

Южно-Уральский государственный
гуманитарно-педагогический университет

Южно-Уральский научный центр
Российской академии образования (РАО)

Е. А. Василенко

РАБОТА ПЕДАГОГА ПО РАЗВИТИЮ
И АКТИВИЗАЦИИ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ

Учебно-методическое пособие

Челябинск

2023

УДК 371.015 :154(021)

ББК 88.840 : 88.351.2я73

В19

Рецензенты:

канд. психол. наук, доцент Е. А. Селиванова;

канд. психол. наук, доцент Г. В. Валеева

Василенко, Елена Анатольевна

В19 Работа педагога по развитию и активизации внимания у детей : учебно-методическое пособие / Е. А. Василенко ; Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. – [Челябинск] : Южно-Уральский научный центр РАО, 2023. – 100 с.: ил.

ISBN 978-5-907610-98-9

Пособие адресовано студентам-бакалаврам, обучающимся по направлению «Педагогическое образование». Цель пособия — помочь студентам в подготовке к практическим занятиям и выполнению самостоятельной работы по теме «Регулятивные процессы». В пособии представлены как теоретические материалы по теориям, видам, свойствам внимания, так и рекомендации для будущих учителей по организации педагогической работы, направленной на развитие внимания у детей и подростков и активизацию внимания на уроке. В приложении представлен комплекс дидактических и развивающих игр, которые может использовать педагог для развития внимания у детей.

УДК 371.015 :154(021)

ББК 88.840 : 88.351.2я73

ISBN 978-5-907610-98-9

© Василенко Е. А., 2023

© Оформление. Южно-Уральский
научный центр РАО, 2023

Содержание

| | |
|---|----|
| <i>Пояснительная записка</i> | 5 |
| | |
| 1 Внимание как психический процесс | 6 |
| | |
| 1.1 Теоретические подходы к определению понятия «внимание» | 6 |
| | |
| 1.2 Свойства внимания..... | 9 |
| | |
| 1.3 Виды внимания | 12 |
| | |
| 1.4 Психофизиологические теории внимания..... | 15 |
| | |
| 1.5 Психологические теории внимания | 18 |
| | |
| 1.6 Закономерности внимания | 33 |
| | |
| 1.7 Этапы развития внимания в онтогенезе | 35 |
| | |
| 1.8 Развитие внимания у детей в раннем детстве и в дошкольном детстве..... | 36 |
| | |
| 1.9 Развитие внимания у детей в школьном возрасте | 45 |
| | |

| | |
|---|----|
| 2 Работа педагога по развитию внимания детей | |
| и его активизации в учебной деятельности | 53 |
| | |
| 2.1 Развитие внимания с помощью игр, упражнений, тренинга..... | 53 |
| | |
| 2.2 Методы активизации внимания обучающихся на уроке..... | 56 |
| | |
| 2.3 Система формирования внимания по П. Я. Гальперину и С. Л. Кабыльницкой..... | 60 |
| | |
| <i>Список литературы</i> | 78 |
| | |
| <i>Приложение А</i> «Игры и упражнения, направленные на развитие внимания у детей дошкольного возраста» | 81 |
| | |
| <i>Приложение Б</i> «Игры и упражнения, направленные на развитие внимания у детей школьного возраста» | 87 |
| | |

Пояснительная записка

Внимание является одним из важнейших компонентов психической деятельности человека, ведь именно благодаря вниманию происходит отбор значимой информации, сосредоточение на ней, а, следовательно, становится возможной эффективная адаптация к окружающему миру. Недостаточное развитие внимания препятствует эффективной деятельности человека в любом возрасте.

Многие педагоги и родители жалуются на невнимательность детей, видя в этом причину их более низкой успеваемости по сравнению с той, которая соответствует уровню их способностей. Вместе с тем, внимание – это функция психики, которая достаточно *легко поддается развитию и коррекции*, она развивается в течение всей жизни человека. Поэтому надо не сетовать на недостаток внимания у ребенка, а оказать ему необходимую помощь.

Умению сосредоточивать внимание ребенка надо научить, оно не приходит само по себе. Велика в этом роль и родителей, и педагогов. Настоящее пособие адресовано будущим педагогам, в нем подобраны материалы, помогающие студенту лучше понять сущность и виды внимания, теории, объясняющие этот удивительный психический феномен, методы его активизации и развития, способы активизации внимания на уроке.

В Приложении представлены упражнения, игры, направленные на развитие внимания у детей дошкольного и школьного возраста.

1 Внимание как психический феномен

1.1 Теоретические подходы к определению понятия «внимание»

Внимание – один из тех психических процессов, в отношении сущности и права на самостоятельное рассмотрение которых среди психологов до сих пор нет согласия. Одни ученые утверждают, что как особого, независимого процесса внимания не существует, что оно выступает лишь как сторона или момент любого другого психического процесса или деятельности человека. Другие полагают, что внимание представляет собой вполне независимый психический процесс, имеющий свои особенности. При этом одни ученые относят его к познавательным, другие – к регулятивным процессам. Рассмотрим различные определения понятия «внимание».

Первый подход рассматривает внимание как *психический процесс сосредоточения на определенных объектах при отвлечении от других*. Внимание обладает таким признаком психического процесса, как наличие развернутости во времени, динамики и активности, т.е. процессуальности. Но у него есть и нечто, что отличает его от всех познавательных процессов. Так, С. Л. Рубинштейн отмечал, что в отличие от других психических процессов внимание не имеет своего продукта, который имеют другие психические процессы (так, например, у процесса восприятия продуктом является образ как субъективный феномен, у памяти – сохраненная информация, у мышления – мысль,

проявившаяся в деятельности, решенная проблема) [13, с. 417]. Внимание же своего особого продукта и содержания не имеет, оно участвует во всех других психических процессах, является их стороной, создает условия, чтобы другие психические процессы качественно работали и сформировали свой продукт. И действительно, если человек не сосредоточится на информации, он не сможет ее запомнить, не сможет решить задачу. Сосредоточив внимание, он сможет все это сделать. Но что тогда является продуктом внимания? Задача или сохраненная информация? Но это продукты не внимания, а мышления, памяти. Внимание же помогает, участвует в их создании, но своего продукта не имеет.

Было даже время, в 1960-е гг., когда в Соединенных Штатах Америки во многих вузовских учебниках по психологии главы, посвященные вниманию, исчезли, поскольку оно не является самостоятельным психическим процессом. Но через несколько лет их вернули, потому что внимание все равно существует, даже если не считать его процессом.

Второй подход рассматривает внимание как *состояние сосредоточенности* на тех или иных объектах (Н. Н. Ланге). Психическое состояние – это характеристика психической активности в течение определенного промежутка времени. Внимание вполне может быть рассмотрено как состояние сосредоточенности, часто оно имеет начало, пик эффективности, снижение эффективности, конец как прекращение сосредоточения на данном объекте [14].

Третий подход рассматривает внимание как *избирательную направленность* психической деятельности. Один из осно-

вателей отечественной психологии, Сергей Леонидович Рубинштейн, в своем замечательном учебном пособии «Основы общей психологии», изданном в 1943 г., рассматривает внимание как избирательную направленность психики на тот или иной объект и сосредоточенность на нем [12, с. 417]. Это же подхода придерживается и современный автор, А. Г. Маклаков, полагающий, что внимание – это «направленность и сосредоточенность психической деятельности на чем-либо определенном» [8, с. 354].

Четвертый подход рассматривает внимание как процесс сознательного или бессознательного *отбора одной информации, поступающей через органы чувств, и игнорирования другой*. В таком случае внимание выступает как «фильтр», позволяющий отбирать наиболее существенную информацию. Такого подхода придерживаются многие американские авторы (Д. Бродбент, Э. Трейсмэн, Дж. Дойч и Д. Дойч и др.).

Пятый подход был предложен российским ученым Петром Яковлевичем Гальпериным. Он рассматривал внимание как особую *умственную деятельность контроля за протеканием всех других деятельностей и психических процессов*. Вслед за П. Я. Гальпериным другие ученые тоже рассматривали внимание как психическую деятельность. Так, в учебнике по психологии, который разработал А. В. Запорожец, внимание определяется как «психическая деятельность, заключающаяся в ориентировке на окружающие предметы и явления и приводящая к наиболее полному и отчетливому их отражению в мозгу человека» [5, с. 66].

Таким образом, в психологии созданы различные подходы к определению сущности внимания. Оно понимается и как пси-

хический процесс, и как психическое состояние, и как направленность психики, и как деятельность отбора информации и самоконтроля.

Таким образом, внимание – это направленность и сосредоточение психики на одних объектах и отвлечение от других. Его можно рассматривать и как процесс, и состояние, и деятельность сосредоточения, поскольку оно обладает признаками всех этих явлений. Оно выступает как информационный фильтр, позволяющий сосредоточиться на нужной информации, иначе произойдет информационная перегрузка психики.

1.2 Свойства внимания

Чаще всего выделяют следующие свойства внимания:

1. Объем – количество объектов, которые человек способен охватить с достаточной ясностью одновременно. Средняя величина объема внимания колеблется от 4 до 7 объектов. Объем внимания различается у разных людей и определяется особенностями мозга. У одних людей большой объем внимания (все видят, замечают, могут быть хорошими водителями, диспетчерами, операторами), у других – небольшой объем внимания, они не замечают мелочей, особенно если ситуация содержит много разнообразных объектов, особенно движущихся, не могут одновременно контролировать много информации; если им приходится это делать, они быстро начинают что-то забывать, пропускать (им лучше не выбирать работу диспетчера или

оператора, отказаться от вождения автомобиля). Объем внимания практически *не меняется при обучении или тренировке*, он связан с энергетическими возможностями мозга. При выборе профессии человек просто должен учитывать индивидуальные особенности своего объема внимания.

2. Распределение внимания — это способность удерживать в сознании несколько объектов одновременно, выполнять несколько видов деятельности одновременно. Это свойство также нужно в работе водителей, диспетчеров, секретарей-референтов. Как и объем внимания, это свойство плохо тренируется. Большинство людей способны выполнять хорошо только один вид деятельности. Известны отдельные исключения – Юлий Цезарь, Наполеон Бонапарт, которые, согласно имеющимся данным, могли выполнять одновременно несколько дел, хотя имеется точка зрения, согласно которой их способности связаны не с распределением, а с высокой переключаемостью внимания.

3. Переключаемость внимания — это сознательный перенос внимания с одного объекта на другой. Это свойство у человека тренируется, но не очень хорошо. Оно во многом связано с врожденной подвижностью нервных процессов. Это свойство также нужно в некоторых профессиях (водители, диспетчеры, секретари-референты), его тоже нужно учитывать при выборе профессии.

4. Концентрация (сосредоточенность) – степень сосредоточения внимания на одном объекте при отвлечении от всех остальных. Это свойство внимания *прекрасно тренируется* и необходимо *в большинстве видов деятельности человека*, в большинстве профессий. Тренировка концентрации внимания

происходит и в деятельности, и в игре, и в тренинге, и в общении людей.

5. Устойчивость — способность в течение длительного времени сохранять состояние внимания на одном и том же объекте. Это свойство внимания *нужно в большинстве профессий и очень хорошо тренируется*, как и концентрация. В течение 3-4 месяцев тренировок можно кардинально изменить уровень концентрации и устойчивости внимания. Устойчивость внимания зависит также от способности человека раскрывать в объекте, на котором оно сосредоточено, новые стороны и связи, а, значит, устойчивость внимания *тесно связана с восприятием и мышлением, осмыслением объекта* [13, с. 427].

Все рассмотренные свойства внимания можно разделить на:

- связанные с направленностью на один объект (концентрация и устойчивость),
- связанные с направленностью на несколько объектов (объем, распределение и переключение).

У одних людей больше развита направленность внимания на один объект, у других – направленность на несколько объектов. Направленность внимания на один объект гораздо лучше тренируется и развивается, она может быть сформирована на достаточном для успешной деятельности уровне у большинства людей. Направленность внимания на несколько объектов развивается гораздо труднее, особенно объем и распределение внимания, она гораздо больше связана с врожденными особенностями и должна учитываться при выборе профессии.

1.3 Виды внимания

Существуют различные классификации видов внимания, по разным параметрам:

- по произвольности,
- по происхождению,
- по форме деятельности.

Рассмотрим эти классификации более подробно.

Первая классификация – по произвольности, т.е. по наличию цели и волевых усилий, связанных с тем, чтобы сосредоточиться. По этому параметру можно выделить непроизвольное, произвольное, послепроизвольное внимание [8, с. 364].

– ***Непроизвольное внимание*** — это наиболее простой вид внимания, который возникает под воздействием интенсивного или необычного, нового раздражителя без участия сознательного волевого действия.

Если в помещении неожиданно раздастся ужасный грохот, все люди непроизвольно обернутся в ту сторону, откуда он раздается, непроизвольное внимание всех будет привлечено этим неожиданным интенсивным стимулом. Непроизвольное внимание преобладает у маленьких детей. Это можно использовать для того, чтобы успокоить ребенка; плачет – покажите интересную игрушку, она быстро привлечет все внимание малыша, и он успокоится.

