьба с рассеянностью

2.5 Особенности развития внимания

3. Опытно-экспериментальная работа по развитию внимания у младших школьников

3.1 Диагностические методики по изучению развития внимания у младших школьников

3.2 Исследование обучения по формированию внимания у младших школьников

3.3 Сравнительный анализ результатов обследования

Заключение

Библиография

Приложение

Приложение

**Введение**

Внимание – сторона всех познавательных процессов сознания, и при том их сторона, в которой они выступают как деятельность, направленная на объект. В отличие от познавательных процессов (восприятие, память, мышление и т.п.) внимание своего особого содержания не имеет; оно проявляется как бы внутри этих процессов и неотделимо от них. Внимание характеризует динамику протекания психических процессов.

Все процессы познания, будь то восприятие или мышление, направлены на тот или иной *объект,* который в них отражается: мы воспринимаем *что-то,* думаем *чем-то, что-то* себе представляем или воображаем. Вместе с тем воспринимает не восприятие само по себе, и мыслит не сама по себе мысль; воспринимает и мыслит *человек –* воспринимающая и мыслящая *личность.* Поэтому в каждом из перечисленных процессов всегда имеется какое-то отношение личности к миру, субъекта к объекту, сознания к предмету. Это отношение находит себе выражение во *внимании.* Ощущение и восприятие, память, мышление, воображение – каждый из этих процессов имеет свое специфическое содержание; каждый процесс есть единство образа и деятельности:

восприятие – единство *процесса* восприятия воспринимания – и восприятия как *образа* предмета и явления действительности; мышление – единство *мышления* как *деятельности* и *мысли,* как содержания – понятия, общего представления, суждения.

Мы внимательны, когда мы не только слышим, но и слушаем или даже прислушиваемся, не только видим, но и смотрим или даже всматриваемся, т.е. когда подчеркнута или повышена активность нашей познавательной деятельности в процессе познания или отражения объективной реальности. Внимание – это в первую очередь динамическая характеристика протекания познавательной деятельности: оно выражает преимущественную *связь* психической деятельности с определенным *объектом,* на котором она как в фокусе сосредоточена. *Внимание –* это *избирательная направленность на тот* или иной *объект* и *сосредоточенность* на нем, углубленность в направленную на объект познавательную деятельность.

За вниманием всегда стоят интересы и потребности, установки и направленность личности. Они вызывают изменение отношения к объекту. А изменение отношения к объекту выражается во внимании – в изменении образа этого объекта, в его данности сознания: он становится более *ясным* и *отчетливым,* как бы более выпуклым.

Во внимании находит себе заостренное выражение связь сознания с предметом; чем активнее сознательная деятельность, тем отчетливее выступает объект; чем более отчетливо выступает в сознании объект, тем интенсивнее и само сознание. Внимание проявление этой связи сознания и предмета который в нем осознается. Говорить о внимании, его наличии или отсутствии можно только применительно к какой-нибудь деятельности практической или теоретической. Человек внимателен, когда направленность его мыслей регулируется направленностью его деятельности, и оба направления при этом совпадают.

Внимание характеризует динамику любого психического процесса: это тот фактор, который обеспечивает селективность, избирательность протекания любой психической деятельности, как простой так и сложной. Проблема внимания – одна из сложный проблем в психологии. В истории изучения этой проблемы были разные периоды. Внимании рядом авторов трактуется как сенсорный феномен (зрительное, слуховое, тактильное внимание) т.е. как фактор, который способствует только избирательному протеканию приема и переработки различной информации.

Вопросы активизации внимания школьников относятся к числу наиболее актуальных проблем современной педагогической науки и практики. Реализация принципа активности в обучении имеет определенное значение, т.к. обучение и развитие носят деятельностный характер и от качества учения как деятельности зависит результат обучения, развития и воспитания школьников.

Ключевой проблемой в решении задачи повышения эффективности и качества учебного процесса является активизация **внимания** школьников. Ее особая значимость состоит в том, что учение, являясь отражательно-преобразующей деятельностью, направлено не только на восприятие учебного материала, но и на формирование отношения ученика к самой познавательной деятельности. Преобразующий характер деятельности всегда связан с активностью субъекта. Знания, полученные в готовом виде, как правило, вызывают затруднения учащихся в их применении к объяснению наблюдаемых явлений и решению конкретных задач. Одним из существенных недостатков знаний учащихся остается формализм, который проявляется в отрыве заученных учащимися теоретических положений от умения применить их на практике. [2, с. 125]

Уже долгое время одна из важнейших проблем дидактики: каким образом активизировать внимание учащихся на уроке? Переломным по значению стало исследование М.Н. Кашина, выполненное в середине 1950-х гг., в котором автор выступил с критикой в адрес традиционного обучения. Особенно остро встал вопрос о пассивности учащихся в учебной работе. Опираясь на результаты почти 300-часового хронометража, М.Н. Кашин показал, что самостоятельная работа учащихся занимала лишь 10% времени, причем и эта работа состоял в основном из простого чтения учебника и выполнения тренировочных упражнений. Вдобавок к этому обнаружился курьезный факт: чем старше учащиеся, тем меньше использовалась их самостоятельная работа. Этот вопрос остается актуальным и в современной школе.

По мере того как у человека из практической деятельности выделяется и приобретает относительную самостоятельность деятельность теоретическая, внимание принимает новые формы: оно выражается в заторможенности посторонней внешней деятельности и сосредоточенности на созерцании объекта, углубленности и собранности на предмете размышления. Если выражением внимания, направленного на подвижный внешний объект, связанным с действием, является устремленный во вне взгляд, зорко следящий за объектом и перемещающийся вслед за ним, то при внимании, связанном с внутренней деятельностью, внешним выражением внимания служит неподвижный, устремленный в одну точку, не замечающий ничего постороннего взор человека. Но и за этой внешней неподвижностью при внимании скрывается не покой, а деятельность, только не внешняя, а внутренняя. Внимание – это внутренняя деятельность под покровом внешнего покоя.

Внимание к объекту, будучи предпосылкой для направленности на него действия, является вместе с тем и результатом какой-то деятельности. Лишь совершая мысленно какую-нибудь деятельность, направленную на объект, можно поддержать сосредоточенность на нем своего внимания. Внимание – это связь сознания с объектом, более или менее тесная, цепкая; в действии, в деятельности она и крепится.

Внимание может проявляться как в сенсорных, так и мнемических, мыслительных и двигательных процессах. *Сенсорное* внимание связано с восприятием раздражителей разной модальности (вида). В связи с этим выделяют зрительное и слуховое сенсорное внимание. Объектами *интеллектуального* внимания как высшей его формы являются воспоминания и мысли. Наиболее изучено сенсорное внимание. Фактически все данные, характеризующие внимание, получены при исследовании этого вида внимания.

Решение задачи повышения эффективности учебного процесса требует научного осмысления проверенных практикой условий и средств активизации школьников.

Вопросы развития внимания школьников относятся к числу наиболее актуальных проблем современной педагогической науки и практики.

**Атуальность:** Цель развития внимания младших школьников – развитие восприятия, понимания и усвоения учебного материала. Реализация особенностей внимания в обучении имеет определенное значение, т. к. обучение и развитие носят деятельностный характер и от качества учения как деятельности зависит результат обучения, развития и воспитания школьников.

Ключевой проблемой в решении задачи повышения эффективности и качества учебного процесса является развитие внимания школьников. Его особая значимость состоит в том, что учение, являясь отражательно-преобразующей деятельностью, направлено не только на восприятие учебного материала, но и на формирование отношения ученика к самой познавательной деятельности.

**Цель исследования**: выявить оптимальные условия развития внимания детей.

**Объект исследования** – внимание как процесс восприятия, понимания и усвоения учебного материала.

**Предмет исследования** – развитие внимания младших школьников.

Цель, объект и предмет исследования определили необходимость постановки и решения следующих задач:

1. Проанализировать психолого-педагогические основы развития внимания детей младшего школьного возраста.
2. Определить значение и сущность внимания, его физиологические и психологические основы.
3. Проанализировать процесс развития и формирования внимания как условие усвоения.
4. Проследить динамику изменения уровня внимания в процессе экспериментальной работы.

**Гипотеза** данного исследования базируется на предположении о том, что уровень развития внимания детей младшего школьного повышается, если:

* педагоги школьного образования будут заинтересованными руководителями процесса развития внимания;
* будет организовано систематическое обучение развитию внимания с использованием диагностических методик и занятий с игровым материалом;
* методики будут отобраны адекватно возрасту детей для обучения и развития внимания;

– будут использоваться приемы активизации внимания;

– происходит активное восприятие ребенком учебного материала;

– их действия приобретают самостоятельный, осознанный характер;

– будет использоваться приобретенный опыт.

**Методологическую основу** исследования составили теории развития внимания (К.Д. Ушинский, Л.И. Тикунова, В.А. Артемов, З.М. Истомина, П.П. Блонский и др.); психолого-педагогические исследования особенностей внимания (Б.М. Теплов, Р.С. Немов, Л.С. Выготский и др.)

При рассмотрении состояния исследуемой проблемы на практике использовались такие методы, как: анализ психолого-педагогической литературы, комплексный метод диагностики развития внимания, эксперимент, наблюдения, количественный и качественный анализ полученных данных.

Структура дипломной работы отражает логику, содержание и результат исследования. Работа состоит из введения, трех глав, заключения, библиографии и приложения.

Во введении обоснована актуальность темы, определены цель, объект, предмет, задачи исследования, методологическая основа и используемые методы.

В первой главе «Теоретические основы развития внимания» рассмотрено состояние исследуемой проблемы психолого-педагогической науке, проанализировано особенности внимания, его физиологические и психологические основы, свойства внимания.

Во второй главе «Условия развития внимания» рассмотрен процесс формирования внимания, особенности развития внимания, приемы активизации внимания.

В третьей главе описана опытно-экспериментальная работа по развитию внимания, где проведено исследование развития внимания.

В «Заключении» подведены общие итоги исследования, сформулированы выводы по проделанной работе.

В «Приложении» представлены дидактический наглядный материал для проведения методик по развитию внимания.

**1. Теоретические основы характеристики внимания**

* 1. **Определение внимания, его функции**

Внимание – это направленность психики (сознание) на определенные объекты, имеющие для личности устойчивую или ситуативную значимость, сосредоточение психики (сознания), предполагающее повышенный уровень сенсорной, интеллектуальной активности.

Под направленностью понимают, прежде всего, избирательный (селективный) характер протекания познавательной деятельности, произвольный (преднамеренный) или непроизвольный (непреднамеренный) выбор ее объектов. При этом избирательность проявляется не только в выборе данной деятельности, отборе данных воздействий, но и в более или менее длительном сохранении (длительном удержании определенных образов в сознании).

Другой характерной особенностью внимания является сосредоточение (концентрация) психической деятельности (сосредоточение субъектов на объекте – *предмете, событии,* образе, *рассуждении и т.д.*). Сосредоточение предполагает не просто отвлечение от всего постороннего, от всего не относящегося к данной деятельности, но и торможение (игнорирование, устранение) побочной, конкурирующей деятельности. Благодаря этому отражение данной деятельности становится более ясным и отчетливым.

Внимание характеризует также согласованность различных звеньев функциональной структуры действия, определяющую успешность его выполнения (например, скорость и точность решения задачи). [8, с. 134]

Предполагается, что первый этап концентрации внимания осуществляется уже на уровне органов чувств. Исключительно яркий пример перцептивной концентрации – зрительное внимание. Известно, что наиболее важным местом сетчатой оболочки глаза является желтое пятно, в середине которого находится центральная ямка (фовевальный центр). Это место наиболее ясного, отчетливого видения. Раздражители, которые попадают на периферию сетчатки, воспринимаются менее ясно и отчетливо, а иногда и вовсе не воспринимаются. Ограниченность фовевальной части позволяет при одной фиксации ясно и отчетливо воспринимать лишь наибольшее число объектов. Направить внимание на визуально воспринимаемый объект – значит прежде всего фиксировать его. Вместе с тем в специальных исследованиях было показано, что фиксация взгляда и направленность внимания могут не совпадать. Избирательная концентрация внимания предполагает, таким образом, наличие процессов в центральных отделах мозга.

Характеризуя внимание, как сложное психическое явление, выделяют ряд функций внимания. Сущность внимания проявляется прежде всего в отборе значимых, релевантных, т.е. соответствующих потребностях, соответствующих данной деятельности, воздействий и игнорировании (торможения, устранении) других – несущественных, побочных, конкурирующих воздействий. Наряду с функцией отбора выделяется функция удержания данной деятельности до тех пор пока не завершится акт поведения, познавательная деятельность, пока не будет достигнута цель. Одной из важных функций внимания является регуляция и контроль протекания деятельности. (Некоторые советские психологи – П.Я. Гальперин и др. даже определяют внимание как свернутое автоматизированное умственное действие контроля). С явлениями внимания связаны и такие сложные процессы, как ожидание, установка, апперцепция. Поэтому возможно говорить об определенной роли внимания в антиципации действительности. Внимание может проявляться как в сенсорных, так и мнемических, мыслительных и двигательных процессах. Сенсорное внимание связано с восприятием раздражителей разной модальности (вида). В связи с этим выделяют зрительное и слуховое внимание. Объектами интеллектуального внимания как высшей его формы являются воспоминания и мысли. Наиболее изучено сенсорное внимание. Фактически все данные, характеризующие внимание, получены при исследовании этого вида внимания.

В зависимости от характера направленности и сосредоточения выделяют непроизвольное (непреднамеренное) и произвольное (преднамеренное) внимание. Непроизвольное внимание возникает и поддерживается независимо от сознательных намерений человека. Произвольное внимание – это сознательно регулируемое внимание.

На фоне определенного уровня бодрствования или уровня активации протекает селективный отбор информации, который, по мнению многих авторов и составляет сущность процессов селективного сенсорного внимания. Селективный отбор информации осуществляется с помощью специальных механизмов облегчения проведения одних (ревалентных или значимых для организма стимулов при одно временной блокаде проведения других (ирревалентных). Согласно мнению многих авторов, данные механизмы облегчения и блокады сенсорных импульсов осуществляют функцию контроля информации «на входе», изменяя возбудимость в специфических путях; одновременно происходит возбудимости (перераспределение импульсов) и в полисенсорных, неспецифических структурах. Эти процессы и рассматриваются в качестве основных психофизических механизмов селективного внимания. Существование этих механизмов доказано целым рядом исследований, проведенных как на животных так и на человеке. Как известно, разные компоненты вызванного потенциала имеют отношение к разным аспектам стимула. Если ранние компоненты ответа отражают главным образом физические характеристики сигнала, то поздние компоненты связанные с его смысловым значением, определяются безусловными или усовнорефлекторными механизмами. Измерения, возникающие в вызванных потенциалах в ситуации привлечения или отвлечения внимания, касаются главным образом поздних компонентов ответа и состоят в изменении амплитуды, временных характеристик ответа и его формы или конфигурации, которые наблюдаются как в проекционных, так и ассоциативных областях коры больших полушарий. [3, с. 135]

Весьма важным является также тот способ, при помощи которого внимание испытуемого привлекается к стимулу. Разумеется, что задание т.е. вид деятельности, выполняемой испытуемым со стимулом, должно соответствовать локализации отведения вызванных потенциалов.

Согласно психофизическим концепциям, внимание связано с бодрствованием и сознанием и регулируется общими нервными механизмами – иерархически организованной не специфической системой, работающей совместно со специфическими образованьями мозга.

Грань между непроизвольной и произвольной формами внимания проводится весьма нечетко, между тем как, с психологической точки зрения, эти формы внимания представляют собой самостоятельные процессы, существенно различные по динамике формирования, так и способом их осуществления. Наконец, нераскрытыми с позиций современной физиологии остался и те формы произвольного внимания, в которых участвуют речевые связи, выделяющие объект внимания (как предмет деятельности), цель, ради которой совершается сам акт внимания, реже операционную сторону деятельности. Неясным остается вопрос о роли различных мозговых структур в осуществлении обусловленных речью произвольных форм внимания. Решению этого вопроса может в известной мере способствовать по мнению С.Д. Хомской, психофизическое изучение особенностей произвольного внимания у больных с локальными поражениями мозга, и прежде всего, с поражениями лобных долей мозга.

Внимание есть состояние исключительное, ограниченное во времени, так как оно находится в противоречии с основным условием психической жизни – изменяемостью. Внимание есть состояние неподвижное. Всякому известно из личного опыта, что если оно продолжается чрезмерно долго, в особенности при неблагоприятных обстоятельствах, то вызывает постоянно возрастающую неясность мыслей, затем полное умственное изнеможение, часто сопровождающееся головокружением. Эти легкие мимолетные помрачения мыслей указывают на существующий антагонизм между вниманием и нормальной психической жизнью. Что внимание стремится к единству сознания, составляющему его сущность, об этом еще яснее свидетельствуют редкие случаи болезненного проявления.