– ***Произвольное внимание*** – вид внимания, который возникает в результате целенаправленных волевых усилий человека. Его еще называют волевым, активным, преднамеренным. Приняв решение заняться какой-либо деятельностью, человек

сознательно направляет свое внимание на то, что является не очень интересным, но необходимым. Ребенок осваивает этот вид внимания в процессе общения, в первую очередь, со взрослым, а также деятельности, игры.

– **Послепроизвольное внимание** — это вид внимания, который подобно произвольному носит целенаправленный характер, но не требует для реализации постоянных волевых усилий. Это происходит потому, что деятельность в процессе ее выполнения стала такой интересной, что уже не надо сосредоточиваться специально. Этот вид внимания был открыт российским ученым Н. Ф. Добрыниным. *Пример:*

Ребёнок садится читать какую-то книгу, потому что это нужно делать, и он это понимает. Сначала он включает произвольное внимание, старается вдумчиво читать. Но в какое-то время он увлекается, ему становится интересно. И он уже читает не потому, что так надо, а потому, что хочет узнать дальнейшее развитие событий и чем всё закончится. Это уже включилось послепроизвольное внимание.

Послепроизвольное внимание может включиться не только вслед за произвольным, но и изначально при возникновении цели, являющейся для человека привлекательной, доставляющей удовольствие. *Пример:*

Женщина собирается удивить семью, приготовить какое-то вкусное блюдо. Делает она это с душой, ей нравится сам процесс, и она заинтересована в результате своего труда. Она изучает рецепт, готовит ингредиенты, создаёт вкусное

блюдо. Это занятие ей в радость. Она не заставляет себя на этом сосредоточиться, всё происходит само собой.

Послепроизвольное внимание – это концентрация человека на какой-либо деятельности, не просто потому что это нужно, а на основе интереса к ней. Его интересует конечный результат, но и сам процесс начинает увлекать и доставлять удовольствие. Послепроизвольное внимание длится гораздо дольше других видов и даёт наилучший результат.

Вторая классификация видов внимания – **по происхождению**. В ней выделяют:

– *природное внимание* – врожденная способность организма избирательно реагировать на внешние и внутренние стимулы;

– *социально обусловленное внимание* – внимание, которое развивается в процессе обучения и воспитания [14].

Третья классификация – **по форме деятельности**, в ней выделяют следующие виды внимания:

– *сенсорно-перцептивное* – реализуется через работу органов чувств в процессе восприятия информации; по ведущему анализатору в сенсорно-перцептивном внимании может быть выделено зрительное, слуховое, вкусовое, обонятельное, кинестетическое внимание;

– *интеллектуальное* – активизируется при осуществлении мыслительных операций;

– *двигательное* – активизируется при контроле над работой мышечной системы [14].

1.4 Психофизиологические теории внимания

Психофизиологические основы внимания изучались, в основном, российскими физиологами — А. А. Ухтомским, П. К. Анохиным, Е. Н. Соколовым.

Алексей Алексеевич Ухтомский (1875–1942) выдвинул представление о **доминанте как об основе внимания и целенаправленного поведения** человека. Доминанта – это господствующий в тот или иной отрезок времени в центральной нервной системе очаг физиологического возбуждения. Он «суммирует» импульсы, связанные с какой-либо определенной формой поведения, а также «переключает» на себя раздражители, которые обычно индифферентны относительно этого поведения. За счет этого возбуждение «накапливается», а работа других нервных центров тормозится [17, с. 421].

В случае реализации сложных поведенческих актов рефлекторные реакции организма обеспечиваются деятельностью не одного анатомического центра, а целой совокупности функционально взаимосвязанных нервных центров. Эти центры расположены в различных отделах спинного и головного мозга и объединены в рабочий ансамбль. А. А. Ухтомский писал: «По всем данным, доминанта в полном разгаре есть комплекс определенных симптомов во всем организме — и в мышцах, и в секреторной работе, и в сосудистой деятельности. Поэтому она представляется скорее как определенная констелляция центров с повышенной возбудимостью в разнообразных этажах головного и спинного мозга, а также в автономной нервной системе». Доминанта, таким

образом, связана с возбуждением целого созвездия, или констелляции нервных центров, которые временно кооперируются при выполнении важной для организма функции.

То, какие центры в каждый момент включаются в доминанту, зависит от оценки организмом своих актуальных потребностей и целей. Связанные с доминантой центры тормозят активность всех других нервных центров. За счет этого та информация, которая связана с активностью доминанты, находится в зоне внимания, ясного осознания; остальная информация временно уходит из зоны ясного сознания, т.е. внимания.

Идеи А. А. Ухтомского были развиты выдающимся российским физиологом Петром Кузьмичем Анохиным в его **теории функциональной системы** – совокупности нервных центров и органов, вовлеченных в осуществление поведенческого акта. Все воздействующие на человека объекты и условия деятельности, вне зависимости от их значимости, воспринимаются человеком в виде образа. Этот образ соотносится с информацией, хранящейся в памяти, и потребностями, мотивами, целями человека. Причем процесс сопоставления осуществляется, скорее всего, через сознание, что приводит к возникновению решения и плана поведения. Все органы и нервные центры, связанные с этими планами, представляют собой целостный ансамбль, функциональную систему, направленную на достижение адаптивного поведенческого результата. Если человек осуществляет важную деятельность, связанную с его потребностями и целями, то формируется функциональная система нервных центров и органов движения, связанных с этой деятельностью, и вся информация, связанная с данной функциональной системой, нахо-

дится в зоне активного внимания, ясного сознания, а вся остальная информация тормозится. Так работает информационный фильтр – *произвольное внимание*.

В. И. Циркин и С. И. Трухина высказали мысль о том, что произвольное внимание начинает функционировать у человека и под влиянием *условных рефлексов*, благодаря которым в ответ на условный сигнал (слова собеседника, звонок на урок, открытая на нужной странице книга, включение станка или экрана телевизора) происходит *дополнительная активация нейронов коры больших полушарий*, поскольку эти стимулы уже многократно были связаны с работой произвольного внимания [17, с. 422].

Евгений Николаевич Соколов изучил психофизиологические основы *непроизвольного внимания*. По его мнению, такой основой является *ориентировочный рефлекс*, возникающий тогда, когда организм сталкивается с новым для него стимулом. Впервые этот рефлекс был описан замечательным русским физиологом Иваном Петровичем Павловым, именно он назвал его ориентировочным рефлексом или рефлексом «Что такое?». Все новые, необычные стимулы непроизвольно привлекает внимание человека, немедленно возникают двигательные и нервные реакции, направленные на лучшее восприятие нового стимула (разворот корпуса в его сторону, поднятие бровей и века с целью более широко раскрыть глаза и расширить поле зрения, активизация зрения и слуха, нервных центров коры, связанных с обработкой информации о новом стимуле и пр.).

Ориентировочный рефлекс был подробно изучен Е. Н. Соколовым и его коллегами. Было установлено, что при появлении нового стимула, а особенно — важного, значимого для выживания (тогда даже стимул с небольшим различием от привычного

воспринимается как новый) возникает расширение зрачков, увеличение пульса, частоты дыхания, увеличение чувствительности анализаторов, сосредоточение внимания на новом стимуле, который занимает место в центре ясного сознания.

За определение новизны стимула отвечают *нейроны новизны*, располагающиеся в подкорковом центре мозга – гиппокампе. Именно к ним идет импульсация от нейронов-детекторов коры головного мозга, там происходит формирование нервной модели новых стимулов (ансамблей нейронов, возбужденных при обработке сенсорной информации) и сопоставление их с нервными моделями стимулов, действующих до этого. Нейроны новизны связаны с нейронами, осуществляющими кратковременную память. В гиппокампе имеются и нейроны тождества, которые возбуждаются, если нервная модель нового стимула не отличается от прежних. Нейроны тождества своей активностью снижают активность нейронов новизны [17, с. 424]. Если новый стимул не отличается от прежних, то нейроны тождества усиливают активность и полностью подавляют активность нейронов новизны, и непроизвольное внимание угасает.

1.5 Психологические теории внимания

В психологии существуют различные теории внимания. Рассмотрим некоторые из них.

Одна из первых психологических теорий внимания была создана основателем экспериментальной психологии, немецким ученым **Вильгельмом Вундтом** (1832–1920).

В. Вундт рассматривал внимание как область наиболее ясного, четкого сознания. На представленном ниже рисунке внимание изображено в виде светлого круга (рисунок 1).

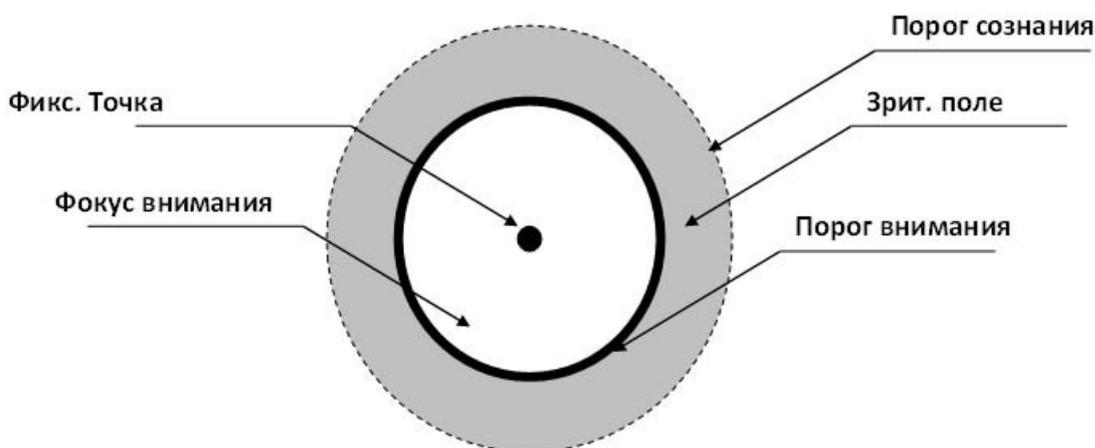


Рисунок 1 — Структура сознания по В. Вундту

Внимание находится в центре сознания, является его самой ясной частью. Сознание у человека достаточно узко, в нем одновременно может находиться немного объектов, только те, что перешли через порог сознания. Их присутствие человек осознает. Но не все они воспринимаются и осознаются ясно, а только те, что перешли порог внимания и вошли в зону наиболее ясного сознания – внимания [8, с. 355].

По мнению В. Вундта, чтобы попасть в сознание, воздействующий на нас стимул должен обладать достаточной физической интенсивностью. Сам процесс «фактического вхождения какого-либо содержания в сознание», получивший название восприятия — *перцепции*, по В. Вундту, пассивен. Попадание же элемента в центральную зону сознания, в «поле внимания» — процесс активный. Зависит он уже не от характеристик стимула, а от познающего субъекта. Это элементарный акт воли. В. Вундт

называет процесс сосредоточения внимания на некотором содержании сознания *апперцепцией*.

Внимание в концепции В. Вундта и выступает как процесс апперцепции. Вследствие апперцепции элементы сознания, попавшие в «поле внимания», наделяются особыми качествами — большей ясностью и отчетливостью.

Процесс апперцепции сопровождается особым «чувством деятельности» — субъективным переживанием усилия или напряжения. Произвольное внимание часто требует волевого усилия для того, чтобы сосредоточиться на че-то, что само по себе является неинтересным в данную минуту.

Но усилие требуется не только для волевого сосредоточения на объектах, но и для их объединения в единое целое. При апперцепции, т.е. акте внимания, часто происходит укрупнение единиц восприятия, или «схватывание целого». Именно такое схватывание смысла происходит при чтении слова, состоящего из отдельных букв. Ведь в сознание человека входят не отдельные буквы, а именно слово в целом, не отдельные черточки, а геометрическая фигура, которую мы воспринимаем. Ввести в сознание – значит, осознать, объединить, понять смысл любого стимула. *Пример:*

В основе этого укрупнения единиц, которое в современной психологии обозначается понятием «группировка», может лежать не только смысл, но и ритм. Для образования укрупненной единицы восприятия может понадобиться несколько последовательных актов апперцепции, особенно если единица достаточно велика, например представляет собой целое

предложение или длинное многоосновное слово вроде «Wahlverwandschaften», каковыми славится немецкий язык. Очевидно, что группировка вследствие акта апперцепции, приводя к укрупнению единиц восприятия, ведет тем самым и к увеличению «абсолютного» объема внимания.

Итак, процесс апперцепции, по В. Вундту, выполняет тройную функцию: увеличивает ясность и отчетливость определенного содержания сознания (или группы содержаний), приводит к исчезновению всех не связанных с ним впечатлений и соединяет в единое целое все впечатления, имеющие к нему отношение.

Вторая теория внимания была создана французским ученым **Теодюлем Рибо** (1839-1916). Его теорию внимания часто называют двигательной.

Согласно Т. Рибо, внимание представляет собой психофизиологическое состояние, возникающее при появлении определенного стимула, например, незнакомого или очень интенсивного. С первой же доли секунды, когда этот стимул начал восприниматься, развивается адаптивное реагирование на него. При этом возникают и адаптивные движения, и эмоции. Но эти движения – движения задержанные, а эмоции – выжидательные.

Пример:

Человек идет один по вечернему лесу. Вдруг он видит что-то движущееся в кустах. Что это? Кто это? Возможно, на него кто-то хочет напасть. Начинается адаптивное реагирование: человек разворачивается в сторону пугающего стимула,

широко открывает глаза, всматривается, вслушивается, он не бежит, а сосредоточенно ждет дальнейших событий. Это – состояние внимания. В нем есть двигательная готовность и к восприятию, и к поведенческой активности – убеганию. Но все эти движения пока не реализуются, они задержаны. Человек пока не принял решения о том, что ему делать, он весь – внимание, все его движения задержаны; он к ним готов, но пока сдерживает.

Движения составляют объективную сторону внимания, а его субъективная сторона — это отражение в сознании количества и качества мышечных сокращений, органических изменений. Во всех актах внимания участвуют мускульные элементы — «действительные движения или движения в зародышевом состоянии», «акт двигательный и акт задерживательный». Т. Рибо выделил три группы элементов внимания как физиологического процесса: сосудодвигательные; дыхательные; двигательные.

Даже когда человек сосредоточивается на внутренних, психических объектах (ощущения, собственные мысли, решаемая задача и пр.), двигательный эффект внимания состоит в том, что вся двигательная активность оказывается сосредоточенной именно на них. *Пример:*

Человек ощутил в теле какие-то неприятные ощущения. Что это? Боль? Тошнота? Тяжесть? Где именно это происходит? В области желудка? В области поджелудочной железы? Человек прислушивается к своим ощущениям.

Это – состояние внимания. Всё тело сосредоточивается на исследуемом ощущении: все движения как будто «замораживаются», экстероцептивные ощущения притупляются, зато интероцептивные усиливаются. Вся личность захвачена, вся энергия направлена на объект внимания. Происходит как физическое приспособление, так и психическое.

Неразрывный характер физиологических и психологических аспектов внимания Т. Рибо иллюстрировал такими устойчивыми выражениями как: «собраться с мыслями», «ломать голову», «глаза на лоб полезли».

Что касается произвольного (искусственного) внимания опирается на непроизвольное (естественное), однако является продуктом цивилизации. Оно представляет собой лишь раздражение, результат воспитания, дрессировки или увлечения чем-либо. В случаях произвольного внимания приспособление тела часто бывает неполное и непрочное. Организм сосредоточивается, но вяло и слабо. Перерывы в физическом приспособлении свидетельствуют о перерывах в психическом (умственном) приспособлении. Личность захвачена лишь отчасти. Основная особенность искусственного внимания заключается в том, что интерес образуется (воспитывается) по требованию обстоятельств [13, с. 431].

Согласно Т. Рибо, как только у человека возникла необходимость в труде, произвольное внимание стало жизненно важным в новой форме борьбы за жизнь. Как только люди смогли отдаваться труду, по природе своей непривлекательному, но необходимому для выживания, и произошло на свет произвольное

внимание. До возникновения цивилизации произвольное внимание не существовало или же появлялось лишь на мгновение. Искусственное, произвольное внимание является социальным явлением, необходимым приспособлением к условиям высшей социальной жизни.

Третья теория, которую мы рассмотрим, предложена русским психологом Николаем Николаевичем Ланге (1858-1921). Его теорию также часто называют *моторной*, но есть и другое ее название — *моторная теория волевого внимания*. Почему?

Н. Н. Ланге — один из создателей экспериментальной психологии в России. Свой подход к пониманию психики называл «реалистическим» или общебиологическим. Обосновывал он свою точку зрения тем, что психические акты получают своё реальное определение лишь тогда, когда мы рассматриваем их с биологической точки зрения, т.е. как своеобразные приспособления организма. Определяя внимание с биологической точки зрения, он рассматривает его как целесообразную реакцию организма, моментально улучшающую условия восприятия. Н. Н. Ланге стремится понять, как достигается эта ясность того или иного содержания сознания. Он приходит к выводу, что это происходит в процессе приспособления посредством особых движений организма — «жестов внимания», которые позволяют улучшить условия восприятия.

По мнению ученого, акт внимания имеет три фазы:

- первичное внимание,
- реакция, улучшающая восприятие,
- собственно улучшенное восприятие.

Все вышесказанное говорит о большой близости теории Н. Н. Ланге к теории Т. Рибо. Но второе название данной тео-

рии — *теория волевого внимания* — становится очевидным, если обратиться к предложенной Н. Н. Ланге классификации видов внимания. По аналогии с уже выделенными в то время в науке формами приспособления организма к окружающей среде (рефлекс, инстинкт, волевая форма), Н. Н. Ланге выделяет формы (виды) внимания:

1. *Рефлективное внимание* — это движения, служащие для лучшего восприятия раздражений; возникают как рефлексы от ощущений этих раздражений;

2. *Инстинктивное внимание* — приспособление к наилучшему восприятию, которое называется инстинктивными эмоциями любопытства и удивления. Это приспособление совершается без сознания о цели. Инстинктивное приспособление гораздо шире рефлекторных (которые состоят в адаптации только сенсорного органа). При инстинктивном внимании происходит не только внешнее приспособление (за счёт внешних приспособительных движений), но и внутреннее приспособление (влечение любопытства, удивления;

3. *Волевое внимание* — характеризуется наличием цели. Волевое внимание — это процесс, цель которого заранее известна субъекту. Волевым путём восприятию придаётся исключительно яркий и интенсивный характер. Как это происходит — главный предмет исследования Н. Н. Ланге. С его точки зрения, волевое внимание — это двигательный процесс, как и всякий волевой процесс. В каждом волевом процессе есть элемент движения. Человек сдвигает брови, сжимает губы, пальцы, сдавливает диафрагму, занимает определенную позу, заставляя себя сосредоточиться. Усиление двигательной части комплекса дей-

ствий, связанных с восприятием информации при волевом внимании, приводит к усилению всего комплекса, т. е. усилению яркости воспринимаемой или представляемой информации.

Таким образом, как и Т. Рибо, Н. Н. Ланге отводит *решающую роль движениям* в процессе внимания. Но его теория *волевого внимания* отличается от теории Т. Рибо, содержит в себе оригинальные идеи. В теории Т. Рибо произвольное внимание рассматривается только как социально-обусловленное. У Н. Н. Ланге рассмотрена роль специфических движений, участвующих в формировании волевого внимания, поэтому его теория называется *моторной теорией волевого внимания*.

Четвертая теория — «теория фильтра». Это целая группа моделей организации внимания, созданных американскими психологами, которые исходят из центрального положения — понимания внимания как информационного фильтра [8, с. 359]. Информация, поступающая из внешнего мира, в каждую секунду огромна. Не вся она может быть переработана. Важно различать наиболее значимые раздражители. основополагающий вопрос — когда именно делается этот выбор: на ранней стадии происходит этот выбор или на поздней, до анализа и осмысления информации или уже позже, когда она уже проанализирована и осмыслена с помощью мышления.

Модель ранней фильтрации Д. Бродбента. Дональд Бродбент выдвинул теорию, известную как модель ранней фильтрации. Его исследования проводились с использованием дихотического прослушивания, когда аудиальная информация подается одновременно в оба уха. Его исследования показали, что участникам гораздо проще было вспоминать информацию, на которую они обращали внимание, чем той, внимание которой

не уделялось. Бродбент сделал заключение, что в человеческом мозге присутствует «фильтр», обеспечивающий выборочное блокирование информации, не вызвавшей внимание. При этом система фильтрации работает следующим образом: сенсорная информация от органов чувств после достижения мозга сохраняется в сенсорной памяти — буферной памяти, удерживающей поступившую сенсорную информацию в течение периода времени, достаточного для обращения внимания на неё. На дальнейшую обработку, механизм фильтрации передает только ту часть информации из сенсорной памяти, которой было уделено внимание. Итак, фильтр внимания выбирает нужную информацию в самом начале ее обработки, отсеивая ненужное. В итоге к центральным перерабатывающим информацию центрам мозга ее доходит немного.

Модель Э. Трисман. Ещё одну теорию селективного внимания разработала Энн Трисман. В этой модели, механизм фильтрации не полностью блокирует информацию, как предполагал Бродбент. Вместо этого, информация ослабевает (затухает), проходя через все фазы на неосознанном уровне.

Модель поздней фильтрации Дойчей и Нормана. Чтобы более детально объяснить, как слова могут обращать на себя внимание, будучи семантически значимыми, Д. Дойч и Э. Дойч совместно с Норманом разработали модель поздней селекции. Основная идея этой модели состоит в том, что все поступающие от органов чувств сигналы предварительно анализируются, а затем только отбирается информация для её дальнейшей обработки. Получается, что вся информация анализируется мозгом, и лишь затем, на поздней стадии, принимается решение, чему уделить внимание, т.е вывести в зону ясного осознания.

Пятая теория, которую мы рассмотрим, — это теория **высших психических функций** замечательного российского ученого Льва Семеновича Выготского. Согласно этой теории, все данные человеку от природы в виде задатков психические функции (процессы) проходят свое становление в обществе, в определенном культурно-историческом контексте. Именно общество со своей культурой научает человека созданным в обществе способам правильного запоминания, мышления, сосредоточения внимания. Так возникают уже не природные, а социальные высшие психические процессы — логическое мышление, произвольная память, произвольное внимание [3].

Основные *отличия высших психических функций* от природных (натуральных) состоят в следующем:

– высшие психические функции *социальны по своему происхождению*, им ребенка научают родители, педагоги, вся система человеческой культуры;

– высшие психические функции *регулируются с помощью знаков*, в первую очередь, словесных; именно с помощью слова и других знаков сначала взрослые регулируют психические процессы ребенка, а потом он сам начинает таким же образом регулировать свои собственные психические процессы (например, сначала взрослые говорили ребенку: «Проверь решение, где-то кроется ошибка, проверь первый шаг, потом второй ...», а затем он сам научается проверять пошагово свои решения);

– высшие психические функции имеют *произвольный характер*, т. е. человек управляет ими по своей воле, согласно своей цели (например, он может сказать себе: «Так, это важно запомнить!», напрячься и запомнить необходимый материал);

– высшие психические функции всегда носят *системный характер*, это означает, во-первых, что каждая из них использует целостную систему способов и приемов, а во-вторых, что все они вместе тоже образуют целостную систему (например, при работе с любым материалом логическая память, логическое мышление, произвольное внимание, речь работают как целостный ансамбль, сложная система, в которой более сильные процессы помогают более слабым, в которой трудно отличить, где результат работы одного процесса, а где другого).

Все эти особенности высших психических функций, разумеется, относятся к *вниманию как высшей психической функции*. Л. С. Выготский писал, что история внимания ребенка есть история развития организованности его поведения. Произвольное внимание возникает из того, что окружающие ребенка люди «начинают при помощи ряда стимулов и средств направлять внимание ребенка, руководить его вниманием, подчинять его своей власти и этим самым дают в руки ребенка те средства, с помощью которых он впоследствии и сам овладевает своим вниманием» [3, с. 186].

Стимулами, с помощью которых взрослые управляют вниманием ребенка, являются:

- указательный жест (взрослый показывает ребенку объект или его свойства),
- слово как стимул-указание, направляющий произвольное внимание ребенка.

Именно словесные стимулы начинают играть самую главную роль в управлении вниманием ребенка. С первых дней жизни ребенка его внимание в значительной своей части оказывается направляемым с помощью слов-стимулов.

При этом проявляется **фундаментальный закон развития высших психических функций**: сначала взрослые направляют внимание ребенка на различные объекты с помощью слов, а потом он сам начинает использовать такие же способы направления и сосредоточения внимания по отношению к самому себе.

Пример:

Сначала взрослые говорят ребенку: «Так, а сейчас смотри внимательно, иди аккуратно, здесь скользко...», или: «Не торопись, веди линию до самого конца клеточки, но не переходи линию, внимательно следи за рукой...». Позднее ребенок усваивает такой способ управления вниманием и применяет подобные самоинструкции для произвольного управления своим собственным вниманием.

Интересно, что сначала ребенок начинает использовать слова для того, чтобы **управлять вниманием других людей**, ориентируя их внимание обращенным к ним словом, например, он зовет маму, если у него что-то не получается, и, тем самым, привлекает ее внимание к своей проблеме. И лишь потом начинает использовать слова как средства направления внимания в отношении самого себя.