**1.2 Физиологические основы внимания**

Что лежит в основе процессов направленности и сосредоточения психической деятельности с точки зрения физиологической? Какие нервные процессы связаны с отбором одних воздействий от других?

В коре больших полушарий мозга протекают два процесса: возбуждение и торможение. Когда человек внимателен к чему-либо, это значит, что у него в коре мозга возник *очаг возбуждения.* Остальные участки мозга в это время находятся в состоянии торможения. Это происходит по закону индукции нервных процессов. Поэтому человек, сосредоточенный на чем-то одном, может ничего другого в этот момент не замечать. По словам Павлова, в участке больших полушарий с оптимальной возбудимостью легко образуются новые условные связи. [6, с. 141]

Деятельность же других участков мозга связана в это время тем, что обычно называется неосознанной, автоматической деятельностью человека.

Возбуждение в коре полушарий не закреплено в одном пункте, а постоянно перемещается. Этот процесс Павлов образно писал так: «Если бы можно было видеть сквозь черепную крышу и если бы место больших полушарий с оптимальной возбудимостью светилось, то мы увидали бы на думающем сознательном человеке, как по его большим полушариям передвигается постоянно изменяющееся по форме и величине причудливо неправильных очертаний светлое пятно, окруженное на всем стальном пространстве полушарий более или менее значительной тенью».

Большое значение для появления внимания имеет так называемый *ориентировочный рефлекс.* Он представляет собой врожденную реакцию организма на всякое изменение окружающей среды. Этот рефлекс есть у людей и у животных. В комнате раздается шорох, и котенок встрепенулся, насторожился, как говорят, «навострил» уши и устремил глаза в сторону звука. На уроке ученики с интересом слушают рассказ педагога. Но вот дверь в классе слегка приоткрылась; несмотря на увлечение рассказом, все школьники и сам учитель невольно повернули голову в сторону двери. Этот рефлекс Павлов образно назвал рефлексом «что такое?».

Способность настораживаться, реагируя иногда на очень незначительные изменения в окружающей среде, объясняется наличием в больших полушариях мозга сети нервных путей, соединяющих ретикулярную формацию с разными участками коры больших полушарий. Нервные импульсы, идущие по этой сети, возникают вместе с сигналами от органов чувств и возбуждают кору, приводя ее в состояние готовности реагировать на ожидаемые дальнейшие раздражения. Таким образом, ретикулярная формация вместе с анализаторами (органами чувств) обусловливает появление ориентировочного рефлекса, являющееся первичной физиологической основой внимания.

В последние десятилетия в исследованиях советских и зарубежных ученых получено много новых данных, раскрывающих нейрофизиологические механизмы протекания явлений внимания.

Селективный отбор воздействий, в котором и заключается сущность внимания, возможен, согласно этим данным, прежде всего на фоне общего бодрствования организма, связанного с активной мозговой деятельностью. В состоянии бодрствования выделяют ряд уровней (стадий). Так глубокий сон постепенно может смениться дремотным состоянием. Оно может перейти в состояние покойного бодрствования, которое также называют пассивным, расслабленным, диффузным бодрствованием или сенсорным покоем. Это состояние может смениться более высоким уровнем бодрствования – активным (настороженным, напряженным) бодрствованием, или бодрствованием внимания. Последнее может перейти в состояние резкого эмоционального возбуждения, страха, беспокойства – чрезмерное бодрствование. Если активное избирательное внимание возможно при состоянии повышенного, настороженного бодрствования, то трудности сосредоточения, отвлекаем ость возникают как на фоне расслабленного, диффузного бодрствования, так и на фоне чрезмерного бодрствования.

Непрерывные изменения бодрствования являются функцией уровней активности нервных процессов. Всякая нервная активация (под активацией понимают относительно быстрое повышение активности центральной нервной системы и одновременно вызванную им интенсификацию периферических процессов) выражается в усилении бодрствования. Показателем этой активности является изменение электрической активности мозга. Если при состоянии сна и спокойного бодрствования в ЭЭГ доминируют главным образом ритмические, электрические потенциалы низкой частоты – медленные волны с большой амплитудой (дельта-ритмы в состоянии сна и альфа-ритмы в состоянии диффузного бодрствования), то при переходе к активному бодрствованию в ЭЭГ обычно наблюдается картина десинхронизации корковой ритмики, появление высокочастотных, низкоамплитудных нерегулярных колебаний.

Переход от спокойного бодрствования к обостренному, настороженному – бодрствованию в поведенческом плане проявляется в различных ориентировочных реакциях. Эти ориентировочные реакции очень сложны (данные Е.Н. Соколова и др.) Они связаны с активностью значительной части организма. Так в ориентировочный комплекс входят внешние движения (поворот глаз и головы в сторону раздражителя), в то же время происходит и изменения чувствительности и определенных анализаторов, изменяется характер обмена веществ; изменяются сердечные, сосудистые и кожно-гальванические реакции, т.е. происходят вегетативные изменения; возникают и изменения электрической активности мозга. Безусловные ориентировочные реакции рассматривают как физиологические механизмы актов пробуждения, возникновения внимания.

Таким образом, физиологической основой внимания является общая активация деятельности мозга, обеспечивающая переход от сна к бодрствованию и от пассивного бодрствования к активному бодрствованию, активация, связанная с возбуждением ретикулярной формации, которая повышает и тонус коры. [6, с. 162]

Однако общая активация мозга и неорганизованные ориентировочные реакции не объясняют особенности избирательного протекания процессов внимания. Каковы же нейрофизиологические механизмы этих процессов? Селективное внимание связывают прежде всего с наличием специальных механизмов, облегчающих проведение значимых, релевантных раздражителей и одновременно блокирующих проведение иррелевантных (незначимых, несущественных) воздействий. Анатомо-физиологическим субстратом этих механизмов считают некоторые отделы неспецифической системы мозга.

За последние годы, в связи с работами советских и зарубежных ученых, все большую роль начинают играть представления о ведущей роли коры больших полушарий в системе нейрофизиологических механизмов внимания. На роль коры в регуляции процессов внимания указывали еще И.П. Павлов, и А.А. Ухтомский. Для понимания физиологических основ внимания существенно важен открытый И.П. Павловым закон индукции нервных процессов. Согласно этому закону, процессы возбуждения, протекающие в одной области коры головного мозга, вызывают торможение в других ее областях. И наоборот, торможение одной части коры влечет за собой повышение возбуждения в других частях коры. В каждый момент времени в коре имеется какой-либо очаг повышенной возбудимости, характеризующийся благоприятными, оптимальными условиями для возбуждения.

Большое значение для выяснения физиологических основ внимания имеет также принцип доминанты, выдвинутый А.А. Ухтомским согласно этому принципу, в мозгу всегда имеется доминирующий, господствующий очаг возбуждения, который как бы привлекает к себе все возбуждения, идущие в это время в мозг, и благодаря этому в еще большей степени доминирует над ними. Основой возникновения такого очага является не только сила данного раздражителя (иногда она может не играть существенной роли), но и внутреннее состояние всей нервной системы, обусловленное предшествующими раздражителями и наличием уже проторенных путей в мозгу, связей, закрепленных в предшествующем опыте, наличием определенной совокупности доминирующих возбуждений и торможений. С психологической стороны это выражается во внимании к одним раздражителям и отвлечении от других действующих в данный момент раздражителей.

Современные данные показывают наличие корковых влияний, поддерживающих ретикулярный тонус и обеспечивающих длительную избирательную активацию. Так, раздражение неспецифических отделов коры приводит к распаду организованного направленного поведения, (и ориентировочные реакции) сохраняется. Животное при этом быстро реагирует на каждый новый раздражитель, но не удерживает внимания на нём.

Имеются данные и о тормозящем влиянии коры на ретикулярную формацию и через неё на периферические рецепторные приборы. Так, если у животного (кошки), находящегося в спокойном состоянии, в ответ на звуковой раздражитель регистрируется появление электрических потенциалов на различных уровнях слухового пути, то при внезапном предъявлении животному биологически важных раздражителей (крыса, запах рыбы) эти потенциалы значительно уменьшаются или даже исчезают уже в слуховом ганглии (т.е. на периферии). Таким образом, доминанта, возникшая в коре, вызывает блокаду воздействия иррелевантных раздражителей уже на периферии.

С процессом внимания на уровне коры больших полушарий связывают и наличие (преимущественно в лимбической области и лобных долях мозга) особого типа нейронов, которые не являются сенсорно-специфическими, т.е. не связаны с действием раздражителей определённой модальности. Это так называемые нейроны внимания (детекторы новизны) и клетки установки (клетки ожидания). Предполагается, что первые как бы сравнивают действия раздражителей и реагируют только на их изменение на новизну. Вторые реагируют только в случае несоответствия действующих раздражителей ожидаемым.

Согласно предположениям многих исследователей, в регуляции высших произвольных форм внимания большую роль играют лобные доли мозга. Это обосновывается физиологическими данными, опытами на животных и результатами психологических исследований. Так, у животных, лишенных лобных долей, ориентировочные реакции теряют избирательный характер. У здоровых людей в условиях напряженного внимания, например при решении интеллектуальных и двигательных заданий, возникают измерения биоэлектрической активности в любых долях мозга. У больных с поражениями некоторых отделов лобных долей мозга фактически невозможно с помощью речевой инструкции вызвать устойчивое произвольное внимание. Приступив к выполнению преложенного задания, такие больные не могут на нем сосредоточится, не могут затормозить реакции на побочные раздражители. Стоит кому-то из соседей по палате заговорить, даже шепотом, они непроизвольно вступают в разговор, лишь только в палату кто-то войдет, они перестают выполнять задание и смотрят на вошедшего. Для этих больных, таким образом, характерно глубокое нарушение произвольного внимания и патологическое усиление непроизвольных форм внимания. А у больных с поражениями задних отделов мозга и связанными с этими нарушениями отдельных компонентов ориентировочного рефлекса дополнительная речевая инструкция приводит к мобилизации внимания. Эти данные (исследования Е.Д. Хомской) позволяют предполагать, что нейрофизиологической основой произвольных форм внимания являются особые кортикофугальные (исходящие из коры мозга) речевые влияния лобных долей мозга.

Физиологические концепции, объясняющие явление селективного внимания, подвергались изменениям по мере накопления конкретных анатомо-физиологических сведений о мозге. Идея о ведущей роли подкорковых структур (а также структур древней коры) в регуляции всех высокодифференцированных психических процессов, в том числе и процессов внимания, наиболее яркое выражение получила, как известно, в теории «ценртэнцефалической системы»; предложенной У. Пенфильдом и Г. Джаспером, согласно которой структуры, входящие в «ценртэнцефалическую систему», выполняют роль основного аппарата управления всеми психическими процессами и сознанием в целом. И в настоящее время многие авторы придают большое значение различным подкорковым образованьям и древней коре в регуляции процессов селективного внимания. Так, в частности, пишут об исключительной важности гиппокалта для осуществления процесса концентрации избирательного внимания, для организации внимания к раздражителям, значение которых сформировано в прошлом опыте. За последнее время благодаря работам советских и зарубежных психо-физиологов (П.К. Анохина, Е.Н. Соколова, В.С. Русинова, Д. Линдсии, Л. Морелла, Г Джаспера и др.). Все большее экспериментальное подтверждение получает концепция о доминирующей роли корковых механизмах в регуляции различных видов психической и нервной деятельности, в том числе и различных форм селективного избирательного внимания. В целом, однако, следует отметить неполноту современных знаний относительно психофизических механизмов разных форм и явлений внимания. Прежде всего, современные физиологические теории направлены главным образом на объяснение сенсорного внимания, т.е. явлений внимания, проявляющихся в сфере разных видов восприятия отсутствуют какие-либо попытки объяснить явления внимания в двигательных, мнестических, интеллектуальных сферах, но и при анализе явлений сенсорного внимания авторы, как правило, более подробно описывают физиологические корреляты внимания на ствольном и подкорковом уровнях и менее определенно указывает специфику работы корковых механизмов.

Таким образом, согласно современным данным, процессы внимания связаны как с корой, так и с подкорковыми образованьями, но их роль в регуляции разных форм внимания различна.

* 1. Психологические теории внимания

Одну из наиболее известных психологических теорий внимания предложил Т. Рибо. Он считал, что внимание, независимо от того, является оно ослабленным или усиленным, всегда связано с эмоциями и вызывается ими. Между эмоциями и произвольным вниманием Рибо усматривал особенно тесную зависимость. Он полагал, что интенсивность и продолжительность такого внимания непосредственно обусловлены интенсивностью и продолжительностью ассоциированных с объектом внимания и эмоциональных состояний. Непроизвольное внимание также всецело зависит от аффективных состояний. «Случаи глубокого и устойчивого непроизвольного внимания обнаруживают все признаки неутомимой страсти, постоянно возобновляющейся и постоянно жаждущей удовлетворения». [7, с. 137]

Состояние внимания всегда сопровождается не только эмоциональными переживаниями, но также определёнными изменениями физического и физиологического состояния организма. Только на основе детального и тщательного изучения подобного рода состояний можно составить ясное представление и о механизмах внимания. Для Т. Рибо было особенно характерно подчёркивание значения физиологических коррелятов психических процессов и состояний, и это обстоятельство сказалось на его трактовке интересующего нас явления. Имея это в виду, концепцию Рибо можно назвать психофизиологической. Как сосудистых, дыхательных, двигательных и других произвольных или непроизвольных реакций. Интеллектуальное внимание, кроме того, влечёт за собой усиление кровообращения в занятых мышлением органах тела. Состояния сосредоточенности внимания сопровождаются также движениями всех частей тела: лица, туловища, конечностей, которые вместе с собственно органическими реакциями выступают как необходимое условие подержания внимания на должном уровне.

Основную роль движений в акте внимания Т. Рибо обозначил следующим образом. Движение физиологически поддерживает и усиливает данное состояние сознания. Для органов чувств – зрения и слуха – внимание означает сосредоточение и задержку движений, связанных с их настройкой и управлением. Усилие, которое мы прилагаем, сосредотачивая и удерживая внимание на чём-то, всегда имеет под собой физическую основу. Ему соответствует чувство мышечного напряжения, а наступающие впоследствии отвлечения внимания связаны, как правило, с мышечным переутомлением в соответствующих моторных частях реципирующих систем.

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 на это наше внимание. Таковы характерные черты *моторной теории внимания*, предложенной Т. Рибо.

Имеется ещё одна теория, которая связывает внимание с понятием установки.

Теория установки преложена Д.Н. Узнадзе и поначалу касалась особого рода состояния преднастройки, которое под влиянием опыта возникает в организме и определяет его реакции на последующие воздействия. Например, если человеку дать в руки два одинаковых по объёму, но разных по весу шара, то затем он будет по-разному оценивать вес других, одинаковых шаров. Тот из них, который окажется в руке, где раньше находился более лёгкий шар, на этот раз покажется более тяжёлым, и наоборот, хотя два новых шара на самом деле во всех отношениях будут одинаковыми. Говорят, что у человека, обнаруживающего такую иллюзию, сформировалась определённая установка на восприятие веса предметов.

*Установка*, по мнению Д.Н. Узнадзе, *напрямую связана с вниманием.* Внутренне она и выражает собой состояние внимания человека. Этим объясняется, в частности, то, почему в условиях импульсивного поведения, связанного с отсутствием внимания, у субъекта, тем не менее, могут возникать вполне определённые психические состояния, чувства, мысли, образы. «На основе актуальной в каждом данном случае установки в сознании субъекта вырастает ряд психических содержаний, переживаемых им с достаточной степенью ясности и отчётливости для того, чтобы… быть в состоянии ориентироваться в условиях ситуации».

С понятием установки в теории Узнадзе также связано понятие объективации. Она трактуется как выделение под влиянием установки определённого образа или впечатления, полученного при восприятии окружающей действительности. Этот образ, или впечатление, и становится объектом внимания (отсюда название – «объективация»).