Общая последовательность культурного развития внимания по Л. С. Выготскому состоит в следующем: «Сначала люди действуют по отношению к ребенку, затем он сам вступает во взаимодействие с окружающими, наконец, он начинает действовать на других и только в конце начинает действовать на себя... Вначале взрослый направляет его внимание словами на окружа-

ющие его вещи и вырабатывает, таким образом, из слов могущественные стимулы-указания; затем ребенок начинает активно участвовать в этом указании и сам начинает пользоваться словом и звуком как средством указания, т. е. обращать внимание взрослых на интересующий его предмет» [3, с. 189].

Первоначально процессы произвольного внимания, направляемого речью взрослого, являются для ребенка скорее процессами его внешнего дисциплинирования, чем саморегуляции. Постепенно, употребляя то же самое средство овладения вниманием по отношению к самому себе, ребенок переходит к самоуправлению поведением, т.е. к произвольному вниманию.

Шестая теория внимания, которую мы рассмотрим, — **деятельностная**. Она была создана замечательным российским ученым Петром Яковлевичем Гальпериным.

Согласно этой концепции, *внимание* представляет собой *внутреннюю, умственную деятельность контроля за протеканием всех других деятельностей и психических процессов* [4]. Внимание является одним из моментов ориентировочно-исследовательской деятельности. В каждом действии человека есть ориентировочная, исполнительская и контрольная части. В состав этой последней (контрольной) части и входит внимание.

В отличие от других действий, которые производят определенный продукт, деятельность контроля, или внимание, не имеет отдельного, особенного результата.

Внимание как самостоятельный, конкретный акт выделяется лишь тогда, когда действие контроля становится внутренним, умственным, сокращенным, превратившимся в самокон-

троль. Не всякий контроль следует рассматривать как внимание. Но всякое внимание, по П. Я. Гальперину, есть контроль.

Пример:

Если человек просматривает текст и проверяет правильность написания слов, последовательно проводя при этом карандашом по прочитываемым словам, то слежение с помощью карандаша не является актом внимания. Вниманием является внутренняя, умственная деятельность самоконтроля. Но слежение с помощью карандаша (внешняя деятельность) помогает организации этой внутренней деятельности, поэтому многие люди используют этот прием для лучшего сосредоточения внимания.

Произвольное внимание есть планомерно осуществляемое внимание, т. е. форма контроля, выполняемого по заранее составленному плану, образцу.

Если мы хотим развить у ребенка произвольное внимание, мы должны научить его деятельности самоконтроля. Для этого мы должны наряду с основной деятельностью предложить ребенку задания на осуществление деятельности самоконтроля, научить его последовательному ее выполнению, сделать эту деятельность привычной, автоматической, переходящей во внутренний план. Это открывает большие перспективы развития внимания у детей. Научить детей деятельности внутреннего самоконтроля – совсем несложно, ведь любой деятельности человек учится, в любой деятельности возникают и тренируются навыки. И в этой автоматизированной деятельности у ребенка и рождается очень нужная психическая функция –

внимание, потому что она и представляет собой такой внутренний самоконтроль.

Все вышесказанное нашло отражение в замечательном методе развития внимания — методе П. Я Гальперина и С. Л. Кабыльницкой, о котором речь пойдет более подробно в следующей главе.

1.6 Закономерности внимания

1. Внимание не может все время поддерживаться на одинаковом уровне, оно имеет определенные *колебания* периодичностью от 2-4 до 10–12 минут.

2. Внимание к определенному предмету или деятельности неизбежно *истощается через определенное время*. Это время зависит от психофизиологического состояния, тренировки, профессиональных навыков концентрации в деятельности и пр.

3. Различные *виды внимания* (сенсорно-перцептивное, интеллектуальное, двигательное) могут *чередовать друг друга*; когда один вид внимания истощился, другой может находиться в оптимальной готовности.

4. Внимание к деятельности может возникнуть и усилиться под влиянием *абсолютной интенсивности* действующих стимулов. Например, яркий источник света или сильный звук неизбежно привлекут внимание людей.

5. Внимание к деятельности может возникнуть и усилиться под влиянием *относительной новизны* действующих стимулов, если они *несколько* отличаются от предшествующих. И напротив, однообразные стимулы притупляют внимание.

6. Все *движущиеся предметы* привлекают внимание.

7. Внимание к деятельности может возникнуть и усилиться под влиянием *неожиданности* появления стимулов или *контраста* между ними, наличием *противоречий, интриги* между появляющимися стимулами.

8. Внимание к деятельности может возникнуть и усилиться под влиянием *ожидания* определённых событий или впечатлений, готовности к их появлению, если есть установка на их появление. Тогда даже первые признаки появления ожидаемого стимула будут замечены.

9. Внимание к деятельности может возникнуть и усилиться при наличии *положительных или отрицательных эмоций, связанных с деятельностью*. Но эмоции могут способствовать и отвлечению внимания от деятельности, если они с ней не связаны.

10. Чрезмерная *сложность, непосильность* выполняемой человеком деятельности, отсутствие соответствующих знаний, умений и навыков, *непонимание ее смысла* способствуют существенному снижению внимания. Но если деятельность слишком *проста, однообразна*, это также способствует существенному снижению внимания.

11. Внимание к деятельности увеличивается, если имеют место активные *умственные усилия*, углубляется *понимание* соответствующего материала возрастает уверенность, возникают новые идеи и открытия.

12. Внимание ослабляется, если работа совершается *в чрезмерно быстром или медленном темпе*.

1.7 Этапы развития внимания в онтогенезе

Внимание у человека формируется с рождения, начиная с непроизвольного внимания до сложных форм произвольного внимания в профессиональной деятельности.

Этапы развития внимания:

1. Первые две недели жизни — проявление ориентировочного рефлекса как объективного, врожденного признака непроизвольного внимания ребенка.

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

3. Начало второго года жизни — зачатки произвольного внимания под влиянием речевых инструкций взрослого.

4. Второй-третий год жизни — развитие произвольного внимания.

5. Четыре с половиной-пять лет — направление внимания на сложные инструкции взрослого.

6. Пять-шесть лет — возникновение элементарной формы произвольного внимания под влиянием самоинструкций.

7. Школьный возраст — развитие и совершенствование произвольного внимания.

8. Взрослый возраст — формирование профессионального внимания, которое может удерживаться в течение всего рабочего дня на необходимом уровне.

1.8 Развитие внимания у детей в раннем детстве и дошкольном возрасте

Внимание ребенка в младенческом возрасте (от рождения до 1 года). Первоначально у ребенка имеет место только непроизвольное внимание. В первые недели и месяцы жизни внимание ребенка привлекают различные сильные раздражители (яркий цвет, необычный звук), движущиеся, блестящие предметы. *Внимание целиком основано на ориентировочном рефлексе, ребенок как бы «управляет» стимулами извне.* Это неизбежный этап развития психики. Это можно использовать, например, если ребенок плачет и не может успокоиться, можно подвигать перед ним и дать ему в ручки яркую игрушку или перенести его самого в другую комнату, поднести к окну, за которым движутся машины — внимание ребенка целиком переключится на новые объекты, и он успокоится, забыв, из-за чего плакал. При этом объекты, связанные с удовлетворением органических потребностей ребенка, например, с питанием, в первую очередь вызывают ориентировочные реакции.

Внимание ребенка в раннем детстве (1-3 года) отражает его интерес к окружающим предметам и выполняемым с ними действиям. Ребенок сосредоточен, пока интерес не угасает. Появление нового предмета тотчас вызывает переключение внимания на него. Поэтому малыши редко длительное время занимаются одним и тем же делом. Но в результате накопления жизненного опыта, образования все большего количества в мозге ребенка временных нервных связей все большее число предметов, окружающих ребенка, начинает привлекать его внимание и на все более длительное время [16].

Зачатки произвольного внимания обычно начинают проявляться к концу первого — началу второго года жизни. Возникновение и формирование произвольного внимания связано с процессом воспитания ребенка. Окружающие ребенка люди постепенно приучают его выполнять не только то, что ему хочется, а то, что ему нужно делать. По мнению Н. Ф. Добрынина, в результате воспитания дети вынуждены обращать внимание на требуемое от них действие, и постепенно у них, пока еще в примитивной форме, начинает проявляться произвольное внимание. В связи с овладением речью малыш учится удерживать внимание не только на предметах, но и на словах, фразах. Он начинает реагировать на инструкцию взрослого, если она «формулирована кратко и указывает на знакомые ребенку действия или предметы: «Принеси мяч», «Возьми ложку». Малыш может выслушать короткую просьбу до конца и выполнить действие в соответствии с ней [15].

При овладении речью у малыша возрастает внимание к слову, его значению. Теперь ребенок без наглядной опоры внимательно слушает короткие стихотворения, сказки, песенки, если они сопровождаются выразительностью речи и мимики рассказывающего их взрослого. Развитие речи влечет за собой появление элементов произвольного внимания. Взрослый может руководить им. Слово выступает как средство организации внимания.

И все-таки, несмотря на то, что ребенок способен выполнять интересную деятельность в течение 8–10 минут, он испытывает серьезные трудности в переключении и распределении внимания. Малыш нередко так погружается в работу, что не слышит слов

взрослого. Например, рисуя, он не замечает, что опрокинул баночку с краской, не реагирует на указание взрослого ее поднять. С другой стороны, внимание ребенка очень слабо фиксировано на предмете или деятельности, мало устойчиво. Оно как бы скользит по поверхности, не проникая вглубь. Поэтому ребенок быстро прекращает начатое дело. Малыш, так увлеченно игравший с куклой, видит у сверстника машинку – и кукла забыта. Способность концентрации внимания выражается и в том, что ребенок фиксирует незначимые, но наиболее яркие признаки объектов. И как только пропадает их новизна, теряется эмоциональная привлекательность, угасает и внимание к ним [2].

Выделим особенности развития внимания в раннем детстве: расширяется круг предметов, их признаков, а также действий с ними, на которых сосредоточивается ребенок;

– малыш сосредоточен на выполнении несложных инструкций взрослого, на слушании литературных произведений, внимателен к слову, речи;

– под влиянием речи у ребенка начинают складываться предпосылки для развития произвольного внимания;

– внимание малыша слабо концентрировано, неустойчиво, наблюдаются трудности переключения и распределения, невелик его объем.

Важнейшая задача взрослых по формированию внимания состоит в том, чтобы почаще привлекать внимание ребенка к различным объектам, *показывая их с помощью указательного жеста* (вот когда не стыдно указывать пальцем, а, напротив, только хорошо!).

Как только ребенок овладевает речью, возникает новый вид стимулов, привлекающих внимание ребенка – слова, словесные указания взрослых. В деятельности мозга возникает

вторая сигнальная система, связанная с переработкой словесных сигналов. Именно эти стимулы очень важны для формирования произвольного внимания. Поэтому очень важно, чтобы взрослые привлекали внимание ребенка не только с помощью указательного жеста, но и слова. Нужно стремиться как можно дольше удерживать, внимание ребенка на рассматриваемом объекте. Для этого нужно показывать пальцем и называть словами различные его признаки и свойства. *Пример:*

Мама привлекает внимание ребенка к разглядыванию кошки, которая лежит на солнышке. Мама показывает пальцем все детали, которые она называет: «Смотри, какая красивая киса! Какие пятнышки на спинке – черненькие, рыженькие, а животик, смотри, беленький. А какие у нее ушки маленькие, треугольные, одно рыженькое, смотри, а другое черненькое. А носик розовый, а усики, смотри! какие длинные...». Показ и называние словом различных деталей приводят к тому, что малыш в течение нескольких минут сосредоточенно рассматривает кошку. Ведь даже у взрослых внимание сосредоточивается в течение длительного времени, если удастся открывать **все новые стороны** в объекте внимания.

Это первый опыт длительного сосредоточения внимания, сначала это происходит под руководством взрослого, *затем ребенок научится делать это сам*. Согласно теории Л. С. Выготского, произвольное внимание, как и всякая высшая психическая функция, *возникает сперва во взаимодействии со взрослым*, причем взрослый берет на себя роль словесного инструктирования и организации деятельности ребенка, а затем он все больше

научается *делать это самостоятельно* [3]. Ребенок, чье внимание взрослые сосредоточивали, используя пошаговое разглядывание и осмысление объекта, потом легко станет внимательным, потому что схема действий по внимательному изучению объекта, его пошаговому рассматриванию, называнию, осмыслению, ему хорошо известна, она *автоматизируется, входя внутрь психики – происходит ее интериоризация. Пример:*

Во время длительной поездки в общественном транспорте дети часто начинают капризничать, потому что однообразная среда салона общественного транспорта быстро вызывает истощение внимания и утомление. Часто родители начинают сердиться, ругать детей, требовать, чтобы они сидели тихо, что часто приводит только к конфликтам и слезам, психическим травмам. А ведь можно легко превратить поездку в прекрасный «урок внимательности», начав вполголоса обращать внимание ребенка на автомобили, проезжающие за окном, показывая их и называя их цвет, особенности формы, или рассматривая картинки на вывесках и пр. Ребенок не устанет, будет вести себя тихо всю дорогу и получит прекрасную тренировку внимания, которая потом поможет ему успешно заниматься на занятиях в детском саду и учиться в школе.