Интересную теоретическую концепцию внимания преложил П.Я. Гальперин. Основные положения этой концепции сводятся к следующему:

1. Внимание является одним из моментов ориентировочно-исследовательской деятельности. Оно представляет собой психологическое действие, направленное на содержание образа, мысли, другого феномена, имеющегося в данный момент времени в психике человека.
2. По своей функции внимание представляет собой контроль за этим содержанием. В каждом действии человека есть ориентировочная, исполнительская и контрольная части. Эта последняя и представляется вниманием как таковым.
3. В отличие от других действий, которые производят определённый продукт, деятельность контроля, или внимание, не имеет отдельного, особенного результата.
4. Внимание как самостоятельный, конкретный акт выделяется лишь тогда, когда действие становится не только умственным, но и сокращённым. Не всякий контроль следует рассматривать как внимание. Контроль лишь оценивает действие, в то время как внимание способствует его улучшению.
5. Во внимании контроль осуществляется при помощи критерия, меры, образца, что создаёт возможность сравнения результатов действия и его уточнения.
6. Произвольное внимание есть планомерно осуществляемое внимание, то есть форма контроля, выполняемого по заранее составленному плану, образцу.
7. Для того чтобы сформировать новый приём произвольного внимания, мы должны наряду с основной деятельностью предложить человеку задание проверить её ход и результаты, разработать и реализовать соответствующий план.
8. Все известные акты внимания, выполняющие функцию контроля как произвольного, так и непроизвольного являются результатом формирования новых умственных действий.
   1. **Виды внимания и их характеристика**

## Непроизвольное внимание

Каковы причины возникновения, пробуждения непроизвольного внимания? Обычно в жизненных ситуациях, в деятельности имеется сложный комплекс причин, тесно связанных друг с другом. Для анализа их можно разделить, несколько условно, на различные группы. [15, с. 162]

К первой группе причин, способных вызвать и поддерживать непроизвольное внимание, относятся особенности самого раздражителя. Это, прежде всего, степень интенсивности раздражителя. Всякое достаточно сильное раздражение: громкие звуки, яркий свет, резкий запах – невольно может привлечь наше внимание. Важную роль при этом играет не столько абсолютная, сколько относительная интенсивность раздражителя, т.е. соотношение раздражителя по силе с другими действующими в этот момент раздражителями. Особое значение имеет для привлечения внимания контраст между раздражителями. Так, объект больший по величине по сравнению с окружающими его предметами, скорее привлечет внимание. Раздражение более длительное замечается легче, если оно дается среди кратковременных раздражителей. Роль интенсивности раздражителя вытекает и из особенностей физиологических основ внимания – всякое изменение уровня бодрствования связано, как уже говорилось, с увеличением или уменьшением интенсивности стимуляции.

Однако повседневные жизненные наблюдения, специальные опыты показывают, что внимание вызывается иногда очень слабыми, но значимыми в данный момент раздражителями и не привлекается действующими в этот же момент более интенсивными (пол физическому характеру) раздражителями. Это показывает, что интенсивность раздражителя не является основным условием привлечения непроизвольного внимания.

К первой же группе причин относится новизна (необычность) раздражителя. Новизна – одна из наиболее важных особенностей раздражителей, вызывающих пробуждение непроизвольного внимания. Всякое вновь возникшее раздражение, как отмечал еще И.П. Павлов, если оно имеет достаточную интенсивность, вызывает ориентировочные реакции. Различают абсолютную новизну (в этом случае раздражитель никогда не был в нашем опыте) и относительную новизну (необычное сочетание раздражителей). Предполагается, что пробуждение более связано с относительной новизной раздражителей. Все необычное привлекает внимание. Это подтверждается специальными опытами на животных. Так, крысы в опытах значительно более интенсивно реагировали не новые раздражители, а на необычное сочетание знакомых. Новизна может заключаться в изменении физических свойств (характера) действующих раздражителей. Ослабление действия раздражителя и прекращение его действия также может вызвать внимание. Новизна может вызвать внимание. Новизна может быть связана с неожиданностью предъявления раздражителя. Факторами, обуславливающими привлечение внимания, могут быть и пространственные изменения или движение источника раздражения по отношению к положению органов чувств. Движущиеся предметы скорее привлекают наше внимание.

То, что внимание привлекается всеми новыми раздражителями, позволяет предполагать существование специальных процессов, от которых зависит прекращение реагирования на раздражители, утратившие признак новизны. Этот процесс принято называть привыканием. Самые разнообразные раздражители, обладающие фактически только одним общим свойством – новизной, потому и привлекается внимание, что реакция на них не ослаблена в результате привыкания.

Внимание, зависящее от особенностей раздражителя, т.е. от внешних причин, можно считать почти вынужденным. Педагогическая практика должна, конечно, считаться с этой категорией причин, вызывающих внимание. Однако они не могут целиком разрешить задачу организации внимания учащихся.

Ко второй группе причин, вызывающих непроизвольное внимание, относится соответствие внешних раздражителей внутреннему состоянию организма или личности, т.е. потребностям. Значимость раздражителей является категорией причин, которая играет наряду с новизной первостепенную роль в пробуждении и поддержании непроизвольного внимания. Так у животных вместе с новыми индифферентными раздражителями внимание пробуждают значимые раздражители, которые сигнализируют о биологически важных, связанных с основными жизненными влечениями (голод, жажда и т.д.) факторами. У человека в каждый данный момент имеется ряд разнообразных потребностей, определяющих преобладающие в данный момент мотивы поведения. Соответствующие этим потребностям раздражители приобретают для личности наибольшую значимость. Взаимодействие внутренних побуждений (мотивов) и внешних раздражителей, приобретающих в данный момент наибольшую значимость и определяет пробуждение к этим раздражителям внимания. Из сказанного очевидно, что организация внимания школьников в процессе обучения предполагает придание значимости как различным учебным объектам, так и самому процессу познания.

К следующей группе причин привлечения и поддержания непроизвольного внимания относятся чувства, связанные с воспринимаемыми объектами и с выполняемой деятельностью. Хорошо известно, что всякое раздражение, вызывающее то или иное чувство, привлекает внимание. К этой же категории причин относится самый первый и простейший признак интереса – занимательность, увлекаем ость. Подчеркивая эту особенность непроизвольного внимания, его иногда называют эмоциональным вниманием.

К внутренним причинам, вызывающим внимание, относится далее, влияние прежнего опыта, в частности воздействие имеющих у нас знаний, а также влияние навыков и привычек, которые имеют часто очень большое значение для поддержания внимания. В школьных условиях общая организованность учебного процесса, порядок в классе, соблюдение дисциплины в значительной мере способствуют вниманию учащихся. Правильно оборудованное рабочее место, точный распорядок занятий, требование чистоты и аккуратности в работе – все это также способствует организации внимания школьников. [16, с. 112]

Значительную роль в привлечении внимания играет ожидание определенных впечатлений. Ожидание нередко позволяет воспринимать, даже то, что мы при других обстоятельствах вовсе не заметили бы.

Исключительно велико действие общей направленности личности человека, м в частности его интересов, как одной из важных причин непроизвольного внимания. То, что непосредственно интересно привлекает внимание. Особенно велико действие интереса у детей как в более раннем, так и в школьном возрасте. Обусловленность внимания личностными факторами особенно существенна в произвольном внимании.

В работах советских психологов выделена еще одна важная категория причин, определяющих возникновение и характер направленности непроизвольного внимания – зависимость направленности внимания от структуры деятельности. Это значит, что внимание к объекту (к действию) определяется местом, которое данный объект занимает в структуре деятельности. Так, внимание обычно привлекается целью деятельности и не привлекается способами ее осуществления (операциями). Однако, если не выработаны прочные навыки (например, у школьников навыки письма, чтения, счета, сами операции становятся целью и привлекают к себе внимание.

Во всех рассмотренных случаях человек как бы совершенно невольно отдается воздействующим на него предметам, явлениям, они захватывают его как бы сами по себе. Он непроизвольно, не ставя цели, выделяет наиболее сильные, новые и значимые раздражители, непроизвольно, не затрачивая усилий, обращает и концентрирует внимание на них. Внимание, которое проявляется в этих случаях, носит непроизвольный характер. Этот вид внимания можно считать наиболее простым, элементарным вниманием. Непроизвольное внимание свойственно не только человеку, но и животным.

**Произвольное внимание**

Характеризуя внимание человека, наряду с непроизвольным вниманием выделяют высшую специфически человеческую его форму – произвольное внимание. Этот вид внимания существенно отличается от непроизвольного внимания как по характеру происхождения, так и по способах осуществления.

Произвольное внимание возникает тогда, когда человек ставит перед собой определенные задачи, сознательные цели, что и обусловливает выделение отдельных предметов (воздействий) как объектов внимания. Приняв решение, поставив перед собой задачу заняться чем-то, какой-нибудь деятельностью (конспектировать книгу, слушать лекцию), мы, выполняя это решение, произвольно направляем и сосредотачиваем сознание на то, чем считаем нужным заняться. Направленность и концентрация внимания здесь зависит не от особенностей самих предметов, а от поставленной, намеченной задачи, цели. В этих условиях, когда внимание направлено на раздражители, не являющиеся не наиболее сильными, ни наиболее новыми или наиболее занимательными, нередко требуется определенное усилие воли, необходимое как для того, чтобы сохранить объект сосредоточения, т.е. не отвлекаться, так и для того, чтобы поддерживать определенную интенсивность процесса сосредоточения. Это особенно ярко проявляется при наличии в окружающей обстановке посторонних, иррелевантных и вместе с тем новых, сильных, представляющих большой интерес раздражителей, когда приходится сосредотачиваться как бы вопреки их воздействию. Таким образом, произвольное внимание есть проявление волн. Подчеркивая эту особенность произвольного внимания, его иногда называют волевым вниманием.

Произвольное внимание, как все высшие произвольные психические процессы, процесс опосредствованный, представляющий собой продукт социального развития. Это положение было особенно отчетливо подчеркнуто Л.С. Выготским. [7, с. 181]

Произвольное внимание первоначально опосредствовано общением ребенка со взрослыми. Указания, приказ взрослых, в виде речевой инструкции выделяют из окружающих ребенка предметов определенную, названную взрослым вещь, те самым избирательно направляют внимание ребенка и подчиняют его поведение задачам, связанным с деятельностью с этой вещью. При этом ребенку приходится обращать внимание на требуемые приказом (инструкцией) вещи или их признаки, отвлекаясь о своих непосредственных влечений. Постепенно по мере развития ребенок начинает строить свое поведение на основе собственных приказов, путем самостоятельной постановки задач. Сначала самоприказы даются во внешней развернутой речевой форме. Это и определяет избирательное выделение ребенком из окружающих предметов тех, которые становятся объектами его внимания. На первых этапах становления произвольного внимания необходимым условием его поддержания является наличие внешних опор – в виде развернутых практических действий с выделенными объектами и развернутой речи ребенка. В ходе дальнейшего развития произвольного внимания постепенно происходит сокращение внешних опор, они как бы врастают внутрь, превращаются во внутреннюю речевую инструкцию, вол внутреннее умственное действие, на основе которого осуществляется контроль и регуляция поведения, поддержание стойкой избирательной направленности сознания.

В произвольном внимании, таким образом, как и в других высших формах психической деятельности человека, важную роль играет речь (внешняя и внутренняя).

Специфические особенности произвольного внимания определяют и условие его поддержания. Произвольное внимание, так же как и непроизвольное, тесно связано с чувствами, прежним опытом личности, его интересами. Влияние этих моментов сказывается, однако, при произвольном внимании косвенно, опосредствованно. Так, если непроизвольное внимание обусловлено непосредственными интересами, то при произвольном внимании интересы носят опосредствованный характер. Это интересы цели, интересы результата деятельности. Сама деятельность может не занимать непосредственно, но так как ее выполнение необходимо для решения важной задачи, она становится предметом внимания.

Произвольное внимание социально по своей природе и опосредствовано по структуре.

**Послепроизвольное внимание**

Ряд психологов выделяют еще один вид внимания, которое возникает после определенных волевых усилий, но когда человек как бы «входит» в работу, легко сосредоточивается на ней. Такое внимание советский психолог И.Ф. Добрынин назвал *послепроизвольным* (вторичным), так как *оно* приходит на смену обычному, произвольному вниманию Этот вид внимания отличается от непроизвольного внимания. У человека есть сознательная цель, в которой он сосредоточивается Послепроизвольное внимание имеет большое значение в учебной работе, в начале которой у школьника нередко вызывает произвольное внимание. Затем работа увлекает его, он перестает отвлекаться, начинает заниматься сосредоточенно*.* [22, с. 151]

Если условием появления непроизвольного внимания является, как было сказано, качества внешних раздражителей и особенности внутреннего состояния человека (его потребности, интересы и т.п.), то для появления и поддержания произвольного внимания необходимо сознательное отношение к деятельности. Однако нередко бывает так, что это сознательное отношение имеется, цель ясна и достижение ее признается совершенно необходимым, тем не менее человек не может работать сосредоточенно бывает у людей со слабо развитой волей, которые не привыкли проявлять определенное усилие, чтобы быть внимательным.

Указанные условия относятся и к появлению послепроизвольного внимания. Правда, его привлечение осуществляется с меньшей трудностью. Здесь часто помогает привычка, благодаря которой человек довольно быстро входит в работу, сосредоточивается на ней.

Подчеркивая особенности каждого вида внимания, мы отмечаем, что в жизненных условиях, в трудовой деятельности человека эти виды внимания находятся в сложной взаимосвязи. Имеются виды деятельности, которые не вызывают непосредственного интереса. При выполнении деятельности в этом случае сначала требуется организация направленности внимания и усилие воли для его поддержания. Однако по мере преодоления трудностей, по мере углубления в деятельность она захватывает, увлекает человека, возникает интерес к предмету труда, к самому процессу труда. Происходит переход от одного вида внимания к другому. В психологической литературе имеются мнения, согласно которым в этом случае имеет место особый вид внимания.

Это внимание связано с сознательными задачами и целями, т.е. вызывается преднамеренно, поэтому его нельзя отождествлять с непроизвольным вниманием. С другой стороны, оно несходно и с произвольным вниманием, так как здесь уже не требуется волевых усилий или по крайней мере заметных волевых усилий для поддержания внимания. При характеристике этого вида внимания, качественно отличного от непроизвольного, так и произвольного, в психологии используют термин «послепроизвольное внимание», введенный Н.Ф. Добрыниным. С этим видом внимания связывают наиболее интенсивную и плодотворную умственную деятельность. (И.В. Страхов) например, школьник берется за решение трудной задачи только потому, что ее нужно сделать. Задача сначала никак не поддается решению. Школьник постоянно отвлекается: то смотрит в окно, то бесцельно водит пером по бумаге и т.п. Ему постоянно приходится заставлять себя возвращаться к решению задачи, т.е. заставлять себя быть внимательным. Но вот найден правильный ход решения, задача становится все более и более понятной. Решение задачи все больше увлекает, захватывает школьника. В конце концов, задача стала для него интересной, он перестает отвлекаться, поддержание внимания уже не требует усилий.

Несомненно, что в учебном процессе важную роль играет непроизвольное внимание, связанное с яркостью, занимательностью учебного материала и таким же способом его преподнесения. Но нельзя строить учебно-воспитательный процесс, даже в младших классах, только на основе этого вида внимания. Еще К.Д. Ушинский отмечал, что «сделав замечательный свой урок, вы можете не бояться наскучить детям, но помните, что не все может быть занимательным в ученье, а непременно есть и скучные вещи, и должны быть. Приучите же ребенка делать не только то, что его занимает, но и то, что не занимает, – делать ради удовольствия исполнить свою обязанность».

В школьной практике необходимо, опираясь на непроизвольное внимание, воспитывать произвольное. Однако следует учитывать, что постоянная поддержка внимания с помощью волевых усилий связана с большим напряжением и очень утомительная. Это и определяет особое значение непроизвольного внимания в процессе обучения.

Особенности внимания

Внимание представляет собой многосторонний процесс. Одна из существенных сторон внимания, являющаяся необходимым условием всех видов деятельности человека – трудовой, учебной, спортивной, – это устойчивость внимания. Она определяется длительностью сохранения интенсивного (концентрированного) внимания. Устойчивость – характеристика внимания во времени. Показатель устойчивости высокая продуктивность деятельности в течении некоторого промежутка времени. Длительность интенсивного сосредоточения зависит от целого ряда условий: от характера и содержания деятельности, которая совершается при наличии того или иного вида внимания, от отношения к объекту внимания, от степени интереса к данному предмету или деятельности. Невозможно сколько-нибудь длительное сосредоточение на одном и том же объекте, если сам он не меняется или если мы не можем рассматривать его с разных сторон. Ведь при рассматривании внимание как бы движется внутри определенных рамок, как бы перемешается по объекту, раскрывая в нем новые стороны. Степень устойчивости внимания увеличивается с увеличением сложности объекта внимания. Однако эта сложность должна быть оптимальной, в противном случае, возможно быстрое наступление утомления и ослабление сосредоточения.

Исключительно большое значение для устойчивости сосредоточения имеет активность личности, ее деятельность. Большое значение имеет и внутренняя мыслительная деятельность, связанная с решением задач, которые требуют наиболее полного отражения объектов снимания. Постановка в процессе деятельности все новых и новых задач, решение их – наиболее важные условия сохранения сосредоточения. [11, с. 174]

Одной из динамических особенностей внимания являются колебания внимания. Под колебанием внимания понимают периодические кратковременные непроизвольные изменения степени интенсивности (напряжения внимания. Устойчивость внимания необходимо сочетается и с такой его динамической особенностью, как переключение. Переключение проявляется в быстром переходе от одной деятельности к другой. Это быстрое перемещение внимания, обусловленное сознательно и преднамеренно поставленной новой задачей. И еще необходимым условием усвоения является распределение внимания.

Для изучения особенностей внимания в психологии используют различные методы, которые помогают выработать внимание учеников для наилучшего усвоения учебного материала.

* 1. **Основные свойства внимания**

Внимание человека обладает пятью основными свойствами: устойчивостью, сосредоточенностью, переключаемостью, распределением и объемом. Рассмотрим каждое из них.

Устойчивость внимания проявляется в способности в течение длительного времени сохранять состояние внимания на каком-либо объекте, предмете деятельности, не отвлекаясь и не отвлекаясь и не ослабляя внимание. Устойчивость внимания может определяться разными причинами. Одни из них связаны с индивидуальными физиологическими особенностями человека, в частности со свойствами его нервной системы, общим состоянием организма в данный момент времени; другие характеризуют психические состояния (возбужденность, заторможенность и т.п.), третьи соотносятся с мотивацией (наличием или отсутствием интереса к предмету деятельности, его значимостью для личности), четвертые – с внешними обстоятельствами осуществления деятельности.

Люди со слабой нервной системой или перевозбужденные могут довольно быстро утомляться, становиться импульсивными. Человек, который не очень хорошо чувствует себя физически, также, как правило, характеризуется неустойчивым вниманием. Отсутствие интереса к предмету способствует частому отвлечению внимания от него, и, напротив, наличие интереса сохраняет внимание в повышенном состоянии в течение длительного периода времени. При обстановке, которая характеризуется отсутствием внешне отвлекающих моментов, внимание бывает достаточно устойчивым. При наличии множества сильно отвлекающих раздражителей оно колеблется, становится недостаточно устойчивым. В жизни характеристика общей устойчивости внимания чаще всего определяется сочетанием всех этих факторов, вместе взятых.

Сосредоточенность внимания (противоположное качество – рассеянность) проявляется в различиях, которые имеются в степени концентрирования внимания на одних объектах и его отвлечении от других. Человек, к примеру, может сосредоточить внимание на чтении какой-нибудь интересной книги, на занятии каким-либо увлекательным делом и не замечать ничего, что происходит вокруг. При этом его внимание может быть сконцентрировано на определенной части читаемого текста, даже на отдельном предложении или слове, а также более или менее распределено по всему тексту. Сосредоточенность внимания иногда называют концентрацией, и эти понятия рассматриваются как синонимы.

Переключаемостъ внимания понимается как его перевод с одного объекта на другой, с одного вида деятельности на иной. Данная характеристика человеческого внимания проявляется в скорости, с которой он может переводить свое внимание с одного объекта на другой, причем такой перевод может быть как непроизвольным, так и произвольным. В первом случае индивид невольно переводит свое внимание на что-либо такое, что его случайно заинтересовало, а во втором – сознательно, усилие воли заставляет себя сосредоточиться на каком-нибудь, даже не очень интересном самом по себе объекте. Переключаемость внимания, если она происходит на непроизвольной основе, может свидетельствовать о его неустойчивости, но такую неустойчивость не всегда есть основание рассматривать как отрицательное качество. Она нередко способствует временному отдыху организма, анализатора, сохранению и восстановлению работоспособности нервной системы и организма в целом.

С переключаемостью внимания функционально связаны два разнонаправленных процесса: включение и отвлечение внимания. Первый характеризуется тем, как человек переключает внимание на нечто и полностью сосредоточивается на нем; второй – тем, как осуществляется процесс отвлечения внимания. [27, с. 142]

Все три обсуждаемые характеристики внимания связаны, помимо прочего, со специальными свойствами нервной системы человека, такими, как лабильность, возбудимость и торможение. Соответствующие свойства нервной системы непосредственно определяют качества внимания, особенно непроизвольного, и поэтому их следует рассматривать в основном как природно обусловленные.

Распределение внимания – его следующая характеристика. Она состоит в способности рассредоточить внимание на значительном пространстве, параллельно выполнять несколько видов деятельности или совершать несколько различных действий. Заметим, что, когда речь идет о распределении внимания между разными видами деятельности, это не всегда означает, что они в буквальном смысле слова выполняются параллельно. Такое бывает редко, и подобное впечатление создается за счет способности человека быстро переключаться с одного вида деятельности на другой, успевая возвращаться к продолжению прерванного до того, как наступит забывание.

Известно, что память на прерванные действия способна сохраняться в течение определенного времени. В течение этого периода человек может без труда возвратиться к продолжению прерванной деятельности. Так именно и происходит чаще всего в случаях распределения внимания между несколькими одновременно выполняемыми делами.

Распределение внимания зависит от психологического и физиологического состояния человека. При утомлении, в процессе выполнения сложных видов деятельности, требующих повышенной концентрации внимания, область его распределения обычно сужается.

Объем внимания – это такая его характеристика, которая определяется количеством информации, одновременно способной сохраняться в сфере повышенного внимания (сознания) человека. Численная характеристика среднего объема внимания людей – 5–7 единиц информации. Она обычно устанавливается посредством опыта, в ходе которого человеку на очень короткое время предъявляется большое количество информации. То, что он за это время успевает заметить, и характеризует его объем внимания. Поскольку экспериментальное определение объема внимания связано с кратковременным запоминанием, то его нередко отождествляют с объемом кратковременной памяти. Действительно, как мы убедимся далее, эти феномены тесным образом связаны друг с другом.

Главное свойство внимания состоит в том, что оно все время колеблется очень подвижно. Оно может быть направлено на несколько предметов сразу, мгновенно останавливаться на чем-то одном, потом постепенно ослабевать или так же быстро переключаться на что-то другое. Внимание – прожектор, у которого все время меняется фокус (то узкая и сильная полоса света, то широкая и слабая), и с огромной скоростью может он поворачиваться на вышке.

Внимательность каждого отдельного человека связана с развитием свойств внимания, его объема, сосредоточенности, устойчивости, переключаемостью, распределения. Обладая этими качествами, человек легко сосредоточивается, у него хорошо развито непроизвольное внимание. Даже при отсутствии интереса к работе внимательный человек может быстро мобилизовать произвольное внимание, заставить **себя** сосредоточиться на трудном и неинтересном занятии.

**Выводы по 1 главе**

Если человек привыкает все делать внимательно, то внимание, становясь постоянной особенностью, перерастает во внимательность, которая, как черта личности, имеет большое значение во всем психическом облике человека. Тот, кто обладает этим качеством, отличается наблюдательностью, способностью лучше воспринимать окружающее. Внимательный человек реагирует на события быстрее и переживает их часто глубже, отличается большей способностью к обучению; круг его интересов, как правило, шире, чем у человека невнимательного.

Внимательность, проявляемая не вообще ко всему, а к определенным предметам и явлениям, говорит о *направленности* личности. Давая определенную окраску психическим процессам, внимательность характеризует до некоторой степени человека в целом как личность. Если мы видим, что один человек любознателен, быстро все схватывает, находчив, другой, наоборот, сосредоточен на чем-то строго определенном, третий увлекается то тем, то другим, мы можем сделать вывод, что многое в их характерах и темпераментах связано с развитием внимательности как черты личности.

Наконец, это свойство может являться и *моральным качеством* человека, так как выражается во внимательном отношении к людям, в чуткости, в заботливости о других, в отзывчивости, в понимании особенностей, нужд, интересов, потребностей другого человека. Напротив, иногда человек остается холодным, безучастным к другим только потому, что не замечает их состояния и потому никак не реагирует на него.

**2. Условия развития внимания у младших школьников**

**2.1 Процесс развития внимания**

Внимание у детей начинает проявляться довольно рано. В первые месяцы жизни для ребёнка характерно только непроизвольное внимание. При этом сначала ребёнок реагирует на внешние раздражители лишь при резкой их смене: при переходе от сумрака к яркому свету, при смене температуры, при внезапных громких звуках и т.п. Начиная с третьего месяца жизни и особенно на пятом месяце объектами внимания становятся определённые предметы. Ребёнок всё больше заинтересовывается их внешней стороной. Он может подолгу рассматривать какой-либо предмет, ощупывать его, брать в рот. Его интересует всё блестящее, яркое, новое. В младенческом возрасте внимание ребёнка прежде всего привлекают те предметы и их свойства, которые связаны с удовлетворением основных потребностей.

В развитии внимания у ребенка **можно** отметить, прежде всего, диффузный, неустойчивый его характер в раннем детстве. Тот отмеченный уже факт, что ребенок, увидя новую игрушку, сплошь и рядом выпускает из рук ту, которую он держал, иллюстрирует это положение. Однако это положение имеет не абсолютный характер. Наряду с вышеотмеченным фактом нужно учесть и другой, который подчеркивается некоторыми педагогами 2: бывает, что какой-нибудь предмет привлечет внимание ребенка или, скорее, манипулирование с этим предметом так увлечет его, что, начав манипулировать им (открывать и закрывать двери и т.п.), ребенок будет повторять это действие раз за разом - 20, 40 раз и больше. Этот факт, действительно, свидетельствует о том, что в отношении очень элементарных актов, связанных с значительной эмоциональной зарядкой, ребенок уже рано может проявить внимание в течение более или менее значительного времени. Этот факт не следует недооценивать, и его нужно использовать для дальнейшего развития внимания у ребенка. Но, тем не менее, конечно, правильным остается то положение, что на протяжении дошкольного возраста, а иногда и к началу школьного, ребенок еще в очень слабой степени владеет своим вниманием. Поэтому в учебном процессе педагог должен тщательно работать над организацией внимания ребенка, иначе оно окажется во власти окружающих вещей и случайного стечения обстоятельств. Развитие произвольного внимания является одним из важнейших дальнейших приобретений, тесно связанных с формированием у ребенка волевых качеств. [36, с. 33]

В развитии внимания у ребенка существенным является его интеллектуализация, которая совершается в процессе умственного развития ребенка: внимание, опирающееся сначала на чувственное содержание, начинает переключаться на мыслительные связи. В результате расширяется объем внимания ребенка. Развитие объема внимания находится в теснейшей связи с общим умственным развитием ребенка.

Развитие устойчивости детского внимания вслед за Гетцер изучал Бейрль, определяя, какова в среднем максимальная длительность детских игр в различные возрасты.

Рост концентрации внимания Бейрль определял по количеству отвлечений, которым поддавался ребенок в течение 10 минут игры.

Отвлеченность 4–6-летнего ребенка в 2–3 раза больше отвлекаемости 7–8-летнего.

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

Более значительные сдвиги наступают тогда, когда успеют сказаться результаты обучения; размер этих сдвигов, естественно, зависит от его эффективности. К 10–12 годам, т.е. к тому периоду, когда по большей части наблюдается заметный, часто скачкообразный рост в умственном развитии детей, развитие отвлеченного мышления, логической памяти и т.д., обычно наблюдается также заметный рост объема внимания, его концентрации и устойчивости. Иногда в литературе утверждается, будто у подростка (в (14-15 лет) приходится наблюдать новую волну отвлекаемости. Однако никак нельзя принять это утверждение, будто внимание у подростка вообще хуже, чем в предшествующие годы. Правильно, пожалуй, то, что в эти годы иногда труднее бывает привлечь внимание ребенка; в частности, от педагога для этого требуется большая работа и искусство. Но если суметь интересным материалом и хорошей постановкой работы привлечь внимание подростка, то его внимание окажется не менее, а более эффективным, чем внимание младших детей.

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

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

Основываясь на слабости произвольного внимания у детей, ряд педагогов, начиная с интеллектуалиста Гербарта и до современных романтиков активной школы, рекомендовали целиком строить педагогический процесс на основе непроизвольного внимания. Педагог должен овладевать вниманием учащихся и приковывать его. Для этого он должен всегда стремиться к тому, чтобы давать яркий, эмоционально насыщенные материал, избегая всякой скучной учебы.

Безусловно, весьма важно, чтобы педагог умел заинтересовать учащихся и мог строить педагогический процесс на непроизвольном внимании, обусловленном непосредственно заинтересованностью. Постоянно требовать напряженного произвольного внимания у детей, не давая никакой для него опоры, это, быть может, самый верный путь для того, чтобы не добиться внимания. Однако строить обучение только на непроизвольном внимании ошибочно. Это по существу и невозможно. Каждое, даже самое захватывающее дело включает в себя звенья, которые не могут представлять непосредственный интерес и вызывать непроизвольное внимание. Поэтому в педагогическом процессе необходимо уметь: 1) использовать непроизвольное внимание и 2) содействовать развитию произвольного. Для возбуждения и поддержания непроизвольного внимания можно целесообразно использовать эмоциональные факторы: возбудить интерес, ввести известную эмоциональную насыщенность. При этом, однако, существенно, чтобы эта эмоциональность и интересность были не внешними. Внешняя занимательность лекции или урока, достигаемая сообщением очень слабо связанных с предметом анекдотов, ведет скорее к рассеиванию, чем к сосредоточению внимания. Заинтересованность должна быть связана с самим предметом обучения или трудовой деятельности; эмоциональностью должны быть насыщены ее основные звенья. Она должна быть связана с осознанием значения того дела, которое делается. [12, с. 87]

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

Поскольку основой непроизвольного внимания служат интересы, для развития достаточно плодотворного непроизвольного внимания необходимо в первую очередь развивать достаточно широкие и надлежащим образом направленные интересы.

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

**2.2 Формирование внимания у младших школьников**

Высокие требования ко всем видам и свойствам внимания ребенка предъявляет учебная деятельность. Являясь одним из основных условий успешности учебного процесса, внимание в нем и формируется. Особенно велико значение учебной деятельности для воспитания произвольного внимания. Большую роль в привлечении и поддержании внимания учащихся на уроках, а тем самым и в воспитании их внимательности как свойство личности имеет правильная организация учебного процесса.

Состояние внимания учащихся определяется особенностями преподавания, зависит как от содержания материала, так и от его подачи. Живое, яркое, эмоциональное преподнесение содержательного, но вместе с тем интересного, доступного материала, особенно в младших классах, – важная форма управления непроизвольным вниманием, условие внимательности школьников на уроке. [20, с. 185]

Одна из основных причин невнимания – недостаточная умственная активность учащихся. Постоянная мыслительная деятельность, поддерживаемая в младших классах многообразными практическими действиями, имеет большое значение для организации внимания. Однообразная, продолжительная, нетворческая работа ослабляет концентрацию внимания. Поэтому необходимо, особенно в младших классах, применять разнообразные виды и формы работы. При этом следует учитывать, что длительное слуховое сосредоточение представляет значительно большую трудность по сравнению со зрительным.

Определенное значение имеет и поддержание оптимального темпа урока. Темп проведения урока зависит от содержания материала, трудности или легкости его усвоения, возраста учащихся. Четкая организация начала урока, подготовленность класса и учащихся к уроку, в частности организации их рабочих мест, также способствуют установлению внимания.

Известно, что произвольное внимание связано с направленностью личности. Поэтому решающее значение в его воспитании имеет формирование интересов, воспитание воли, приучении к систематическому, дисциплинированному труду.

Некоторые советские психологи понимают внимание как идеальное, сокращенное и автоматизированное действие контроля. В связи с этим стоят вопросы о возможности и необходимости его специального целенаправленного формирования. Предполагается, что так называемая невнимательность школьников, проявляющаяся, например, в ошибках «не на правила» (пропуск букв и слов при списывании текста, знаков при решении примеров и т.д.), связано с неполноценным формированием функции психологического контроля в условиях, когда он складывается стихийно. Как всякое свернутое автоматизированное умственное действие, действие контроля должно формироваться поэтапно. Так, при формировании у «невнимательных» учащихся действия контроля при списывании текста на первом этапе детям давали карточки с правилом проверки (описанием порядка операций, проверки текста), т.е. задавали полную ориентировочную основу действия, например: «Читай слово вслух по слогам, выясняй, подходят ли буквы к слову, смотри, нет ли пропуска букв». На втором этапе – этапе материального (или материализованного) действия учащиеся выполняли его во внешней развернутой форме как внешнее предметное действие: проверяли слова текста, держа карточку с правилом проверки в руках и отчеркивая вертикальной черточкой каждый слог слова (образцом для проверки служит текст учебника). Следующий этап – этап внешнеречевой. Все операции выполняются учащимися в форме внешней речи – громкой речи вслух. На этот этап учащихся переводят тогда, когда они хорошо усвоили содержание действия, т.е. тогда, когда школьники научились проверять текст, не пользуясь внешней опорой – карточкой. Затем ученику, если во внешнеречевой форме действие контроля выполнялось легко и правильно, разрешается перейти на речь «про себя». В этом случае он еще получает указание типа «называй про себя первую операцию» и т.п. В качестве промежуточного этапа может быть выделено действие в форме речи шепотом, где так же, как на этапе громкой речи, приговариваются все операции действия. Показателем усвоения действия на каждом этапе является точность, быстрота и самостоятельность выполнения работы, т.е. самостоятельная безошибочная проверка текста. Если же ученик пропускал ошибки в проверяемом тексте, ему предлагали вернуться на предыдущий этап. Последним этапом формирования действия контроля является перевод его в умственный план. Действия выполняются в форме внутренней речи. Ученики начинают проверять текст молча – просматривают текст и исправляют ошибки. «Невнимательные» ученики начинают успешно выполнять задание по списыванию текста, т.е. быть внимательными. Действие максимально сокращается, автоматизируется. Автоматизация и сокращение действия обеспечивается повторяемостью, выполнением однотипных заданий. Предполагается, что действие контроля на уровне свернутого умственного действия сближается с основным действием и может не только следовать за ним, но даже и опережать его, что и является одним из условий правильности выполнения основного действия (деятельности). Так при списывании текста контроль сближается с написанием и, по видимому, опережает его, что и является одним из условий безошибочного выполнения работы.