Внимание ребенка в дошкольном возрасте (3–7 лет). На протяжении дошкольного возраста в связи с усложнением деятельности детей и их продвижением в общем умственном развитии внимание приобретает большие сосредоточенность и

устойчивость. Младшие дошкольники обычно рассматривают привлекательные для них картинки *не более 6–8 секунд*, в то время как старшие дошкольники способны сосредоточивать внимание на одном и том же изображении в два-два с половиной раза дольше, от *12 до 20 секунд*. Таким образом, длительность рассматривания картинки увеличивается примерно в два раза к концу дошкольного возраста. Кроме того, ребенок шести лет лучше осознает картинку, чем младший дошкольник, выделяет в ней больше интересных для себя деталей [2].

То же самое касается времени занятий одной и той же деятельностью у детей разного возраста. Так, если младшие дошкольники могут играть в одну и ту же игру *30-40 минут*, то к пяти-шести годам длительность игры возрастает до *двух часов*. Это объясняется тем, что в игре шестилеток отражаются более сложные действия и взаимоотношения людей и интерес к ней поддерживается постоянным введением новых ситуаций. У детей возрастает устойчивость внимания и при рассматривании картинок, слушании рассказа и сказок [16].

Характерной особенностью внимания ребенка *раннего дошкольного возраста* является то, что оно вызывается внешне привлекательными предметами, событиями и людьми и остается сосредоточенным до тех пор, пока у ребенка сохраняется непосредственный интерес к воспринимаемым объектам. Внимание в этом возрасте, как правило, редко возникает под влиянием внутренне поставленной задачи или размышлений, т.е. фактически не является произвольным. Дети *старшего дошкольного возраста* могут уже в течение 8-10 минут сосредоточивать свое внимание на не очень интересной деятельности, которую надо сделать [15].

Большое значение для развития произвольного внимания имеет *игра*. *В процессе игры ребенок учится координировать свои движения сообразно задачам игры* и направлять свои действия в соответствии с ее правилами. Выполняя правила в игре, ребенок заставляет себя произвольно сосредоточить внимание на них, на действиях других играющих. Это очень важный опыт, который потом будет использоваться на занятиях, на уроках, в самостоятельной деятельности.

Параллельно с произвольным вниманием на основе чувственного опыта развивается и непроизвольное внимание. Знакомство со все большим и большим количеством предметов и явлений, постепенное формирование умения разбираться в простейших отношениях, постоянные беседы с родителями, прогулки с ними, игры, в которых дети подражают взрослым, манипулирование игрушками и другими предметами — все это обогащает опыт ребенка, а вместе с тем развивает его интересы и внимание [15].

В дошкольном возрасте изменения касаются всех видов и свойств внимания. Увеличивается его объем: дошкольник уже может действовать с 2-5 предметами. Возрастает возможность распределения внимания в связи с автоматизацией многих действий ребёнка. Внимание становится более устойчивым. Это дает ребенку возможность выполнять под руководством воспитателя определенную работу, пусть даже неинтересную. Малыш не отвлекается, если понимает, что дело нужно довести до конца, даже если появилась более привлекательная перспектива. Поддержание устойчивости внимания, фиксация его на объекте определяется развитием любознательности, познавательных процессов. Так, ребенок долго наблюдает за рыбками в аквариуме, чтобы узнать, где они спят, или за хомячком, чтобы

увидеть, когда он будет, есть свои запасы. Устойчивость внимания зависит от характера действующего раздражителя. В возрасте 4-7 лет длительные отвлечения вызывает шум игры, а наиболее продолжительные - звонок. На протяжении дошкольного детства длительность отвлечений, вызванных разными раздражителями, снижается, то есть возрастает устойчивость внимания. Наиболее резкое снижение продолжительности отвлечения наблюдается у детей от 5,5 до 6,5 лет [2].

Развитие внимания дошкольника связано с тем, что изменяется организация его жизни, он осваивает новые виды деятельности (игровую, трудовую, продуктивную). В 4-5 лет ребенок направляет свои действия под влиянием взрослого. Воспитатель все чаще говорит дошкольнику: «Будь внимательным», «Слушай внимательно», «Смотри внимательно». Выполняя требования взрослого, ребенок должен управлять своим вниманием. Развитие произвольного внимания связано с усвоением средств управления им. Первоначально это внешние средства, указательный жест, слово взрослого. В старшем дошкольном возрасте таким средством становится речь самого ребенка, которая приобретает планирующую функцию. «Я хочу посмотреть сначала обезьянок, а потом крокодилчиков», — говорит малыш по дороге в зоопарк. Он намечает цель «посмотреть», а затем внимательно рассматривает интересующие его объекты. Таким образом, развитие произвольного внимания тесно связано не только с развитием речи, но и с пониманием значения предстоящей деятельности, осознанием ее цели. Развитие этого вида внимания также связано с освоением норм и правил поведения, становлением волевого действия. Например, малышу хо-

чется присоединиться к игре других детей, но нельзя. Он сегодня дежурит по столовой. Сначала нужно помочь взрослому накрыть на стол. И малыш сосредоточивается на выполнении этой работы. Постепенно его привлекает сам процесс дежурства, ему нравится, какой красиво расставляет приборы, и волевых усилий для поддержания внимания уже не требуется. Таким образом, развитие слепопроизвольного внимания происходит через становление произвольного, оно также связано с привычкой прилагать волевые усилия для достижения цели [16].

С началом формирования произвольного внимания связаны внутренне регулируемое восприятие и активное владение речью. Обычно в онтогенезе становление произвольного внимания в его элементарных формах предшествует появлению феномена эгоцентрической речи. На первых этапах перехода от внешне определяемого к внутренне детерминированному вниманию, т. е. перехода от непроизвольного к произвольному вниманию, важное значение имеют средства, управляющие вниманием ребенка. Дошкольник раннего возраста в состоянии произвольно управлять своим вниманием, если в поле его зрения оказываются сигналы, указывающие ему на то, что необходимо удерживать в поле внимания. В развитии произвольного внимания ребенку помогают рассуждения вслух. Если дошкольника 4–5-летнего возраста просить постоянно говорить или называть вслух то, что он должен держать в сфере своего внимания, то ребенок будет вполне в состоянии произвольно и в течение достаточно длительного времени удерживать свое внимание на тех или иных объектах или их деталях [15].

Подводя итоги, укажем особенности развития внимания в дошкольном возрасте:

– значительно возрастает его концентрация, объем и устойчивость;

– складываются элементы произвольности в управлении вниманием на основе развития речи, познавательных интересов;

– внимание становится опосредованным;

– появляются элементы послепроизвольного внимания.

В дошкольном детстве уже наблюдаются значительные индивидуальные различия в степени устойчивости внимания у разных детей, что, вероятно, зависит от типа их нервной деятельности, от физического состояния и условий жизни. Нервные и болезненные дети чаще отвлекаются, чем спокойные и здоровые, причем разница в устойчивости их внимания может достигать полутора-двух раз.

1.9 Развитие внимания в школьном возрасте

Особенности внимания в младшем школьном возрасте.

Возрастными особенностями внимания младших школьников являются сравнительная слабость произвольного внимания и его небольшая устойчивость. Первоклассники и отчасти второклассники еще не умеют длительно сосредоточиваться на работе, особенно если она неинтересна и однообразна. Через 10–12 минут деятельности их произвольное внимание истощается. Волевое регулирование внимания развито слабо. Значительно лучше обстоит дело с непроизвольным вниманием, т. к. дети любопытны и любознательны. Но и непроизвольное внимание непродолжительно.

Объем внимания младших школьников весьма невелик. Исследования показали, что первоклассники, рассматривая картинки, сосредотачиваются по преимуществу на 2—3 объектах. Для того чтобы обратить достаточное внимание на большее количество предметов, необходимо повторное восприятие картинки. Эти ограничения необходимо обязательно учитывать в обучении, поскольку причиной плохого усвоения материала является часто не столько отношение к учебе ученика, сколько превышение оптимального объема информации, сообщаемого учителем. Как правило, они не способны думать более чем об одной вещи сразу [10].

В первом классе детям еще трудно одновременно следить и за ходом урока и за своим поведением (например, за своей позой на уроке). Ребенку трудно следить и за тем, что он выводит в тетради, и за положением своего тела и пишущей руки, трудно распределять внимание при выполнении этих двух дел [16].

Слабо развито у детей этого возраста и распределение внимания. Так, первоклассники еще не в состоянии осуществлять одновременно два действия. Эксперименты, проведенные психологами, в частности Н. Ф. Добрыниным, показали, что распределение внимания оказывается чрезвычайно упражняемым и очень быстро развивается в процессе обучения; в результате уже в третьем классе дети могут одновременно следить и за содержанием того, что они пишут, и за его орфографической правильностью. Они также слышат указания учителя, не прекращая своей работы. Однако более сложные действия, осуществлять которые необходимо практически одновременно, им еще не доступны [10].

Требуют совершенствования и такие свойства внимания детей, как избирательность и переключение. Способность к переключению внимания имеет очень важное значение в игровой и учебной деятельности ребенка. Неумение быстро переключать внимание может приводить детей к затруднениям, когда с одного предмета деятельности надо переключиться на другой. Возможно повышение показателей переключения путем специальной тренировки.

Поступление в школу очень серьезно стимулирует развитие внимания у детей. Известно, что серьезные сдвиги в развитии внимания происходят после поступления детей в школу, т. к. новые условия жизни и деятельности предъявляют к вниманию ребенка более высокие требования, чем в дошкольном детстве. С первого класса школьник целый рабочий день живет в условиях довольно жесткого регламента, выбор его занятий определяет учитель, на уроке часто требуется перемещать фокус внимания с одного объекта на другой. По наблюдениям Н. П. Анисимовой, только на одном уроке в первом классе учитель совершает с учениками до 15-17 переходов от одного вида занятий к другим. Требуется концентрировать внимание на заданиях учителя, распределять внимание между восприятием речи учителя, выполнением его указаний, выполнением учебных заданий. Все это стимулирует развитие внимания младших школьников [16].

Важнейший источник внимания ребенка в процессе обучения или в игре – его интерес. Этот интерес у младшего школьника вначале носит диффузный характер, распространяется на все, что связано с обучением. В дальнейшем учебные интересы

у школьника начинают дифференцироваться и постепенно приобретают познавательный характер. В связи с этим дети становятся более внимательными при одних видах работы и отличаются рассеянностью при другого рода учебных занятиях. К числу факторов, стимулирующих возникновение интереса, относят следующие:

- оптимальное соотношение известного и неизвестного, необычного. Пока не исчерпан элемент новизны, внимание ребенка можно удерживать достаточно долго;

- определенный дефицит информации, стимулирующий ассоциации и воображение;

- использование нестандартного вопроса, постановка проблемы или загадки.

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

Особенности внимания в подростковом возрасте.

В подростковом возрасте, в отличие от младшего школьного, преобладает произвольное внимание и обучающиеся могут управлять своим вниманием. Нарушения дисциплины у подростков носят социальный характер, а не определяются особенностями внимания. Подросток может хорошо концентрировать внимание на значимой для него деятельности, его внимание становится хорошо управляемым, контролируемым процессом. По-

этому подростки иногда не хуже взрослых справляются с работой, требующей данного качества внимания. В этом же возрасте получает сильное развитие послепроизвольное и привычное внимание, которое, как отмечалось выше, начинает формироваться еще в младшем школьном возрасте. У подростка появляется привычка быть внимательным, потому, что у него уже не раз произвольное внимание переходило в послепроизвольное [16].

Но в то же время внимание подростков отличается противоречивостью и в школе на уроках нуждается в поддержке со стороны учителя. С одной стороны, у них преобладает произвольное внимание, но с другой стороны, имеется ряд факторов, затрудняющих концентрацию и устойчивость внимание. Что это за факторы?

Первым таким фактором является *утомляемость, частое плохое самочувствие* подростков, возникающее вследствие гормональной перестройки организма в период полового созревания, часто сопровождающегося вегето-сосудистой дистонией, а также интенсивного роста тела, когда возникает диспропорция между растущим телом и возможностями мозга управлять им. Часто бывает, что у обучающихся подросткового возраста на уроках возникают состояния глубокого утомления, в таких случаях подросток на уроке сидит, даже полулежит с полужакрытыми глазами, в состоянии, сопровождающимся упадком сил, безразличием к окружающему. В подростковом возрасте кривая утомляемости резко повышается, особенно в 13-14 и в 16 лет. Внимание подростка, особенно в первый период полового созревания, сильно колеблется. Его бывает трудно удержать его на одном объекте, тем более длительное

время. Подросткам об этом трудно говорить, а взрослые часто не хотят этого понять [16].