В связи с тем, что действие психического контроля имеет некоторые основные, общие черты, независимые как от характера основного действия. Так и от содержания материала, сформированное на одном материале (в одних условиях), оно довольно быстро и легко может быть обобщено (перенесено в другие условия, на другие задачи). Поэтому формирование его в некоторых определенных условиях, с обязательным выделением и подчеркиванием общих и основных особенностей, будет не только приводить к внимательному выполнению данного задания, но и способствовать формированию внимательности как качества личности.

**2.3 Внимание как условие усвоения**

Для усвоения любого учебного материала необходимо внимание. Как выразился Ушинский, внимание «та дверь, через которую проходит все то, что только входит в душу человека внешнего мира». Если учителю не удается добиться внимания учащимся класса к тому, что он объясняет на уроке, то он говорит попусту, подобно человеку, показывающему картину людям, повернувшимся к ней спиной.

Часто жалобы учащихся на то, что им «трудно понять», «трудно запомнить», говорят не о слабости, сообразительности и памяти, а не о недостатках внимания. Внимание – необходимое условие для дисциплинированности, организованности умственной работы, и чем раньше ученики поймут его значение, тем скорее они овладеют этим «рабочим состоянием сознания». [37, с. 122]

Учителям весьма важно правильно определять, внимателен ученик или нет. Часто о внимании говорит внешний ученика: поза, выражение лица, мимика, в особенности концентрированный и живой взгляд. Показателями невнимательности служат «расхлябанная» поза ученика, не мобилизовавшего себя на работу, взгляд безучастный или направленный на что-либо постороннее.

Но по внешнему облику ученика не всегда можно определить, насколько этот ученик внимателен. Например, встречаются очень подвижные учащиеся не спокойно ведущие себя отчасти в силу своего сангвинического темперамента и в то же время умеющие поддерживать свое внимание во время объяснения учителя. Ест ученики, мимика которых как будто свидетельствует о концентрации внимания, а между тем, эти ученики думают о чем-то постороннем. Чтобы проверит, внимательны ли учащиеся, учитель задает им вопросы по ходу объяснения нового материала.

Если невнимательность учеников на уроке является массовой, то причину ее следует искать главным образом в недостатках преподавания: трудности, сухости изложения. Ученики иногда говорят, что они «не могут слушать» такого-то учителя, так как он объясняет новый материал непонятно или монотонно. Если учитель, не учитывая трудности темы урока, не примет мер, чтобы раскрыть ее живо и достаточно ясно, внимание учеников будет отвлекаться, так как они убеждаются в его бесцельности.

Очень важно также учителю своевременно подмечать, когда внимание учащихся ослабляется: при объяснении урока, во время опроса или на практических занятиях. Установив это, учитель вскрывает недостатки своей работы, мешающие учащимся быть внимательными.

Чаще наблюдаются случаи, когда невнимательны в классе только отдельные ученики. Здесь также необходимо разобраться, одни и те же ученики невнимательны или разные. Если обычно внимательный ученик на данном уроке проявляет рассеянность, то причина может быть или в учителе, упустившем из своего поля зрения этого ученика, или в самом ученике, в его болезненном состоянии, утомлении, каких-либо событиях его жизни, отвлекающих от учения. Выяснение причины рассеянности ученика поможет учителю ее устранить или по меньшей мере снизить ее влияние настолько, чтобы она не мешала быть ему внимательным.

Наконец, часто своей невнимательностью выделяются немногие, но одни и те же учащиеся. Опытные учителя умеют предупреждать развитие невнимательности, которая может сделаться отрицательной чертой характера ученика. Иногда способные ученики недостаточно внимательны на уроках потому, что усвоение учебного материала дается им легко, как они сами иногда выражаются, им на уроках «делать нечего». Таким учащимся полезно давать дополнительную работу, иначе они будут скучать, отвлекаться от дела и нарушать дисциплину.

Привычная невнимательность наблюдается у учеников, которым учение дается с большим трудом, которые по тем или иным причинам не верят в успех своей работы. Таких учеников надо поощрять при удачных ответах, а также помочь им повысить успеваемость, организуя для них дополнительные занятия.

Надо учителям также не упускать из виду, что внимание труднее дается учащимся с недостатками зрения (близоруким) и слуха (тугоухим), страдающим головными болями и другими хроническими болезнями. В таких случаях требуется помощь врача.

Учебная работа требует различных видов внимания. Но не надо представлять дело так, как будто бы существует несколько независимых друг от друга «способностей» внимания. Когда в педагогической психологии речь идет о видах внимания, это значит, что ставится вопрос об умении учащихся управлять своим вниманием, по своего рода приемах организации своего внимания в зависимости от различных задач, которые ставятся перед учениками.

Четкое, ясное восприятие учебного материала может происходить иногда при непроизвольном внимании учащихся, которое прежде всего привлекается особенностями предмета: величиной, яркостью, резкостью, новизной, необычностью, изменчивостью, а также интересностью для ученика. Такое внимание не требует усилий от учащихся, так как их как бы «захватывает» предмет, «вытесняя» все другие впечатления, и хотя бы временно организует сознание учащихся. Даже самые невнимательные на уроке учащиеся невольно слушают с вниманием интересный рассказ учителя или рассматривают яркую, красочную картину, или усваивают учебный материал вовремя лабораторного занятия.

Привлекает внимание сильный раздражитель. Поэтому голос учителя должен быть достаточно громким и четким, показываемые наглядные пособия – достаточно крупными и резко очерченными. Надо при этом учитывать, что для привлечения внимания имеет значение не столько абсолютная, сколько относительная сила раздражителя. Если в классе тихо, то и спокойная, ровная речь учителя привлекает внимание. Можно вызвать внимание не только усилением, но и ослаблением громкости речи.

Но и непроизвольным вниманием ученики должны уметь владеть. Одна из задач воспитания внимания – создание у учащихся готовности непроизвольно обращать внимание на важное, а не только на яркое, на новизну содержания, а не только на формы. Это достигается различными путями: сравнением существенного неяркого с несущественным ярким (например, при определении семейства растений сравнение значения окраски и формы цветка), приведением примеров, показывающих, что важное в предмете может быть скрыто, замаскировано, а неважное бросается в глаза (например, маскировка сильных душевных переживаний внешними, отвлекающими внимание других людей от этих переживаний формами поведения), воспитанием серьезных, целенаправленных интересов, при наличии которых возникает привычка глубже проникать в воспринимаемый предмет, когда непроизвольно привлекается внимание к важному, значительному, хотя и не ярко внешне выраженному.

Таким образом, отличается непроизвольное внимание, возникающее и поддерживаемое случайными обстоятельствами (внешними объектами или неожиданно вспыхнувшими желаниями, чувствами), проявляющееся более непосредственно, которое может иметь развлекательный характер и тем отрицательно сказываться на учебной работе, от непроизвольного же внимания, но связанного с устойчивым глубоким интересом.

Произвольное внимание необходимо учащимся, чтобы преднамеренно решать учебные задачи (особенно трудные), чтобы не отвлекаться от работы на что-либо постороннее, а старательно слушать и такой материал, который не кажется интересным, чтобы в известной степени преодолевать утомление. Не верно думать, что такое внимание не может быть направлено на интересные предмет, наоборот, очень часто именно под влиянием большого интереса ученик в состоянии затрачивать большие усилия. Если учитель будет вызывать только непроизвольное внимание детей, то он не приучит их выполнять серьезные работы, требующие часто значительного напряжения. Если, напротив, учитель будет свою педагогическую работу основывать только на произвольном внимании учащихся, то он создаст для них не нужные трудности, сделает процесс усвоения непосильным и непривлекательным.

Произвольное внимание, как показали работы Н.Ф. Добрынина, может перейти в непроизвольное. Сначала ученик заставляет себя слушать объяснения учителя, а потом, овладевая материалом, слушает с полным вниманием и при том без всякого напряжения. Такое вторичное непроизвольное внимание, в отличие от первичного, является целенаправленным, но эта целенаправленность может относиться не к данному этапу работы, а к предшествующему. Ученик поставил себе целью быть внимательным к трудному объяснению учителя, сначала это требует со стороны ученика усилий, но затем он оказывается захваченным ярким и интересным содержанием усваиваемого материала и слушает без усилий, с которым связано произвольное внимание.

В свою очередь непроизвольное внимание переходит в произвольное. Первоначально ученик заинтересовался показанным учителем ярким учебным пособием, а потом стал затрачивать усилия, чтобы глубже осмыслить содержание этих пособий, которыми иллюстрируются объяснения учителя. Такое вторичное произвольное внимание отличается от первичного тем, что его исходным моментом являются такие стороны предмета, которые невольно привлекают внимание. Воспитание произвольного внимания тесно связано с воспитанием воли. Часто именно недостатки самообладания и выдержки, отсутствие должной настойчивости мешают учащимся сосредоточиться на объяснении учителя, не отвлекаться на посторонние объекты.

Произвольное внимание воспитывается, когда ученик понимает всю необходимость усилий для решения трудных, а в некоторых случаях и не совсем интересных, но нужных задач. Вместе с тем напряжение внимания должно быть посильным для учащихся, в противном случае оно может привести к переутомлению.

Разные виды учебной работы требуют от учащихся различного объема внимания, т.е. широты внимания, одновременного охвата вниманием нескольких предметов. Это качество внимания очень важно для умения понять совокупность предметов как нечто целое. Так, ученик часто должен видеть всю картину с целым рядом деталей, чтобы понять ее смысл. Объем внимания всегда бывает шире по отношению к предметам, расположенным в известном порядке, в системе, а также к тому, что более знакомо, поэтому систематичность в изложении и показе материала и связывание этого материала с имеющимися у учащегося знаниями способствуют расширению объема его внимания.

Очень часто учащимся на уроке бывает нужно концентрировать свое внимание на определенном ограниченном круге объектов, например, при слушании объяснения учителя, решение арифметических задач, черчении, при работе с географической картой. Концентрация внимания на одном объекте или на небольшом круге объектов делается в целях точного и подробного его изучения. Таким образом, строго говоря, сужение объема внимания при концентрации надо понимать относительно, так как, сосредотачивая внимание даже на одном объекте, ученик по существу имеет в поле внимания многие объекты, т.е. многие стороны, детали объекта.

Нередко от учащихся требуется умение распределять свое внимание, т.е. направлять его одновременно на несколько видов деятельности. Например, распределенное внимание имеет место при диктанте. Ученики во время диктанта должны одновременно слушать учителя и писать так, чтобы не было орфографических ошибок.

Существуют два основных условия для распределения внимания. Первое – подчинение двух или нескольких видов деятельности, на которые направлено внимание, одной ясно осознаваемой цели. В таком случае, как, например, при диктанте, внимание распределяется не столько между разными деятельностями, сколько между разными сторонами одной и той же сложной деятельности. Второе условие – одна из тех деятельностей, между которыми распределяется внимание, должна быть привычной и в какой-то мере выполняться автоматически. Так, ученик, вполне овладевший навыком письма, может во время письма слушать объяснения учителя. Если деятельность выполняется совершенно автоматически, то никакого распределения внимания нет. Например, когда люди разговаривают во время ходьбы, то нельзя сказать, что у них внимание распределяется между ходьбой и разговором. Распределенное внимание требуется тогда, когда навык в деятельности не является вполне автоматизированным, а еще в большей мере регулируется и контролируется сознанием.

На уроках учащимся часто надо переключать внимание от одного урока к другому, от слушания объяснений учителя к ответу от наблюдений к записи, от вопроса на тему сегодняшнего урока к вопросам, взятым из прошлых уроков.

Физиологическую основу переключения внимания составляет высокая подвижность корковых процессов возбуждения и торможения и в первую очередь изученные Э.А. Асратяном явления переключения в условной рефлекторной деятельности. Они заключаются в том, что условный раздражитель приобретает свойство в одних обстоятельствах вызывать положительный условный рефлекс, а в других – отрицательный или же в одних условиях вызывать одну реакцию на данный раздражитель, а в других – другую. Благодаря способности к переключению условно рефлекторная деятельность коры больших полушарий приобретает большую гибкость, большее разнообразие и изменчивость, ту, образно выражаясь, живость, которая характеризует переключение внимания. [3, с. 173]

Распределение и переключение выражают подвижность динамичность внимания, но эта подвижность на уроках всегда должна подчиняться общей цели, т.е. должна быть направлена и организована. В противном случае она будет препятствовать выработке у учащихся одного из важнейших качеств внимания – устойчивости.

Внимание может быть долго сосредоточенным на одном предмете, прежде всего в том случае, если эта сосредоточенность связана с работой. Например, у ученика внимание более устойчиво, когда он рисует предмет, чем когда только его воспринимает, не выполняя какой-либо связанной с предметом деятельности.

Вторым условием устойчивости внимания является изменчивость того явления, на которое оно направлено. Например, если учитель говорит монотонно, то его речь может или «усыплять» детей, или же внимание учащихся будет отвлекаться в сторону, в то время как живая, с модуляциями голоса речь учителя привлекает внимание учащихся на продолжительное время.

Говоря о внимательности или невнимательности ученика, учителям всегда надо иметь в виду, какое именно качество внимания у него сильнее или слабее развито. Одним ученикам легче концентрировать внимание, чем распределять, другие, наоборот, больше затрудняются при концентрации; у одних внимание слишком подвижно, у других чересчур неподвижно, «вязко».

Опытные учителя умеют управлять вниманием учащихся, чтобы в нужные моменты у них возникало именно то качество внимания. Которое необходимо. На одном и том же уроке часто учащиеся должны проявлять устойчивость и подвижность, широкий объем и узкую концентрацию внимания.

* 1. **Борьба с рассеянностью**

Учителю надо различать три вида рассеянности учащихся. Ученик может не слушать объяснений учителя, отвечать невпопад на его вопросы не потому, что невнимателен вообще, а потому что его внимание занять другим, например мыслями о том, что сейчас делается дома. Другого рода рассеянность характеризуется тем, что учащийся очень вял и не на чем не может сосредоточиться. Наконец у школьника может быть чрезмерная и поверхностная подвижность внимания, перебрасывающаяся с одного предмета на другой. Первый вид рассеянности физиологически означает наличие в коре очагов возбуждения, не связанных с учением, второе – отсутствие сколько-либо сильных очагов возбуждения, третий – их неустойчивость.

Если проявляется рассеянность первого вида, то задача учителя – отвлечь внимание ученика от постороннего; причина рассеянности второго вида может быть в скучном преподавании, в недостатке активных методов обучения, а также в болезненном состоянии учащихся; при третьем виде рассеянности надо организовать активность 0 побуждать ученика быть на уроке более вдумчивым и серьезным.

Необходимо, прежде всего, устранить внешние причины, могущие вызвать рассеянность учеников. К таким причинам относятся: недостаточно свежий воздух в помещении, слишком высокая или слишком низкая температура в классе, шум, доносящийся с улицы или из коридора, наличие в классе излишних, не имеющих отношения к уроку и притом новых для учеников экспонатов. Все эти неблагоприятные условия требуют излишнего напряжения для поддержания устойчивого внимания на уроке. В отдельных случаях приходится с ними мириться, но это должно быть не правилом, а исключением.

Большое значение для предупреждения рассеянности имеет четкое начало урока при полной дисциплинированности учащихся. Еще Каменский учил, что следует «говорить только для слушающих, обучать только при наличии внимания учащихся». Плохое начало урока (например, вялое, или слишком напряженное) отвлекает внимание учащихся, и тогда трудно бывает восстановить его и обеспечить активность учащихся на уроке.

Менее проявляется рассеянность у учащихся, если им известна цель урока. Поэтому полезно в начале объяснения материала учителю сформулировать тему и дать краткий план работы. Хорошо, если в результате объяснения нового материала или проводимых на уроке упражнений и лабораторных занятий учащиеся получают ответ на предварительно поставленные перед ними вопросы. [5, с. 237]

Слабая дисциплина в классе – постоянный повод к рассеянности. Чуткий, владеющий своим классом учитель сочетает общие меры по поддержанию дисциплины в классе с наблюдением за нарушением дисциплины отдельными учащимися. К общим мерам относятся: интересное и содержательное построение урока, привлекающее внимание детей, правильный тонус урока (без вялости и чрезмерного напряжения), вовлечение учащихся в активную работу на уроке, выявление зачинщиков нарушения дисциплины.

Экспериментальными исследованиями доказано, что для поддержания внимания имеет значение темп учебной работы, в том числе и темп чтения. Замедленный темп рассевает внимание, понижает активность учащихся, затормаживает образование временных связей. Но не следует так ускорять темп чтения, что у учащихся не оказывается в распоряжении времени, необходимого для образования связей (осмысливание читаемого текста). Когда для чтения учащимися пяти экспериментальных групп предлагался различный темп (от 2 до 10 минут), наибольшее количество мыслей было воспроизведено при темпе в 6 минут, когда этот темп замедлялся до 10 минут, то результаты чтения были хуже, чем даже при чтении самым быстрым темпом (исследования М.Н. Шардакова). Несомненно, что внимание в этих экспериментах было весьма существенным фактом воспроизведения мыслей в прочитанном материале, и поэтому варианты темпа оказывают влияние в первую очередь на внимание испытуемых, а затем на память.

Темп чтения, как и вообще темп учебной работы на уроке, как у учителя, так и у учащихся должен регулироваться содержанием материала, трудностями его усвоения, а также возрастом учащихся. Чем моложе ученик, тем с большим трудом он приспосабливается к изменению темпа работы на уроке.

Внимание учащихся нередко отвлекается при опросе, если учитель занимается одним вызванным для ответа учеником, а весь класс остается пассивным. Очень важно поддерживать у всех учащихся готовность ответить на вопросы, задаваемые вызванному ученику, для чего важно учителю чаще пользоваться вопросами, обращенными ко всему классу. Чем активнее работают учащиеся, тем менее дается повод к их рассеянности.

Учителя сами иногда побуждают к рассеянности учеников «флегматичным, скучным» видом, монотонной или вялой речью или наоборот, злоупотребляя развлекательными приемами. Не систематичность, сухость и непонятность изложения материала рассеивают внимание детей, даже имеющих желание быть дисциплинированными и сосредоточенными.

Учитель не должен допускать хотя бы временного состояния невнимательности у учащихся класса, иначе ученики могут подумать, что не всегда надо быть внимательными, и мало-помалу невнимательность у них войдет в привычку.

В борьбе с рассеянностью учащихся необходим индивидуальный подход. У одних учеников рассеянность носит случайный характер, у других – привычный, у одних она связана с живостью ученика, у других наоборот, с его флегматическим темпераментом. В одних случаях она коренится в неблагополучных условиях семейного воспитания, в других – в подражании недисциплинированным товарищам; надо также знать, нет ли физических недостатков у ученика, препятствующих ему сосредотачиваться на уроках.

Никогда не следует говорить ученикам об их рассеянности так, как будто они другими быть не могут. Всегда надо дать понять ученику, что он не только должен, но и может быть внимательным на уроке, вместе с тем предостерегая от того, чтобы рассеянность не вошла у него в привычку.

Огромную роль в воспитании должного отношения к учебным занятиям и в предупреждении рассеянности играет личность учителя и прежде всего его глубокий интерес к тому, что он преподает, чем он хочет заинтересовать детей.

* 1. **Особенности развития внимания**

Оба вида внимания (произвольное и непроизвольное) в младшем школьном возрасте нуждаются в развитии, и здесь учителю необходимо много поработать. Внимание развивается в упражнениях.

Исходя из особенностей внимания учащихся начальных классов, можно указать и некоторые пути его воспитания.

Большое значение для развития внимания имеют *внешние условия,* благоприятные для продуктивных учебных занятий. Надо, чтобы в помещении, где работает ученик, не было отвлекающих раздражителей (шума, ненужных разговоров, интересных для ребенка, но не имеющих отношения к делу предметов), чтобы были [соблюдены необходимые гигиенические условия (чистый воздух, достаточная освещенность).

Для воспитания непроизвольного внимания надо развивать *познавательные интересы* школьника, расширять круг его представлений. Чем выше общее умственное развитие ребенка,тем сильнее у него развито непроизвольное внимание.

Дети приходят в школу без привычки быть внимательными, слушать учителя, вникать в содержание учебного материала. Хорошим средством для воспитания внимания в первые недели школьных занятий служит чтение учителем рассказов и сказок. Кроме того, это чтение даст учителю ценные наблюдения над учащимися, поможет определить, кто из них отличается большей внимательностью, а кто меньшей. Зная особенности внимания детей, учителю легче будет вести с ними занятия.

Важным условием привлечения и поддержания внимания является хорошая *организация урока.* Для этого учитель должен добросовестно подготовиться к нему, продумать план занятий, бюджет времени и т.п. Надо, чтобы все необходимые для занятия предметы были на месте и в порядке. Ничто так не демобилизует внимание школьников, как беспорядочная суета в начале урока, когда разыскивают недостающие пособия, посылают детей за мелом, за забытым классным журналом.

В начале урока полезно сообщить его *цель,* чтобы ученики занимали свою задачу, знали, чем они будут заниматься. Эти предварительные указания служат сигналом к работе, помогают детям собраться с мыслями, забыть о том, что не имеет отношения к предстоящему делу. Именно в начале работы полезно вызвать у детей радостное ожидание предстоящего дела. Это ранее мобилизует их напряженное внимание. В трудных и скучных местах работы следует разъяснять ее важность, чтобы обеспечить произвольное внимание. [5, с. 254]

Большое значение для привлечения непроизвольного внимания имеют *содержание* учебного материала и *форма его подачи:* живой, яркий, в меру эмоциональный рассказ учителя, привлечение конкретных примеров и фактов, показ иллюстраций, применение наглядных пособий. Наглядность очень нужна в начальных классах школы. Однако злоупотреблять ею не следует. Надо стремиться к тому, чтобы ребенок был внимателен не только тогда, когда перед его глазами предметы и пособия. Важно, чтобы он умел сосредоточиваться на своих мыслях и представлениях; Не всегда, например, надо учить счету на раздаточном материале, который все время на виду у детей. Полезно применять приемы, подобные следующему. Учитель берет кубики и говорит: «Дети, кладу 5 кубиков на стол под лист бумаги. Теперь прибавляю еще 4 кубика. Сколько кубиков стало под бумагой?» В данном случае дети сначала видели кубики, а затем должны были мысленно представить и сложить. Здесь особый вид наглядности, которая помогает воспитывать внутреннее внимание.

Наличие колебаний, отвлечения внимания, быстрая утомляемость детей требуют частого отдыха, а также периодической смены занятий. К.Д. Ушинский писал: «Заставьте ребенка идти – он устанет очень скоро, прыгать – тоже, стоять – тоже, сидеть – также устанет; но он перемешивает все эти деятельности разных органов и резвится целый день, не уставая. То же самое касается и при учебных занятиях детей…»

Однако не надо без нужды слишком часто менять виды работ. Если она недостаточно продолжительна, то у ребенка не воспитывается устойчивость внимания. Кроме того, всякое переключение с одного вида занятий на другой связано, как уже говорилось, с некоторыми трудностями (в частности, мешает концентрации внимания) и потерей времени.

Разнообразить работу на уроке можно не только сменой занятий. Необходимо, чтобы само изложение материала было не монотонным и однообразным, а носило живой, динамический характер. Известно, что беседа, в ходе которой ученики не только слушают, но и отвечают на вопросы учителя, сильнее активизирует их работу, лучше привлекает внимание, чем лекция или рассказ. Но и в начальных классах учителю иногда приходится некоторое время рассказывать или объяснять. В таких случаях надо, чтобы речь учителя не представляла длинного монолога. Хорошо, когда учитель ставит вопросы, на которые сам и отвечает. Тогда его речь напоминает живую беседу, диалог. Такая система изложения легче привлекает **внимание** младшего школьника.

Небольшой отдых **(**2–3 минуты), физкультминутка науроке полезно действуют на восстановление внимания детей.

Для мобилизации внимания необходимо активизироватьучебнуюработу детей. Надо, чтобы они больше думали и все, что доступно их силам, выполняли самостоятельно. Существует много приемов активизации учебной работы младших школьников.

# Формирование учебной активизации внимания достигается следующими приемами:

1. Стимулирование учащихся. Учитель умело использовал соревнование учащихся «Кто еще лучше прочитает?» «Кто мне так расскажет, что всем будет приятно послушать?» и т.п.
2. Почти полное отсутствие замечаний в форме запрещений («не шумите», «не безобразничайте»), предпочтение давать указания, говоря об учащихся в первом или в третьем лице («слушали внимательно», «вела хорошо»).
3. Разнообразие приемов обучения. Например, на уроках чтения применялись рассказывание, чтение вслух и про себя, драматизация, что особенно заинтересовало детей, дополнение чтения рассказами детей из своего собственного опыта. «Кто был в колхозе? Кто нам расскажет, что он видел в колхозе? Нина нам расскажет, а мы послушаем. Может быть кто-нибудь добавит».

Усвоение знаний требует соответствующего развития процессов непосредственного познания действительности: ощущений, восприятии и наблюдений, внимания.

Младшие школьники отличаются большой восприимчивостью к внешним воздействиям, основанной на преобладающей деятельности первой сигнальной системы. Их познавательная деятельность опирается прежде всего на наглядно-чувственную основу. Однако в восприятии предметов младшими школьниками имеются и недостатки.

К недостаткам прежде всего относится неточность в дифференцировке сходных предметов, объясняемая слабостью анализа при восприятии и тенденции к поспешному угадыванию. Дети младшего школьного возраста обычно довольствуются узнаванием предмета и его называнием, не делая попыток лучше разобраться в деталях предмета. Учащиеся I и II (а иногда III и IV классов) легко смешивают сходные по внешнему виду или по произношению буквы и слова и таким образом допускают при чтении ошибки (вместо «перестал» читают «пристал», вместо «шубейка» – «шубка» и т.п.).

В связи с этим надо отметить часто встречающуюся у детей младшего школьного возраста недостаточную критичность, а отсюда и поверхностность восприятия, – предмет (в том числе и читаемый текст) дети стараются поскорее «угадать» не рассматривая его внимательно и не замечая своих ошибок.

Школьное обучение требует с самого начала от детей точного восприятия слов учителя (при объяснении им учебного материала), наглядных пособий, записей на доске, текста в книгах. Учителя должны своевременно выяснять, не склонен ли тот или другой ученик к поверхностным наблюдениям, не вносит ли в них много фантазии. Эти недостатки вполне исправимы, если учитель не оставляет их без внимания, если он дает достаточного материала для удовлетворения детской потребности в наблюдениях, если он при руководстве наблюдениями связывает их с прежним детским опытом, подчиняет их интересным учебным задачам.

Учащимся младших классов необходимы разнообразные наглядные пособия, несложные по содержанию, яркие по оформлению.

Книги для младших школьников обычно богато иллюстрированы. Психологические исследования показали, что роль картин как наглядного пособия в тексте букварей и книг для чтения определяется их соответствием поставленным педагогическим задачам.

Положительную роль играют картинки для развития речи учащихся, для возбуждения интереса к чтению, а отрицательная роль картинок наблюдается на этапе обучения грамоте, когда картинка по своему содержанию и техническому выполнению носит подсказывающий характер (исследование Т.С. Смирновой).

Наглядность должна занимать большое место в обучении младших школьников. К.Д. Ушинский писал: «Дитя, начинающее учиться, должно не только понимать что читает, но правильно и зорко смотреть на предстоящий предмет, замечать его особенности, словом учиться не только думать, но и созерцать и прежде даже созерцать, чем думать».

Все формы наглядности: предметная, изобразительная и словесная – применяются на уроках в начальной школе. Детям младшего школьного возраста необходимо видеть предметы и явления действительности или образы их, что им надо осмысливать.

Самые пассивные и вялые дети оживляются, обнаруживают умственную активность, когда учитель приносит на урок, например естествознания, «настоящие» образцы неживой природы, или во время экскурсий, позволяющих детям наблюдать предметы и явления действительности.

Широко пользуются учителя на уроках начальной школы и наглядными пособиями изобразительного типа и прежде всего при обучении навыкам чтения, письма и счета. Например, в 1 классе для объяснения деления числа на два л демонстрируется целый ряд разных интересных детям кружков, макетов яблок, грибков (из бумаги и т.п.). Картины используются не только для лучшего усвоения (например, на уроках объяснительного чтения, истории, природоведения), но и для творческой деятельности детей. Дети с большим интересом составляют рассказы по картине, самостоятельно придумывая к ним заглавия.

Объяснение учителем нового материала должно быть достаточно образным, действующим на воображение и чувства детей.

Говоря о значении наглядности в обучении младших школьников, не следует забывать и стоящую перед учителями начальной школы большую задачу: последовательно формировать у этих школьников навык правильного использования наглядного материала, сочетания наглядности с обобщениями, выраженными в словесной форме. [12, с. 75]

С первого года обучения в школе дети должны приобретать культуру наблюдательности. Богатый материал для этого дают уроки природоведения, на которых проводятся наблюдения и опыты над предметами и явлениями природы, и тем самым дети приучаются к точности и ответственности за свои наблюдения, к пониманию значения наблюдаемых явлений. Много материала для наблюдений за техническими приспособлениями, производительными процессами и их результатами дает трудовое обучение. Хорошо поставленные занятия по рисованию создают у детей умения и навыки передавать в рисунке свойства реальных предметов, для чего требуется то аналитико-синтетическое восприятие предмета, которое предупреждает как неправомерное сосредоточение на деталях (вырисовывают руку, как бы забывая о фигуре в целом), так и пренебрежение к деталям («набрасывают» рисунок человека, не замечая неестественного положения у него рук).

Но этим ограничиваться нельзя, надо развивать и произвольное внимание учащихся, чтобы они приучались заставлять себя быть внимательными. Это удается в том случае, если перед учащимися ставятся задачи, ясные и посильные для них, но требующие произвольного внимания. Например, давая для рассматривания картинку, полезно предварительно предложить ученикам ряд вопросов, побуждающих их более целенаправленно и внимательно рассматривать картину. Младшим школьникам легче сосредотачивать внимание, если указания по выполняемой ими работе даются не сразу, а последовательно, по звеньям (А.Н. Леонтьев, А.Е. Адрианова).

От целенаправленности и привлекательности занятий зависит у младших школьников и концентрация их внимания. С одной стороны дети этого возраста склонны к концентрации внимания, что объясняется узостью, малым объемом его. Ученики 1-2 классов во время письменных работ так сосредоточены, что не слышат указаний учителя. С другой стороны, внимание младших школьников очень подвижно, что мешает его концентрации.

Даже казалось бы, мелочи могут играть здесь большую роль. Так, например, в большинстве случаев менее целесообразно называть фамилию ученика, а затем ставить ему вопрос. В этот момент внимание большинства учащихся может быть направлено на что-то другое, а не на обдумывание ответа, так каквопрос обращенне к ним.Чтобы все дети сосредоточилисьнаэтом вопросе, сначала следует поставить его всему классу, а затем уже назвать того ученика, которого надо спросить. Еще пример. Нередко при закреплении учебного материала учитель вызывает ученика, который на доске пишет предложение или делает выделения. В это время некоторые дети, обычно слабые ученики, пассивны. Они ждут, когда что-то появится на доске, чтобы просто списать это себе в тетрадь. В результате внимание и мыслительная активность этих школьников минимальны.

Иначе будет, если вызванный ученик записывает продиктованное предложение или решает задачу на обратной стороне поворачивающейся доски. Тогда каждый ученик некоторое время вынужден работать самостоятельно. Затем написанное на доске оказывают классу, и идет коллективная проверка того, что делано на доске и что написано в тетрадях учащихся.

Большое значение для развития внимания имеет *понимание* учеником того, чему его учат. Если что-либо для него неясно, внимание может ослабнуть. С другой стороны, настойчивое повторение учителем того, что дети хорошо поняли, также ослабляет их внимательность. Слишком легкая или слишком трудная работа плохо мобилизует внимание школьника. Поэтому учителю надо давать детям такие задачи, которые требовали бы от них усилий, но были бы им доступны.

Для развития произвольного внимания ученика **надо** воспитывать у него *сознательное отношение* к учению, чувство долга, **отв**етственность за свою работу и поведение. Произвольное внимания особенно зависит от *характера* и *воли* ребенка. Поэтому в детях надо воспитывать не только интерес к учебному материалу, но и стремление побеждать свои слабости, преодолевать рассеянность, проявлять выдержку и прилежание даже тогда, когда работа неинтересна и трудна. К.Д. Ушинский писал: «Конечно,

сделав занимательным свой урок, вы можете не бояться наскучить детям, но помните, что не все может быть занимательным в ученье, а непременно есть и скучные вещи, и должны быть. Приучите же ребенка делать не только то, что его занимает, но и то, что не занимает, – делать ради удовольствия исполнить свою обязанность».