Вторым фактором, способствующим снижению внимания в подростковом возрасте, является **возникновение интенсивной внутренней жизни**, обилие впечатлений и переживаний, связанных с осознанием своей уникальности, что часто сопровождается и тревожностью, и бурной активностью, импульсивностью. Возникает **внутренняя направленность внимания**. Это большой шаг вперед в развитии внимания, но на первых порах это препятствует **внешней направленности внимания** на том, чего требуют взрослые. У подростков очень высок интерес к субъективному миру человека, к мыслям, к переживаниям, как к чужим, так и к своим собственным; все это часто приводит к неустойчивости внимания, его быстрой отвлекаемости на уроках или во время самостоятельных занятий. Только у старших подростков внимание становится более устойчивым.

Третьим фактором, способствующим снижению внимания подростков в учебной деятельности, является направленность личности в этом возрасте не столько на учебу, сколько на общение со сверстниками. Именно общение со сверстниками, особенно противоположного пола, статус в референтной группе – вот что волнует подростков более всего. И это является нормальным явлением, ведь общение со сверстниками является ведущей деятельностью в данном возрасте. Переживания, связанные с проблемами, возникающими в отношениях со сверстниками, являются очень сильными, часто именно они находятся в фокусе внимания, в зоне наиболее ясного сознания.

Еще одним фактором, способствующим снижению внимания подростков в учебной деятельности, является **быстрая**

смена увлечений различными предметами и видами деятельности. Подростки ищут себя в различных видах урочной и внеурочной деятельности, погружаясь со всей страстью в тот предмет, которым они сейчас увлечены, и напрочь бросая заниматься тем, что им в данный момент кажется ненужным. Через какое-то время стрелка интереса может неожиданно и быстро изменить свое направление.

Уже в начале подросткового возраста, в 5-6 классах подростки часто занимаются в школе неровно: бывают, то сосредоточенными, работоспособными, то рассеянными. Особенно невнимательными они оказываются во второй половине учебного дня. Как в физическом, так и в психологическом отношении подросток, перестав быть ребенком, не стал еще взрослым. Он как бы на грани между тем и другим. Эта двойственная природа подростка сказывается и на особенностях его внимания. С одной стороны, у него сильно развито непроизвольное внимание: все новое, интересное, вызывающее те или иные эмоции, привлекает подростка, но, с другой стороны, это - возраст более сознательного, чем у младших школьников, отношения к жизни, поэтому у подростка получает большое развитие и произвольное внимание.

В 8–9 классах у подростков могут быть тяжелые срывы внимания из-за плохого самочувствия, вызванного бурным физическим ростом, интенсивным половым созреванием, вегетососудистой дистонией; в этом возрасте частыми бывают сильные головные боли (цефалгия), а также состояния, которые субъективно переживаются как состояния утомления, слабости.

Особенности развития внимания в юношеском возрасте. Внимание учащихся старшего возраста характеризуется дальнейшим его развитием на основе общего интеллектуального роста школьника, формирования волевых и эмоциональных черт личности. У обучающихся старшего школьного возраста наибольшую сосредоточенность часто вызывают предметы, явления и виды деятельности, не отличающиеся внешней впечатляемостью, но привлекающие своим внутренним содержанием, ставящие перед человеком какую-то проблему, *вызывающие работу мысли*. Иногда старшеклассники бывают более внимательны тогда, когда учитель объясняет сложный материал, и плохо его слушают, когда им кажется, что все просто и ясно. Старшеклассники требуют качественной пищи для ума, а там, где работает мысль, там необходимо присутствует и внимание.

Важным фактором, влияющим на внимание старшеклассников, является их ориентация на выбор профессии, на *личностное и профессиональное самоопределение*. Все, что связано с этим, легко входит в зону ясного сознания, активного внимания. Старшеклассники особенно внимательны на тех предметах, которые им нужно будет сдавать на экзаменах, которые связаны с их будущей профессией. Это, конечно, является большим шагом вперед в развитии внимания, говорит о начале формирования профессиональной направленности личности, внимания, связанного с будущей профессией. Но иногда это ведет к сниженной концентрации внимания на предметах, не связанных с будущей профессией.

2 Работа педагога по развитию внимания детей и его активизации в учебной деятельности

2.1 Развитие внимания с помощью игр, упражнений, тренинга

Внимание – одна из самых «развиваемых» психических функций, особенно это касается его концентрации и устойчивости, в меньшей степени – переключения. Но именно концентрация и устойчивость внимания необходимы как в учебной деятельности, так и в большинстве профессий.

Один из самых легко организуемых способов развития внимания — с помощью упражнений, тренировки. Большинство этих упражнений имеет форму веселых, увлекательных игр, различающихся для детей разного возраста.

Многие из игр и упражнений, направленных на развитие внимания, являются подвижными или связанными с наглядными изображениями. Поэтому они легко могут быть использованы учителем во время урока в качестве *минутки разгрузки или физкультминутки*.

Для детей в периоды **раннего детства и младшего дошкольного возраста** особенно актуальны игры с яркими объектами, расположение которых нужно заметить, запомнить, изменить, обнаружить. К таким играм относятся игры «Найди игрушку», «Что изменилось?», развивающие зрительное внима-

ние (Приложение А). Очень подходят маленьким детям подвижные игры со звуковыми сигналами, в которых им нужно двигаться или замирать в соответствии со звуковыми сигналами («Воробышки полетели!») или действовать в едином темпе в соответствии с показом и словесными инструкциями педагога («Делай как я!»). Эти игры развивают слуховое и двигательное внимание (Приложение А).

Для детей **старшего дошкольного возраста** прекрасно подходят различные виды игр, направленных на развитие внимания:

– подвижные игры на развитие внимание и самоконтроля в двигательной сфере («Море волнуется», «Машинки», «Пожалуйста!», «Сова вылетает» и др.),

– игры на развитие зрительного внимания и самоконтроля мелкой ручной моторики («Узоры», «Обведи»),

– игры с наглядными изображениями («Найди отличия»).

Все эти игры и упражнения представлены в приложении А.

Для детей **школьного возраста** спектр игр, направленных на развитие внимания, очень широк. К ним относятся:

– подвижные игры на развитие внимание и самоконтроля в двигательной сфере («Саймон сказал», «Лучше вижу, чем слышу» и др.),

– игры на развитие зрительного внимания и самоконтроля мелкой ручной моторики («Лабиринты»),

– игры с воображаемыми объектами («Муха»),

– игры с проверкой текстового или знакового материала («Корректурная проба», «Найди слова», «Найди ошибки»),

– игры, направленные на контроль речевой деятельности и поведения в течение длительного времени («Вам барыня прислала приглашение на бал», «Запрещенное слово», «Бери, да помни!»),

– игры, нацеленные на развитие распределения внимания и предусматривающие одновременное выполнение разнонаправленных действий («Каждой руке – свое дело», «Чтение с помехой», «Счет с помехой» и др.).

Все эти игры и упражнения представлены в приложении Б.

Значительную роль в развитии памяти и интеллекта в целом могут сыграть ***компьютерные игры***. Существуют компьютерные игры, специально направленные на развитие внимания и памяти («Анаграммы», «Буквенный охват», «Поиск цифр и букв», «Найти монетку» и др.) [9].

Очень эффективной формой работы с подростками является ***тренинг – форма групповой работы, в которой участники ставят общую цель саморазвития, а группа становится главным источником и стимулятором изменений***. Использование с подростками именно этой формы работы особенно актуально, поскольку взаимодействие со сверстниками соответствует ведущей деятельности в данном возрастном периоде, основным потребностям подростков (в общении со сверстниками, в группировании, в эмансипации от взрослых, в саморазвитии и самоопределении) [6].

2.2 Методы активизации внимания обучающихся на уроке

Методы активизации внимания на уроке разнообразны и тесно связаны с закономерностями внимания.

1. Смена деятельности. Педагог должен помнить, что внимание не может все время поддерживаться на одинаковом уровне, у него есть неизбежные колебания; внимание к определенному предмету или деятельности неизбежно истощается через определенное время. Поэтому во время урока необходимо менять объекты, на которые направлено внимание детей, менять виды деятельности. Например, изучение нового материала должно проходить то в форме восприятия информации на слух, то в форме рассматривания наглядных изображений, просмотра и анализа видеофрагмента, то в форме заполнения таблицы или схемы, а закрепление – то в форме выполнения упражнений, то в форме соревнования-викторины, то в форме ролевой игры или проекта. Тогда внимание детей, переключаемое на разные объекты и виды деятельности, будет сохраняться на высоком уровне в течение всего урока.

2. Чередование видов внимания. Установлено, что нагрузка на различные виды внимания – сенсорно-перцептивное, интеллектуальное, двигательное – происходит таким образом, что когда один вид внимания истощился, другой может находиться в оптимальной готовности. Поэтому необходимо чередовать задания на восприятие, чтение и осмысление информации, движение.

3. Физкультминутки и минутки разгрузки. В младшем школьном и младшем подростковом возрасте очень полезно ис-

пользование небольших пауз (1-2 минуты) во время урока, **заполненных движением** (физкультминутки). Во время этих пауз дети отдыхают и их внимание восстанавливается. Но можно заполнить эти паузы **развивающими играми**, направленными на развитие внимания, памяти, мышления. Во время этих игр внимание детей переключается с учебной деятельности на игровую и отдыхает, несмотря на то, что дети сосредотачиваются. Многие учителя боятся таких пауз, поскольку у них не хватает времени на уроке, но наша практика показывает, что регулярное включение таких «развивающих минуток» в структуру урока в течение 3-4 месяцев ведет к тому, что времени на уроке у учителя становится, как ни странно, больше, он больше успевает за урок. Это происходит потому, что дети становятся гораздо внимательнее, меньше отвлекаются, лучше воспринимают информацию.

4. Использование ярких стимулов. Перед подачей важного материала учитель, особенно с детьми младшего школьного и младшего подросткового возраста, может включить музыку или красочную презентацию, ввести яркого игрового персонажа. Все яркое, особенно движущееся, привлекает внимание.

5. Модуляции голоса. Умный педагог в течение урока постоянно меняет звучание своего голоса – его громкость, интонацию, тембр. Однообразное звучание голоса педагога притупляет внимание, а его постоянные изменения – поддерживают.

6. Неожиданная, интригующая завязка. Поскольку внимание к деятельности усиливается под влиянием **новизны, неожиданности** действующих стимулов, учитель может использовать неожиданные, способы подачи информации для привлечения внимания. Они могут быть разными:

– *игровые ситуации*, они подходят для старших дошкольников и учащихся 1-2 класса («Ребята, Баба Яга украла Василису Прекрасную. Если мы хотим спасти ее, нам нужно ответить на все вопросы и загадки Бабы Яги по безударным гласным. С каждым правильным ответом мы на один шаг приближаемся к пещере, где Баба Яга спрятала Василису Прекрасную. А всего шагов 10. Справимся, ребята?»),

– *проблемные ситуации*, заостряющие противоречия между какими-либо теориями, фактами, подходят для подростков и юношества («Так чем же является свет – потоком частиц или волной? Сегодня мы рассмотрим данные в пользу обеих этих теорий и в конце урока постараемся ответить на этот вопрос»),

– *формулировка темы в виде вопроса*. Такая формулировка очень выигрышна в плане привлечения и активизации внимания, поскольку она предполагает получение в ходе объяснения материала прямого и ясного ответа на заявленный вопрос. Кроме того, вопросная формулировка пробуждает у учащихся желание поделиться своей точкой зрения с учителем и одноклассниками. («Тема сегодняшнего урока, ребята: «Евгений Онегин: злодей или жертва?»),

– *использование «интригующей» лексики* («загадка», «тайна», «секрет», «путешествие», «странствие» и т. п. Для привлечения и активизации внимания используется познавательная потребность в ее детской, исходной форме – любопытство. Формулировки тем с использованием указанных лексических единиц могут звучать так: «Секреты композиции», «Тайна цвета», «Чудеса перспективы» и т.д.

7. Создание ожидания. Если люди находятся в ожидании определённых событий или впечатлений, если есть установка на их появление, тогда внимание очень активизируется. Это может использовать учитель, создавая такую готовность. («Всмотритесь внимательно, ребята, сейчас вещество начнет менять свой цвет... О чем это нам будет сигнализировать? Правильно. Итак, смотрим... Кто первый увидит?»).

8. Положительные эмоции. Если на уроке стоит радостная, творческая атмосфера, если в глазах учителя искрятся радость от встречи с учениками, собственный интерес к изучаемой теме, то это обязательно привлекает внимание обучающихся. А если учителю самому скучно и неинтересно, или он недоволен и раздражен, то это быстро передается обучающимся, и по подражанию или в качестве защитного реагирования развивается психологическое дистанцирование от происходящего на уроке и падение активности внимания.

9. Активность, умственный поиск, творчество. Если учебная деятельность интересна, требует работы мысли, творчества, поиска, сопровождается открытием нового, то она обязательно привлекает внимание в течение всего урока.

10. Оптимальный уровень трудности деятельности. Учебная деятельность не должна быть чрезмерно сложной, непосильной для обучающихся, но и не должна быть слишком простой, вызывающей скуку.