При правильно организованной работе учитель использует непроизвольное, и произвольное внимание школьников. Если он стремится воспитывать только произвольное внимание, процесс обучения будет связан с большим постоянным напряжением ученика и станет тяжелым, неинтересным трудом, лишенным всяких радостей. Такой труд может вызвать к себе отвращение. **Но** если учитель своей целью поставит только занимательность, привлечение непроизвольного внимания, то ученик не будет готовиться в школе к трудностям жизни, у него не воспитается необходимая выдержка, сила воли. Строя работу детей так, чтобы привлекать оба вида внимания, по возможности чередуя их, и вызывать послепроизвольноевнимание, учитель успешно сможет решить учебную, и воспитательную задачи.

**Выводы по 2 главе**

Необходимым условием усвоения знаний является внимание. У детей младшего школьного возраста непроизвольное внимание преобладает над произвольным. Это связано с тем, что в этом возрасте воля еще не развита, регулирующая деятельность второй сигнальной системы по отношению к первой недостаточна. Поэтому учителю начальных классов школы надо привлекать внимание учеников таким изложением материала, которое не требует от них большого напряжения.

Огромную роль в воспитании должного отношения к учебным занятиям и в предупреждении рассеянности играет личность учителя и прежде всего его глубокий интерес к тому, что он преподает, чем он хочет заинтересовать детей. Личный авторитет педагога – прочная основа воспитания у учащихся внимания и интереса на уроках, без которых невозможно усвоение учебного материала.

Задача планомерного воспитания внимания в связи с этим видится как постоянное формирование новых действий умственного контроля. Но и при таком формировании внимания непременным условием является наличие положительной мотивации основной деятельности.

**3. Опытно-экспериментальная работа по развитию внимания у младших школьников**

**3.1 Диагностические методики по изучению развития внимания у младших школьников**

Среди наиболее значимых, с моей точки зрения, психологопедагогических особенностей внимания это его устойчивость, концентрации, переключаемость и объем.

Специальная работа учителя по развитию внимания способствует своевременному психическому развитию младших школьников и успешному усвоению ими учебной программы.

Для выяснения уровня развития внимания у младших школьников были проведены эксперименты. Базой для исследования послужила школа №2.

В эксперименте участвовало два вторых класса: экспериментальный (2г) и контрольный (2в).

Свойства внимания второклассников предлагается исследовать с помощью трех методик: теста Бурдона, методики на переключаемость и методики на выявление объема внимания. Каждая из этих характеристик может рассматриваться отдельно и вместе с тем, как частная оценка внимания в целом. Для диагностики перечисленных характеристик внимания предлагаются различные методические приемы. В заключение обследования ребенка по всем трем представленным здесь методикам, относящимся к вниманию, можно вывести общую, интегральную оценку уровня развития внимания школьников.

**Методика 1. Изучение свойств внимания (тест Бурдона)**

**Цель:** изучение свойств внимания: устойчивости и концентрации.

**Материалы:** исследование проводится при помощи специальных тестовых бланков со столбцами расположенных на них в случайном порядке букв или цифр (см. Приложение 1).

**Описание методики:** школьникам предлагается просматривать на бланке ряд за рядом и вычеркивать определенные указанные в инструкции знаки (буквы, цифры).

**Инструкции:** «Ребята, по моему сигналу (например, «Начали!») вам нужно начать просматривать столбцы цифр и зачеркивать все встречающиеся вам или цифры «2» и «9». Начнем с первого столбца слева. Через определенный промежуток времени я скажу «Стоп!». Сразу вслед за сигналом поставьте после цифры, на которой вы остановились в этот момент, вертикальную черту. Затем, после моего сигнала, продолжите ту же работу дальше уже на втором столбце. Будьте внимательны, следите за моими командами и вычеркивайте только заданные буквы и не пропускайте их».

**Порядок работы:** общая продолжительность работы – 4 минут. Психолог останавливает работу детей и просит поставить вертикальную черту с интервалом в одну минуту, т.е. 4 раза.

**Обработка полученных данных**

Результат вычеркивания цифр оценивается в 3 балла: 1 балл – низкий уровень, 2 балла – средний уровень, 3 балла – высокий уровень.

У каждого ученика в результате проведения данной методики по 4 результативные оценки, которые заносятся в таблицу под номерами заданий 1, 2,3, 4.

**Методика 2. Изучение переключаемости внимания**

**Цель:** изучение способности школьников к переключению внимания.

**Материалы:** специально подготовленные тренировочные и тестовые пары цифр.

**Описание методики:** школьникам предлагается в течение некоторого фиксированного времени с возможно большей точностью и скоростью складывать два однозначных числа. Предлагается освоить два разных способа работы с парами чисел.

Первый способ: школьник складывает два числа – верхнее и нижнее, к их сумме прибавляет единицу и результат записывает рядом с верхним

***Карточка1***

21461, при этом когда сумма становится двухзначным числом, то записывают только вторую цифру этой суммы.

Полученный результат:

**4 6 1 8 0**

1 4 6 1 8

2 1 4 6 1

Второй способ: школьник складывает верхнее и нижнее число (как при первом способе), но из этой суммы вычитает единицу и результат записывает рядом с нижним числом

***Карточка 2***

12 23

2234.

Полученный результат:

1 2 2 3

2 2 3 4

**2 3 4 6**

Порядок работы и инструкции: Дается 4 карточки с набором цифр в два ряда. Обследование проводится в два этапа На первом этапе предлагается заполнить карточки по первому способу за фиксированное время. На втором этапе предлагается заполнить те же карточки по второму способу за фиксированное время.

Одни и те же карточки проходят в два этапа и получается результат:

**Карточка 1**

**4 6 1 8 0**

1 4 6 1 8

2 1 4 6 1

**2 4 9 6 8**

**Карточка 2**

**4 5 6 8\_\_\_\_\_**

1 2 2 3

2 2 3 4

**2 3 4 6**

**Обработка полученных данных**

Результат заполнения карточек оценивается в 3 балла: 1 балл – низкий уровень, 2 балла – средний уровень, 3 балла – высокий уровень

У каждого ученика в результате проведения данной методики по 4 оценки, которые заносятся в таблицу под номерами заданий 5, 6, 7, 8.

**Методика 3. Изучение объема внимания**

**Цель:** изучение объема внимания

**Материалы:** специально подготовленные тестовые бланки: 6 таблиц 4x4, содержащие различное количество овальчиков (см. Приложение 3).

**Описание методики и порядок работы:** испытуемому на короткое время (около 1 секунды) предъявляются по одной из 6 карточек. Предъявление начинается с тех карточек, которые содержат минимальное количество точек. Каждая карточка показывается два раза. После этого школьники отмечают на аналогичном пустом бланке расположение овальчиков. На воспроизведение карточки дается 15 секунд.

**Инструкции:** «Сейчас вам предстоит следующее задание: я буду показывать вам по два раза таблицы, на которых изображены овальчики. Разные таблицы содержат разное количество овалов. Ваша задача – запомнить, как расположены на данной таблице овалы и в том же виде изобразить их на своих пустых таблицах. Каждое задание надо выполнять точно и быстро».

Обработка полученных данных: Обследование проводится в 4 этапа. Результат заполнения карточек оценивается в 3 балла: 1 балл – низкий уровень, 2 балла – средний уровень, 3 балла – высокий уровень

У каждого ученика в результате проведения данной методики по 4 результирующей оценки, которые заносятся в таблицу под номерами заданий 9,10,11,12.

Результаты диагностики показаны в Таблице 1, где высокий уровень – 3 балла за ответ, средний уровень – 2 балла, низкий уровень – 1 балл.

Данные таблицы свидетельствуют о примерной равноценности состава классов. В контрольном и экспериментальном классах соотношение между детьми по уровню развития внимания детей примерно одинаково.

Таблица 1. Результаты диагностики развития внимания у детей (констатирующий эксперимент) Таблица 1

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | Имя ребенка | Номер задания | | | | | | | | | | | | Ср. арифм. | Уровень |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| контрольная | 1. Настя Д. | 2, | 1 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1 | 1,8 | С |
| 2. Вика К. | 2 | 2, | 3 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1 | 2,2 | С |
| 3. Дима К. | 1 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1 | 2 | 1 | 1,9 | С |
| 4. Женя Н. | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1,4 | Н |
| 5. Ваня Ч. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1,3 | Н |
| 6. Настя К. | 1 | 1 | 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1,4 | Н |
| 7. Катя Ц. | 2 | 1 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1.7 | С |
| 8. Настя Ц. | 2 | 2 | 2 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1,8 | С |
| 9. Инна Ш. | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 1,8 | С |
| 10. Настя Б. | 1 | 2 | 2 | 1,5 | 1,5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1,8 | С |
| Ср. арифм. | 1,55 | 1,75 | 2,1 | 1,35 | 1,35 | 1,85 | 1,8 | 2 | 2,1 | 1,4 | 2,25 | 1,4 |  |  |
| Уровень | С | С | С | Н | Н | С | С | С | С | Н | С | Н |  |  |
| экспериментальная | 1. Рома В. | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1,52 | 1 | 1 | 1,5 | 1 | 1,5 | 1 | 1,25 | Н |
| 2. Андрей К. | 2,5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2,5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 2 | С |
| 3. Максим С. | 3 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 3 | 2 | 2,42 | С |
| 4. Ярослав Г. | 2 | 1,5 | 1 | 1 | 1 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 2 | 1 | 2 | 1,5 | 1,46 | С |
| 5. Ира Б. | 1 | 1 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 2 | 2 | 1,5 | 1 | 2 | 1 | 1,46 | С |
| 6. Ваня В. | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2,5 | 2,5 | 2 | 2 | 1,5 | 2 | 1,5 | 2,08 | С |
| 7. Ваня К. | 1 | 1,5 | 1 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 1 | 1,5 | 1 | 1,3 | Н |
| 8. Валя М. | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2,5 | 2 | 2 | 1,5 | 1,5 | 2 | 2 | 1,9 | С |
| 9. Вадим Ш. | 1,5 | 1 | 1 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 1 | 1 | 1,5 | 1 | 1,3 | Н |
| 10. Вера А. | 1 | 1 | 1 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 1 | 1 | 1,5 | 1 | 1,25 | Н |
| Ср. арифм. | 1,8 | 1,35 | 1,6 | 1,6 | 1,6 | 1,85 | 1,9 | 1,75 | 1,7 | 1,3 | 2 | 1,4 |  |  |
| Уровень | С | Н | С | С | С | С | С | С | С | Н | С | Н |  |  |

Таблица 2. Уровни развития внимания детей (констатирующий эксперимент)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень | Группа | |
| Контрольная | Экспериментальная |
| Высокий | - | - |
| Средний | 70% | 60% |
| Низкий | 30% | 40% |



Диаграмма 1. Уровень развития внимания (Констатирующий срез)

**3.2** **Исследование обучения по формированию внимания у младших школьников**

На основе предварительного эксперимента мы определили, что у детей недостаточно развиты устойчивость, концентрация, переключаемость и объем внимания. Для более высокого уровня развития этих свойств внимания проведены интегрированные занятия.

Внимание – необходимое условие любой деятельности: учебной, игровой, познавательной. Без целенаправленного, достаточно устойчивого внимания невозможны ни самостоятельная деятельность ребенка, ни выполнение им заданий педагога.

Внимание школьников, как правило, развито очень слабо. Ребенка в равной степени может заинтересовать любой предмет, его внимание легко перескакивает с одного объекта на другой. В результате ребенок может не слышать, что говорит учитель на занятии, или же уловить только *начало* задания, которое ему дается, не заметить происходящего вокруг него. Неорганизованность поведения детей, их повышенная импульсивность и неусидчивость, как правило, являются следствием неумения управлять своим вниманием и поведением. Сам ребенок не сможет преодолеть эти недостатки. Ему необходимо своевременно помочь научиться управлять своим вниманием.

Следует отметить, что любое обучающее занятие способствует развитию целенаправленного внимания, ведь оно всегда содержит задачу и правила действия, которые требуют сосредоточенности. Однако обычно **этот аспект** выступает как вспомогательный, сопутствующий решению других разнообразных задач. Для того чтобы своевременно развивать у младших школьников определенные качества внимания (целенаправленность, устойчивость, сосредоточенность) и способность управлять им, нужны специальные занятия – такие, где эта задача стоит в центре деятельности ребенка.

Вот некоторые занятия, в каждой из них устойчивость, концентрация, переключаемость и объем внимания являются главным условием действий с привлеченными предметами и общения детей друг с другом. В одних случаях нужно учитывать разные требования задачи («Раз, два три – говори!»), в других выделять и держать цель «Пальчик, в третьих вовремя переключать внимание «Проставь значки»,

Характерным для этих занятий является наличие текста (как правило, стихотворного), который направляет внимание детей, напоминает им правила и те условия их выполнения, которые заданы с управлением своим вниманием.

Учитель является не только организатором и руководителем, но и непосредственным участником занятий. Это необходимо для того, чтобы дети, подражая взрослому, постепенно овладевали необходимыми действиями и подготавливались к самостоятельному их выполнению.

«Раз, два, три–говори!»

**Особенности занятия и ее воспитательное значение.** Данное учебное занятие является первым шагом в развитии устойчивости внимания. Обычно, когда ребенку предлагается какое-либо задание состоящее из двух-трех действий, он, не дослушав его до конца начинает действовать и выполняет только часть. Это говорит том, что ребенок не может удерживать в своем сознании несколько условий выполнения задания, а следовательно, и ориентироваться на них в своих действиях.

Предлагаемое занятие учит детей выделять несколько разных условий решения задачи и учитывать их при выполнении игровых действий. Одни из этих условий требуют познавательной активности (узнать предмет на картинке и вспомнить, как он называется, т.е. мобилизовать свои знания и представления.

Занятие проводится со всем классом. Небольшими группами, (можно рядами) дети решают обучающую задачу. Наблюдая действия других и оценивая их, ребенок начинает лучше понимать и осознавать требования и правила задания. Это помогает ему самому действовать более успешно.

Занятие предоставляет детям возможность самостоятельно активно действовать с предметами.

**Исходный материал.** Картинки, отражающие предметное окружение ребенка. Это могут быть знакомые вещи, узнавание и называние которых все же требует некоторых усилий. Например, предметы посуды (чайник, поднос, кастрюля и пр.), цветы (роза, тюльпан, колокольчик), животные (коза, свинья, собака, белка, заяц, волк и пр.), насекомые (бабочка, жук, гусеница, муха и пр.), растения (елка, береза, кустарник и пр.), одежда (платье, шапка, шуба, костюм), мебель (стол, стул, кресло, шкаф и пр.). Изображение предметов должно быть реалистичным, легко узнаваемым и привлекательным для малышей. Такие картинки можно подобрать из различных видов лото (ботаническое, зоологическое. Желательно, чтобы картинки были в двух экземплярах. Кроме того, нужно иметь какой-либо материал для поощрения детей – кружочки, счетные палочки или звездочки.

Описание занятия и приемы ее проведения. Учитель предлагает детям поиграть с картинками: «Я буду показывать их по одной, а вы – называть. Только называть надо после моего сигнала. Сначала внимательно посмотрите, что нарисовано, и вспомните, как это называется. Но ничего не говорите, пока я не скажу: «Раз, два, три – говори!» Кто первый правильно назовет картинку после моего сигнала, тот ее и получит. Давайте попробуем!».

Учитель берет первую картинку, показывает ее детям и предлагает подумать, что на ней изображено, но не говорить сразу, а только приготовиться сказать. «Раз, два три – говори!» – эти слова произносятся четко, размеренно, а перед последним словом выдерживается небольшая пауза. Тот, кто первый правильно называет картинку, получает ее.

Когда весь запас картинок исчерпан, воспитатель предлагает подойти к нему тем, кто выиграл одну картинку или один кружочек, и показать их всем. Выигрыш остается на столе у учителя, а дети возвращаются на места. Затем взрослый приглашает тех, кто выиграл две картинки, а потом и тех, кто выиграл два кружочка. Хвалит их за то, что они были внимательны. Выигрыш остается на столе, а дети садятся на места. Далее выходят дети, получившие много картинок и много кружочков. Учитель награждает. их звездочками.

«А теперь, – говорит педагог, – пусть поднимут руки те дети, которые ничего не получили. Есть у нас такие? Почему вам ничего не дали? Как вы думаете?» В деликатной форме учитель дает детям понять, что причина неуспеха в них самих: они были невнимательными, часто отвлекались, нарушали правила. Педагог выражает уверенность, что в следующий раз дети непременно будут внимательными и что-нибудь выиграют.

**«Пальчик»**

**Особенности занятия и ее воспитательное значение.** Данное занятие развивает концентрацию внимания, которое опирается на интерес детей к привлекательным картинкам. В процессе занятия ребенок выбирает из большого количества более или менее знакомых ему предметов, изображенных на картинках, тот. который назвал взрослый, и быстро указывает на него пальцем. Выполнение этих, казалось бы, несложных требований представляет для ребенка известную трудность. Она заключается в том, что младший школьник должен преодолеть внешнюю привлекательность других картинок и сосредоточить внимание только на той, которую назовет учитель. Так, в этой игре он учится управлять своим вниманием, что требует некоторых усилий. Но эти усилия вознаграждался тем, что ребенок получает найденную картинку в качестве награды за то, что он был внимательным.

Основное требование занятия – искать картинку глазами, а не руками, т.е. стимулируется прежде всего умственная активность. движение (указательный жест) является лишь последним этапом решения задачи. Чтобы предупредить попытку ребенка искать руками, вводится специальное ограничительное правило: держать палец у края стола, пока не будет названа картинка.

Решение указанных познавательных задач происходит, в ситуации игрового соревнования между каждой парой играющих. действуя по очереди, малыши учатся считаться друг с другом, Доброжелательно относиться к сверстникам.

**Исходный материал.** Набор парных предметных картинок, изображающих людей, транспорт и предметы домашнего обихода (посуда, мебель, одежда). Можно использовать картинки предметного лото, где изображены животные, птицы и люди. Картинки должны быть реалистичными, с четким изображением. Они раскладываются на столе двумя рядами (по пять-шесть картинок в каждом), на небольшом расстоянии друг от друга.

**Описание занятия и приемы ее проведения.** Занятие может проводиться со всем классом учеников или небольшой его частью.

Когда ребеноквыиграет свою картинку, вызывается следующая пара учеников.

Отданные детям картинки заменяются новыми. Занятие продолжается до тех пор, пока не будет исчерпан весь запас картинок и каждый из детей не выиграет хотя бы по одному разу. (В этом занятии не должно быть проигравших.) В конце занятия дети показывают друг другу, какие картинки они выиграли, а затем подхода к столу и укладывают их в коробку.

**«Проставь значки»**

**Особенности занятия и ее воспитательное значение** Тестовое задание в предназначено для оценки переключения и распределения внимания ребенка. Перед началом выполнения задания ребенку показывают рисунок и объясняют, как с ним работать. Эта работа заключается в том, чтобы в каждом из квадратиков, треугольников, кружков и ромбиков проставить тот знак, который задан вверху на образце, т.е., соответственно, галочку, черту, плюс или точку.

Дети непрерывно работают, выполняя это задание в течение двух минут.

**Исходный материал.** Рисунок с набором картинок, изображающих квадратики, треугольники, кружки и ромбики.

**Описание занятия и приемы ее проведения.** Занятие может проводиться со всем классом учеников или небольшой его частью.

Каждый ребенок на отведенное время 2 мин проставляет нужный значок, по образцу нарисованному сверху.

Отданные детям картинки заменяются новыми. В конце подводятся итоги, кто больше и правильнее проставил значков по образцу. Выигравших отмечают похвалой, а кто меньше сделал заданий, разбирают причины и дают советы.

**«Запомни и расставь точки»**

**Особенности занятия и ее воспитательное значение.** Данное занятие развивает объем внимания. В процессе занятия ребенок проставляет на память точки в пустых квадратах, перед этим запомнив рисунки с заполненными квадратами. Выполнение этих, казалось бы, несложных требований представляет для ребенка известную трудность

**Исходный материал.** Используется стимульный материал: лист с нарисованными десятью квадратами, которые расчерчены сеткой в восемь клеток, в которых расставлены точки. В одном квадрате 2 точки в правом верхнем углу и нижнем левом, в другом квадрате три точки и т.д. На другом листе также начерчены 10 квадратов расчерченные сеткой в восемь клеток, но пустые.

**Описание занятия и приемы ее проведения.** Перед началом игры дети изучают квадраты, заполненные точками. Лист с заполненными квадратами разрезается и складывается в стопку таким образом, чтобы сверху оказался квадрат с двумя точками, остальные идут сверху вниз с последовательно увеличивающимися на них точками. Перед началом занятия дети получают следующую инструкцию: «Сейчас мы поиграем с вами в игру на внимание. Я буду тебе одну за другой показывать карточки, на которых нарисованы точки, а потом вы сами будете рисовать эти точки в пустых клеточках в тех местах, где ты видел эти точки на карточках». Итак, учитель показывает квадрат с нарисованными точками, например с тремя, ребенок фиксирует в памяти нахождение точек, тем более что перед началом он уже видел у себя такой же и по памяти заполняет пустой квадрат.

В этом занятии школьникам приходится запомнить и воспроизвести несколько квадратов, тем самым развивается объем памяти. В конце занятия также выбираются ученики с правильно нарисованными квадратами у кого больше.

Данные занятия по развитию различных свойств внимания проводятся с детьми систематически в течение года.

**3.3 Сравнительный анализ результатов обследования**

Для того чтобы выявить результаты работы, было проведено полное исследование.

В контрольном эксперименте участвовали те же два вторых классах. В одном из классов – 2в целенаправленной работы по развитию свойств внимания не велось, в другом же 2г – эта работа проводилась в течение года.

Чтобы убедиться в эффективности используемой нами методики, мы вновь провели диагностику уровня внимания по той же форме, параметрам и показателям. Результаты оформили в Таблицу 3.

Сравнительный анализ обеих групп показал, что у детей экспериментальной группы в ходе эксперимента значительно повысился уровень внимания и по показателям обогнали контрольную группу.

Таблица 3. Результаты диагностики развития внимания детей (контрольный эксперимент)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Группы | Имя ребенка | Номер задания | | | | | | | | | | | | Ср. арифм. | Уровень |
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 11 | 12 |
| контрольная | 1. Настя Д. | 2,5 | 1,5 | 3 | 1 | 1 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 1,5 | 1,9 | С |
| 2. Вика К. | 2 | 2,5 | 3 | 1,5 | 1,5 | 2 | 2 | 2 | 3 | 2 | 3 | 1,5 | 2,2 | С |
| 3. Дима К. | 1,5 | 2 | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 3 | 1,5 | 2 | 1,5 | 1,9 | С |
| 4. Женя Н. | 1 | 2 | 1 | 1,5 | 2 | 1,5 | 1,5 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1,54 | С |
| 5. Ваня Ч. | 1 | 1 | 1,5 | 1 | 2 | 1,5 | 1,5 | 2 | 2 | 1 | 1,5 | 1 | 1,4 | Н |
| 6. Настя К. | 1 | 1,5 | 2 | 1 | 1 | 1,5 | 1,5 | 2 | 2 | 1 | 2 | 1 | 1,46 | Н |
| 7. Катя Ц. | 2 | 1,5 | 2 | 2 | 1 | 2 | 2 | 2 | 1,5 | 2 | 2 | 1,5 | 1.8 | С |
| 8. Настя Ц. | 1,5 | 2 | 2 | 1,5 | 1,5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1,5 | 1,8 | С |
| 9. Инна Ш. | 2 | 2 | 1,5 | 2 | 2 | 2 | 1,5 | 2 | 1,5 | 1,5 | 2 | 1,5 | 1,8 | С |
| 10. Настя Б. | 1 | 2 | 2 | 1,5 | 1,5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 1 | 3 | 2 | 1,8 | С |
| Ср. арифм. | 1,55 | 1,8 | 2,1 | 1,5 | 1,55 | 1,85 | 1,8 | 2 | 2,1 | 1,4 | 2,25 | 1,4 |  |  |
| Уровень | С | С | С | Н | С | С | С | С | С | Н | С | Н |  |  |
| экспериментальная | 11. Рома В. | 1 | 1 | 1,5 | 1 | 1 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 1 | 1,5 | 1,5 | 1,29 | Н |
| 12. Андрей К. | 2,5 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2,5 | 2 | 2 | 2,5 | 2 | 3 | 2 | 2,38 | С |
| 13. Максим С. | 3 | 2 | 3 | 2,5 | 2 | 2,5 | 3 | 2 | 3 | 2,5 | 3 | 2 | 2,54 | В |
| 14. Ярослав Г. | 2 | 1,5 | 1 | 1,5 | 1 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 2 | 1 | 2 | 1,5 | 1,51 | С |
| 15. Ира Б. | 1 | 1 | 1,5 | 1,5 | 2 | 1,5 | 2 | 2 | 1,5 | 1 | 2 | 1,5 | 1,54 | С |
| 16. Ваня В. | 3 | 2 | 2 | 2 | 2 | 2,5 | 2,5 | 2 | 2 | 1,5 | 2 | 1,5 | 2,08 | С |
| 17. Ваня К. | 1 | 1,5 | 1 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 1 | 1,5 | 1,5 | 1,38 | Н |
| 18. Валя М. | 2 | 1,5 | 2 | 2 | 2 | 2,5 | 2 | 2 | 1,5 | 1,5 | 2 | 2 | 1,92 | С |
| 19. Вадим Ш. | 2 | 1 | 1,5 | 2 | 1,5 | 2 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 1 | 1,54 | С |
| 20. Вера А. | 1 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 2 | 1,5 | 1,5 | 2 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 1,5 | 1,54 | С |
| Ср. арифм. | 1,85 | 1,45 | 1,7 | 1,75 | 1,7 | 1,95 | 1,9 | 1,8 | 1,85 | 1,45 | 2 | 1,6 |  |  |
| Уровень | С | Н | С | С | С | С | С | С | С | Н | С | С |  |  |

Таблица 4. Уровни развития внимания детей (контрольный эксперимент)

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Уровень | Группа | |
| Контрольная | Экспериментальная |
| Высокий | - | 10% |
| Средний | 80% | 70% |
| Низкий | 20% | 20% |



Диаграмма 2. Уровень развития внимания (Контрольный срез)

Таблица 5. Уровни развития внимания детей на начальном и конечном этапах эксперимента

|  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- |
| Уровень | классы | | | |
| Контрольный | | Экспериментальный | |
| Констатирующий эксперимент | Контрольный эксперимент | Констатирующий эксперимент | Контрольный эксперимент |
| Высокий | - | - | - | 10% |
| Средний | 70% | 80% | 60% | 70% |
| Низкий | 30% | 20% | 40% | 20% |

В процессе работы были замечены такие изменения:

* у детей повысился уровень внимания в результате проводимых систематических занятий в экспериментальной группе, в контрольной остался на том же уровне.

Исходя из анализа опытно-экспериментальной работы, можно прийти к выводу, что наша гипотеза подтвердилась о том, что уровень внимания детей школьного повышается, если:

* педагоги будут проводить систематические занятия по развитию внимания, использовать диагностические методики.

**Заключение**

Моя работа была ориентирована на выявление оптимальных условий развития внимания детей младшего школьного возраста.

В связи с поставленной целью в первой главе нашего исследования рассмотрено состояние исследуемой проблемы в психолого-педагогической науке, проанализированы особенности внимания школьников. Было дано определение внимания, физиологическим особенностям, психологическим особенностям внимания, а также рассмотрены виды внимания и их свойства.

Во второй главе рассмотрены особенности развития внимания у детей., рассмотрен процесс развития внимания, особенности формирования внимания, борьба с рассеянностью у детей и приемы активизации внимания на уроках.

В третьей главе проведена опытно-экспериментальная работа по развитию внимания и его свойств – устойчивость, концентрации, переключаемость и объем.

Использовались такие диагностические методики по развитию внимания как, теста Бурдона, методики на переключаемость и методики на выявление объема внимания.

Проведены два эксперимента в двух классах – контрольном и экспериментальном: констатирующий и контрольный после проведения специальных систематических занятий по развитию внимания.

Проследили динамику изменения уровня внимания в процессе экспериментальной работы. При прочих равных условиях на начальном этапе формирования эксперимента уровень развития детей в контрольной и экспериментальной группах был приблизительно одинаков. Анализ результатов экспериментальной группы до и после формирующего эксперимента свидетельствует об эффективности разработанного нами комплекса методов и приемов. Экспериментальная группа улучшила свои результаты. Процент детей с высоким уровнем развития увеличился на десять процентов. Соответственно в контрольном классе низкий уровень опустился на 10%. Результаты занесены в таблицы и построены диаграммы.

Полученные результаты подтверждают мои гипотезы по развитию внимания при проведении специальных тестовых занятий с детьми.

Применяемый тестовый материал и подходы к анализу данных позволят изучать умственную работоспособность ребенка, свойства внимания и уровень учебной мотивации школьников. Данную тестовую программу рекомендую использовать для индивидуального и группового обследования детей. И чтобы достичь хороших результатов в своей работе важно помнить пожелание Б. Никитина «Вы хотите, чтобы ваш ребенок был внимательным, сообразительным, спокойным. Это зависит от вас, от того когда начнете и как будете развивать его способности».

**Библиография**

* 1. Артемов В.А. Курс лекций по психологии. – М., 1991. – 236 с.
  2. Блонский П.П. Избранные психологические произведения. – М.: 1964. – 548 с.
  3. Вейн А.М. Внимание человека. – М.: Просвещение, 1973. – 162 с.
  4. Веккер Л.М. Психологические процессы. Том 1. – Л.: Ленинградский университет, 1974. – с. 56–78.
  5. Волина В. Учимся играя. – М.: Новая школа, 1994. – 448 с.
  6. Воронин Физиология высшей нервной деятельности. – М.: Просвещение, 1977. – 222 с.
  7. Выготский Л.В. Развитие высших психологических функций. – М.: АПН, 1960. – с. 132–200.
  8. Гальперин Введение в психологию. – М.: МГУ, 1976. – 263 с.
  9. Гурьев Е.В. Навык и действие // Ученые записки Московского государственного университета им. Ломоносова. Выпуск 90. – М., 1945.
  10. Джеймс У. Классики мировой психологии: Психология. – М.: Психология, 1991. – с. 187–201.
  11. Занков Л.В. Внимание. – М.: ГУПИ Мин. просвещения РСФСР, 1949. – 198 с.

Истомина З.М. Развитие внимания. Москва, 1978. - 210 с

* 1. Истомина З.М. Развитие внимания. – М.: Просвещение, 1978. – 120 с.
  2. Кузин Н.С. Психология. – М.: Высшая школа, 1974. – 289 с.
  3. Левитов Н.Д. Психологические особенности младших школьников. – М.: Просвещение, 1989. – 244 с.
  4. Леонтьев А.Н. Развитие внимания. – М., 1931 – 278 с.
  5. Ляудис Н.В. Внимание в процессе развития. – М.: Владос, 1991. – 145 с.
  6. Мальцева К.П. Развитие внимания школьника. – М.: АПН, 1956. – 261 с.
  7. Немов Р.С. Психология. 3-х томник. – М.: Владос, 1999.
  8. Петровский Вопросы истории и теории психологии. – М.: Педагогика, 1984. – 326 с.
  9. Пяшковский Л.М. Избранные труды. – М.: Просвещение, 1959. – с. 212.
  10. Рогов Е.И. Начальная книга психолога. – М.: Просвещение, 1981. – 239 с.
  11. Рогов Е.И. Общая психология – курс лекций. – М.: Владос, 1995. – 420 с.
  12. Роговин М.С. Введение в психологию. – М.: Просвещение, 1985. – с. 53.
  13. Роговин М.С. Проблемы внимания. – М.: Высшая школа, 1966. – 186 с.
  14. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – М.: Учпедизд, 1946. – 680 с.
  15. Рудик П.А. Психология. – М.: Просвещение, 1955. – 345 с.
  16. Смирнов А.А. Проблемы психологии внимания. – М.: Просвещение, 1966. – 193 с.
  17. Соловьева З.И. Приемы работы по предупреждению орфографических ошибок у учащихся // Начальная школа. – 1985. – №3. – с. 59.
  18. Сосновский А.А. Лабораторный практикум по общей психологии. – М.: Просвещение, 1979. – 148 с.
  19. Теплов Б.М. Психология: Учебник для средней школы. Издание 3-е. – М.: Учпедизд, 1949. – 289 с.
  20. Тикунова Л.И. Сборник диктантов и творческих забот. – М.: Просвещение, 1992. – 175 с.
  21. Тырычева Л.А. Занимательные упражнения на уроках русского языка во I–II классах // Начальная школа. – 1994. – №5. – с. 18–22.
  22. Уткина Т.И. Работа над непроверяемыми словами // Начальная школа. – 1989. – №6. – с. 23–25.
  23. Ушинский К.Д. Избранные педагогические сочинения. Том 2. – М.: Учпедизд, 1939. – с. 388.
  24. Хрестоматия по общей психологии. Психология памяти / Под ред. Гиппенрейтер Ю.Б., Романова В.Я. – М.: Просвещение, 1979. – 426 с.
  25. Чупров Л.Ф. Исследование особенностей внимания – Абакан: АГПИ, 1991. – 37 с.
  26. Чутко Н.Я. Развитие внимания школьника. – М.: Педагогика, 1992. – 192 с.
  27. Экспериментально-психологические исследования особенностей внимания. – Киров: ГПИ, 1990. – 318 с.

**Приложение 1**

8735297 4164898 4729266 8732270 4599508 8735726 8768647 6672330 8765421 9885647 0169835 4598275 85995 18 0339847 3701625 0142552 1019876 8735297 4164898 4729266 8732270 4599508 8735726 8768647 6672330 8765421 9885647 0169835 4598275 8599518 0339847 3701625 0142552 1019876

**Приложение 2**