11. Оптимальный темп деятельности. Учебная деятельность не должна совершаться совершается **в чрезмерно быстром или медленном темпе.** И в том, и в другом случае происходит потеря мотивации и внимания.

12. Учет мотивации и познавательных интересов обучающихся. Учитель должен учитывать то, чем увлечен именно данный контингент обучающихся. Нужно связывать каждую тему с тем, что именно интересует обучающихся, приводить соответствующие примеры. Например, в профильном спортивном классе преподавание разделов биологии, связанных с анатомией и физиологией человека, может связываться с более подробным рассмотрением функционирования различных систем организма в ходе спортивных тренировок. Это повысит и мотивацию обучающихся к изучению этих тем, и их внимательность.

2.3 Система формирования внимания по П. Я. Гальперину и С. Л. Кабыльницкой

Замечательный российский психолог П. Я. Гальперин создал уникальную теорию внимания, рассмотрев его как **внутреннюю деятельность контроля** за протеканием всех других деятельностей и психических процессов. Внимание – это не просто контроль, а самоконтроль, который является:

- умственным, внутренним,
- свернутым, сокращенным,
- автоматизированным,
- текущим, происходящим одновременно с деятельностью.

Но если внимание – это деятельность контроля, то чтобы сформировать его у детей, надо научить их деятельности кон-

троля, довести ее до автоматизма, чтобы произошло ее превращение из внешней деятельности во внутреннюю, психическую деятельность (это называется интериоризация). Именно так и поступили П. Я. Гальперин и С. Л. Кабыльницкая [4]. Будучи последователями Л. С. Выготского, они считали, что все высшие психические функции (процессы) сначала формируются как внешняя деятельность, во взаимодействии ребенка и взрослого, а потом эта внешняя деятельность переходит внутрь психики, происходит ее *интериоризация*.

Как же происходит деятельность контроля у человека? Она всегда происходит как сравнение того, что сделано или делается, с *образцом, правилом, эталоном*. Кроме того, она всегда происходит *по плану, поэтапно*. Следовательно, и внутренний контроль должен строиться по правилу, по этапам. И детей надо этому научить.

Работа проводилась с младшими школьниками, обучающимися 3-х и 4-х классов. Именно в младшем школьном возрасте, как считали исследователи, формируются навыки умственной деятельности, в конце младшего школьного возраста происходит стабилизация поведения, возникает привычка быть невнимательным и детей придется уже переучивать.

На первом этапе экспериментальной работы для осуществления деятельности контроля была выбрана *проверка учащимися текстов с целью исправления ошибок*, которые намеренно были в этих текстах сделаны. Почему именно эта деятельность была выбрана для обучения контролю? Потому, что было установлено, что именно в работах по русскому языку дети делают наибольшее количество ошибок «на внимание», не связанных с незнанием правил или неумением их применять. К таким

ошибкам были отнесены: пропуск буквы или слова, подмена буквы или слова, слитное написание слов.

Обучение контролю, как обучение всякому действию должно было, по мнению исследователей, удовлетворять следующему ряду требований:

1. необходимо установить конкретное содержание контроля, т. е. выделить операции, входящие в его состав;

2. нужно дать ученику такую систему предписаний, которую он воспринимал бы однозначно и которая систематически обеспечивала бы получение заданного результата;

3. необходимо найти исходную, так называемую материальную или материализованную форму этого действия,

4. следует подобрать такую систему заданий, которая обеспечивала бы совершенствование действия;

5. надо обеспечить переход действия в идеальный план и, далее, его систематическое сокращение и автоматизацию.

В эксперименте участвовали на этом этапе 12 учащихся, которые были охарактеризованы учителями как невнимательные, делающие много ошибок «на внимание», плохо успевающие по программе. При первой переписке текста, содержавшего как орфографические, так и смысловые ошибки (например: «Зимой цвела в саду яблоня»), испытуемые оставили неисправленными 46 % ошибок. Учащиеся вообще не умели сличать, текст с образцом, и обычные призывы учителя «проверь свою работу» наталкивались на неумение выполнить такое задание. Работа детей показала также, что учащиеся не планируют свои действия по контролю текста и не выполняют их в каком-нибудь определенном порядке. Так, например, зная, что в тексте есть ошибки разного рода, они все-таки выполняли проверку не поочередно

(например, сначала проверку ошибок смысловых, а затем – ошибок в написании слов или наоборот), а подряд.

На основании проведенного анализа исследователи пришли к заключению, что в состав действия по проверке текста входят следующие операции: выбор порядка выполнения проверки (что раньше – по смыслу или по написанию); четкое выделение проверяемых частей текста (слова, предложения); предусматривание возможных типов ошибок (подмена / пропуск / удвоение слов / слогов / букв).

В соответствии с этой структурой контроля нами был составлен и предложен испытуемым определенный порядок выполнения операций по проверке текста, дано своеобразное *«правило» на карточке*. Эта *«карточка-правило»* имела следующее содержание:

Шаг 1. Наметь порядок выполнения проверки: по смыслу – по написанию.

Если по смыслу:

Шаг 2. Читай предложение вслух.

Шаг 3. Подходят ли слова друг к другу?

Шаг 4. Нет ли пропуска слов?

Если по написанию:

Шаг 5. Читай слово вслух по слогам и выделяй каждый слог.

Шаг 6. Подходят ли буквы к слову?

Шаг 7. Нет ли пропуска букв?

В начале работы ученик получал необходимые разъяснения следующего содержания: «В этом тексте допущены ошибки. Их надо найти и исправить. Ошибки в тексте разные. Есть ошибки в

написании отдельных слов, а есть ошибки и другого рода; пропущены слова или вместо нужного слова написано другое, ненужное. От этого предложение становится бессмысленным. Чтобы найти все ошибки, нужно работать по порядку: какие ошибки будешь исправлять сначала, какие потом – написание или на смысл». Так разъяснялся первый пункт правила – «наметь порядок выполнения проверки». Это требование после приведенного разъяснения потом в дальнейшей работе учащихся затруднений не вызывало. Испытуемый выбирал согласно первому пункту правила, что он будет проверять (например, «сначала проверю, нет ли ошибок в словах, а потом – нет ли ошибок в предложениях» или наоборот). Затем начинал проверку.

Если он выбрал в качестве первой задачи проверку слов, то читал соответствующий пункт правила: «Читай слово вслух по слогам и выделяй каждый слог». Первоначально выделение слога совершалось в материализованной форме: каждый слог отчеркивался карандашом вертикальной чертой. Эта операция оказалась обязательной почти во всех случаях, так как большинство испытуемых не умело выделять слог голосом. Затем выполнялось следующее предписание «правила» – определение, подходят ли буквы к слову, затем следующее – нет ли пропущенных букв. Таким образом, выполняя поставленную перед собой задачу, исследователи давали каждому ученику возможность планировать свою работу: ученик держит в руках карточку с «правилом» и самостоятельно выбирает порядок контроля (проверка слов или предложения). Выполнение остальных пунктов «правила» затруднений у учащихся не вызывало.

Обучение происходило индивидуально. После нескольких занятий качество проверки текста стало высоким очень быстро,

можно сказать, сразу же, как только испытуемые начинают пользоваться «карточкой-правилом». Работы «по карточке-правилу» выполнялись практически без ошибок теми учащимися, которые без этого с данной деятельностью не справлялись.

В обучении деятельности контроля можно было выделить *следующие этапы:*

1. Этап материализованного действия – отчеркивание слогов в тексте вертикальными чертами и сверка каждого шага проверки с «карточкой-правилом». Отчеркивание слогов в словах очень скоро (примерно через 3–4 занятия) делало послоговое чтение при проверке текста естественным приемом работы школьника, и он легко начинал выделять слоги одним голосом, без отчеркивания. Поэтому после нескольких занятий ученик получал разрешение выполнять проверку без отчеркивания слогов в тексте. Но работа с «карточкой-правилом» продолжалась еще некоторое время, пока не становилось ясно, что испытуемый выполняет проверку текста, не обращаясь к помощи «карточки» (не смотря на нее), но точно называет следующий этап проверки. Экспериментальные занятия проводились индивидуально, поэтому нетрудно было заметить, что испытуемый, проверяя текст, перестает заглядывать в «карточку».

2. Этап громкой речи. Теперь все операции выполнялись испытуемым только вслух. Испытуемый должен был вслух проговаривать, какой вариант проверки он выбирает, проговаривать вслух основные шаги и вслух их выполнять. *Пример:*

«**Шаг 1.** Наметь порядок выполнения проверки: по смыслу – по написанию. Я выбираю по написанию.

Первое слово «Побежал».

Шаг 5. Читай слово вслух по слогам и выделяй каждый слог. По-бе-шал.

Шаг 6. Подходят ли буквы к слову? Нет, буква «ш» не подходит, здесь нужна буква «ж».

Шаг 7. Нет ли пропуска букв? Нет.

Следующее слово: быстро.

Шаг 5. Читай слово вслух по слогам и выделяй каждый слог. Быст-ро.

Шаг 6. Подходят ли буквы к слову? Да.

Шаг 7. Нет ли пропуска букв? Нет.

Следующее слово...»

3. Этап шепотной речи. После того как ученик осваивал действие в громкой речи, он получал разрешение выполнять действие в форме речи шепотом, но не пропуская ни одной операции. Проконтролировать полноту выполняемых операций в индивидуальном эксперименте при этом также не составляло труда.

4. Этап проговаривания «про себя». Затем ученику разрешалось, выполняя проверку текста, «говорить про себя». На этом этапе контроль за качеством проверки выполнялся экспериментатором в основном по результату проверки отдельных слов, потом – отдельных предложений. И наконец, если на всех этапах контроль протекал безошибочно, ученик получал разрешение проверять весь текст молча.

Таким образом, переход действия с этапа на этап происходил в том же порядке, как и при формировании других умственных действий. Критерием для перевода действия на следующий

этап служила мера его освоения. Если ученик выполнял проверку текста в данной форме уверенно, быстро, четко, вполне самостоятельно и при этом не оставлял ошибок, то мы считали, что действие на данном этапе достаточно освоено и может быть переведено на следующий этап. Если же при переходе на следующий этап появлялись ошибки (т. е. испытуемый пропускал ошибки в проверяемом тексте), то действие возвращалось на предыдущий этап.

Как отмечают исследователи, работа учащихся в условиях эксперимента протекала в общем без особых затруднений. Учащиеся, последовательно переходя с этапа на этап, осваивали действие, выполняли его без ошибок, уверенно и быстро. Всего с каждым испытуемым было проведено 20–25 экспериментальных занятий, каждое продолжительностью 25–35 минут. Иногда дети начинали торопиться и тогда пропускали ошибки или, наоборот, замечали и справляли ошибку прежде, чем успевали сказать о ней; бывало и так, что дети хорошо выполняли действие, но испытывали затруднения в словесном выражении того, что они должны сделать или уже сделали. Но все эти дефекты легко устранялись при кратковременном замедлении темпа работы и вскоре исчезали совсем. Заключительная форма действия имела такой вид: дети молча и довольно быстро читали текст и тут же исправляли все ошибки (если они были) – они читали и писали текст внимательно.

Дальше начался новый, очень сложный этап работы – введение освоенного умственного действия контроля в реальную учебную деятельность. К сожалению, оказалось, что даже успешное выполнение работ в экспериментальных условиях не гарантировало переноса усвоенных приемов на работу в классе и

дома. Испытуемые, хорошо справлявшиеся с заданиями в экспериментальных условиях, не всегда обнаруживали такие же успехи в своей учебной работе. Объяснялось это в основном тем, что в условиях урока учитель не предъявлял учащимся тех же требований, что и в эксперименте, и не предоставлял времени, необходимого для проверки письменных работ. Вообще проверка классных работ не выступала перед детьми как деятельность, сходная с экспериментальными занятиями и требовавшая выполнения тех же операций, что и в эксперименте. Поэтому умение проверять текст, приобретенное в экспериментальных условиях, не переносилось учащимися на учебные занятия.

Так возникла необходимость поставить испытуемых в условия, когда они должны были выполнять все операции контроля не только в экспериментальных условиях, но и на уроках, а также в домашних работах. Для этого было сделано следующее:

1. На экспериментальных занятиях учащиеся проверяли ошибки не только в специально подготовленных текстах, но и в своих классных и домашних работах, которые учитель (по просьбе исследователей) оставлял без проверки. При этом ученики выполняли действие так же, как и при проверке экспериментальных текстов: отчеркивали слоги, если была необходимость, пользовались карточкой, на которой было дано «карточка-правило» проверки текста, «работали вслух» и т. д.

2. В классе учитель пересаживал испытуемых на первые парты, напоминал о необходимости проверки, предоставлял для нее время, требовал выполнения этой работы по «карточке-правилу» вслух (вполголоса), с отчеркиванием слогов.

В некоторых случаях экспериментатор присутствовал на уроках и следил за работой детей-участников эксперимента в

классе. Все это привело к тому, что учащиеся стали выполнять проверку своих работ в классе, проделывая те же операции, что и в экспериментальных условиях. Это сказалось, естественно, на качестве классных работ. Теперь допущенные «по невниманию» ошибки самостоятельно исправлялись испытуемыми уже не только в условиях эксперимента.

Труднее было организовать соответствующим образом домашнюю работу школьников. Сначала надо было исключить всякую возможность выполнять работу по русскому языку без проверки или при плохом ее качестве. Поэтому в течение некоторого времени школьники выполняли домашние работы по русскому языку только в присутствии экспериментатора, в классе после занятий. Потом они получали разрешение самостоятельно выполнять работы дома, но эти работы обязательно просматривались экспериментатором во время занятий с испытуемыми; если в них оказывались ошибки «по невниманию», то школьник еще раз проверял свою домашнюю работу в присутствии экспериментатора и строго по «карточке-правилу» проверки текста. Родителей также просили наблюдать за приготовлением уроков детьми и, если надо, напоминать о необходимости проверять свою работу по «карточке-правилу».

Эти меры дали следующие результаты:

1. Все испытуемые, работая «по правилу», исправляли практически все ошибки, встречавшиеся в экспериментальных текстах.

2. Все испытуемые начали исправлять все ошибки «по невниманию», допущенные ими в своих классных и домашних работах, причем не только тогда, когда они выполняли их под наблюдением учителя или экспериментатора, но и самостоятельно.

3. Некоторые учащиеся стали замечать и исправлять сделанные ими ошибки не только «по невниманию», но частично и «на правила» (например, в падежных окончаниях имен существительных).

4. По мере превращения контроля в умственное действие в работах учащихся становилось все меньше допущенных и исправленных ошибок.

5. Изменилось и отношение испытуемых к работе. Почти все они выполняли работы с большим старанием и охотой. По-видимому, это объясняется появившейся уверенностью в себе, основанной на умении контролировать свои действия и этим обеспечивать их успешное выполнение.

Однако даже, казалось бы, хорошо освоенное действие не у всех испытуемых оказалось стойким. У некоторых испытуемых при проверке классных работ и экспериментальных текстов молча «в уме» приблизительно через месяц (или немногим более) *снова появились исчезнувшие было ошибки «по невниманию»*. Такое снижение качества работы при проверке текста наблюдалось не только в классных работах, но и при проверке экспериментальных текстов, после того, как действие, казалось, было уже усвоено. Количество пропущенных ошибок в экспериментальных текстах было небольшим, однако они имели место.

Возникла необходимость выяснить причину этих неудач. Пропуск ошибки был показателем того, что действие выполняется, но не всегда сохраняет все свои существенные свойства и, таким образом, оказывается неустойчивым. Выполнение контроля на начальном материализованном этапе и на этапе громкой речи обеспечивало полную ориентировочную основу действия и гарантировало его безошибочное выполнение. Но, когда

испытуемые получали разрешение выполнять действие молча, процесс свертывания, сокращения контроля начинал протекать неуправляемо.

Исследователи обратили внимание на то, что нередко по мере освоения действия у учащихся обнаруживалась тенденция пропускать отдельные операции, необходимость которых для них не столь очевидна, без которых, как им кажется, они быстрее смогут выполнить действие. Так, например, испытуемый перестает отвечать на вопрос: «Нет ли пропуска букв в слове?» и т. п. Пока действие выполняется в плане громкой речи, нейтрализовать эту тенденцию не представляет труда. Значительно сложнее проконтролировать учениками предупредить такое неоправданное исключение операций, когда действие выполняется в уме. В связи с этим у нас возникли новые задачи: сначала предотвратить это выпадение отдельных операций, а затем уже обеспечить полноценное сокращение действия при формировании его в умственном плане.

Организация управляемого сокращения действия контроля и составила задачу следующей серии эксперимента. Экспериментальная работа проводилась с теми же учащимися и содержание заданий оставалось тем же, что и во второй серии экспериментов. Как уже было сказано, в силу строго намеченной заранее структуры действия сокращение его за счет выпадения отдельных операций было недопустимо – действие включало только необходимые операции контроля. Все операции должны были сохраняться и выполняться. Но внутри каждой операции, как мы предполагали, можно было организовать сокращение ее ориентировочной части путем замены разверну-

тых формулировок каждого пункта правила и развернутых ответов на поставленные «карточкой-правилом» вопросы сокращенными.

Поэтому пришлось вернуть учащихся на этап громко-речевого действия с тем, чтобы провести сокращение действия под нашим руководством. Теперь перевод действия с речевого уровня во внутренний план проводился не сразу полностью, а постепенно. Естественно было предположить, что если разрешить испытуемому вслух не задавать себе вопроса, предписываемого «карточкой-правилом» проверки текста, а лишь отвечать на него вслух, то вопрос обязательно будет «иметься в виду» (иначе на него нельзя ответить). Хорошо освоивший действие на уровне громкой, а затем шепотной речи ученик получал разрешение: «Вопросы «карточки-правила» вслух не говори, называй только номер вопроса (предписания). Ответ же давай вслух». Таким образом, громоздкие формулировки заменялись кратким, символическим обозначением. Вместо развернутого требования «Читай слово вслух и выделяй каждый слог» ученик говорил лишь: «пять» и вслух читал проверяемое слово. Вместо вопроса «Нет ли пропуска букв» он говорил «семь» и отвечал: «Пропуска букв нет» или «Есть пропуск букв» и исправлял ошибку.

Дальнейшее сокращение действия проводилось следующим образом. Вместо развернутых ответов на вопросы «правила» учащимся предлагалось отвечать на них по-прежнему вслух, но коротко, одним словом. Например, вместо ответа «Пропуска букв нет» – «Пропуска нет», а затем просто «Нет». Номера операций и краткие ответы, проговариваемые вслух, да-

вали возможность судить о полноте действия, в основном протекающего уже «в уме». И лишь после такого безошибочного выполнения действия (по отдельным операциям) в перцептивном плане испытуемому предлагалось выполнять действие целиком молча.

Но и после того, как действие школьника было сформировано таким образом, т. е. уже как полностью внутреннее, исследователи попытались по возможности контролировать его не только по результату. Для этого мы использовали такой прием. Экспериментатор прерывал испытуемого вопросом: «Что сейчас делаешь?» Ответ следовал сразу, причем обычно ученик пользовался формулировкой «карточки-правила», например: «Смотрю, подходят ли буквы к слову».

В результате такой организации работы были получены следующие результаты:

1. При проверке экспериментальных текстов испытуемые опять стали исправлять все имевшиеся в них ошибки.

2. В письменных работах испытуемых исчезли появившиеся было ошибки «по невниманию».

3. Если испытуемый допускал в письменной работе ошибки «по невниманию», то очень быстро обнаруживал их путем проверки, которая была быстрой, беглой.

4. Число допущенных в работах ошибок стало очень незначительным.

В результате проведенных занятий успеваемость испытуемых в классе начала повышаться. Особенно это было заметно у тех испытуемых, за работой которых постоянно следил учитель.

Работа по формированию внимания как деятельности контроля оказалась настолько эффективной, что многие учителя

начали использовать этот метод как на индивидуальных занятиях с невнимательными детьми, так и со всем классом. Это оказалось оправданным, поскольку в младшем школьном возрасте у большинства детей произвольное внимание еще только находится в процессе формирования. Поскольку многие педагоги начали использовать метод П. Я. Гальперина и С. Л. Кабыльницкой на занятиях со всем классом, то вскоре появились различные его модификации. Рассмотрим их.

1. Работа с подгруппой детей с низким уровнем произвольного внимания. Пример:

Учительница начальных классов Н. П. Кузнецова провела работу с восемью невнимательными учащимися 3-го класса. Эти занятия проводились **не индивидуально, а сразу со всей группой**, в форме обычных «дополнительных». На этих учительница отработывала у детей умение читать слова по слогам. При этом потребовалось отчеркивание слогов вертикальной чертой. На этих же занятиях школьники обучались проверке уже написанного текста по «карточке-правилу». Всего в течение месяца было проведено 6 таких занятий. Параллельно на уроках учительница требовала от школьников проверки своих работ «карточке-правилу». Обычно все 8 учеников проверяли в классе свои работы без напоминаний, но иногда самые невнимательные из них забывали сделать это самостоятельно и нуждались в напоминаниях учителя. Число ошибок «по невниманию» у этих учащихся стало незначительным, однако

изредка они еще встречались. Учительница отмечала также уменьшение числа ошибок «по невниманию» в работах этих детей и по арифметике.

2. Выполнение всех шагов карточки при самопроверке детьми только что написанных работ. Пример:

Учительница Г. В. Гурова попыталась использовать методику в работе с целым классом. Поэтому она решила заменить обычное в школе требование «Проверь свою работу», предъявляемое после каждого упражнения, требованием проверять свою работу «по карточке-правилу», которой мы пользовались в индивидуальной экспериментальной работе с детьми. Содержание «карточки-правила» она выписывала на доске и после выполнения детьми письменной работы организовывала проверку этой работы по «карточке-правилу». Дети работали, произнося вопросы «карточки-правила» и читая свой текст шепотом. В классе стоит небольшой рабочий гул, но это не страшно.

3. Обучение всех детей класса основным элементам контроля без использования «карточки-правила». Пример:

Учительница первого класса Н. П. Борзова специально отработывала с учащимися своего класса отдельные операции, которые имеют важное значение для внимательного выполнения письменных работ по русскому языку. Она много работала с детьми над операциями по выделению слогов и звуков в словах, широко используя при этом проговаривание вслух. При выполнении на уроках письменных работ

по русскому языку учащиеся вслух по слогам «пропе-вали» слова, которые записывали. В классе стоит не-большой рабочий гул, но это не страшно. Учитель-ница постоянно давала такие указания: «прочитай слово вслух по слогам», «выдели новый звук в слове», «прочитай слог», «выдели уже известный звук в нем» и т. п.

4. Комментированное письмо. Этот замечательный вари-ант метода может использоваться не только с младшими школь-никами, но и с подростками. Он очень прост и эффективен. На уроках русского языка во время выполнения упражнений, в ко-торых каждый должен записывать задания на определенное пра-вило – словосочетания, предложения, учитель дает каждому обу-чающемуся по очереди проговаривать вслух для всего класса то, что он пишет, с разбивкой слов на слоги и обоснованием написа-ния всех сложных мест, с указанием необходимых орфограмм. Если «комментатор» ошибается, остальные его поправляют. Каж-дый обучающийся комментирует 1-2 предложения или задания, затем эта функция переходит к следующему (можно давать право комментировать в порядке рассадки детей, а можно в «случай-ном» порядке, тогда появляется элемент неожиданности, это тоже дополнительно поддерживает внимание).

Суть этой модификации метода состоит в том, что вместе с тем, кто комментирует вслух, остальные обучающиеся также выполняют все операции контроля, только «про себя». Гром-кий голос комментирующего с пошаговым контролем застав-ляет и их всех контролировать пошагово свою деятельность, а возможность ошибки с его стороны заставляет вести двойной контроль – и своей деятельности, и его.

Занятия, направленные на формирование внимания как деятельности контроля, могут проводиться как психологом, так и педагогами. И не только русского языка. Главное в этих занятиях – научить детей самоконтролю.

Список литературы

1. **Андреева, И. А.** 30 уроков для развития внимания и памяти / сост. И. А. Андреева. – 3-е изд. – Москва : Букмастер, 2015. – 32 с. – ISBN 978-985-579-305-3. – Текст : непосредственный.

2. **Борисова, Н. Ю.** Основные особенности внимания дошкольников / Н. Ю. Борисова. – Текст : электронный // nsportal.ru : [образовательная социальная сеть]. – URL: <https://nsportal.ru/detskii-sad/vospitatelnaya-rabota/2019/09/29/osnovnye-osobennosti-vnimaniya-doshkolnikov> (дата обращения: 21.05.2023).

3. **Выготский, Л. С.** Развитие высших форм внимания в детском возрасте // Хрестоматия по вниманию / Под ред. А. Н. Леонтьева [и др.] ; [Авт. предисл. А. А. Пузырей, В. Я. Романов]. – Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1976. – С. 184-219. – Текст : непосредственный.

4. **Гальперин, П. Я.** Экспериментальное формирование внимания / П. Я. Гальперин, С. Л. Кабыльницкая. – Москва : Директ-Медиа, 2008. – 208 с. – Текст : непосредственный.

5. **Запорожец, А. В.** Психология : учебник для дошкольных педагогических училищ. – Москва : Просвещение, 1965. – 240 с. – Текст : непосредственный.

6. **Коняхин, А. В.** Тренинг интеллектуальных способностей : задачи и упражнения / А. В. Коняхин. – Санкт-Петербург : Питер, 2008. – 128 с. – ISBN 978-5-388-00180-1. – Текст : непосредственный.

7. **Лорейн, Г.** Развитие памяти и способности концентрироваться / Г. Лорейн; пер. с англ. Е. А. Бакушева. – Москва : Попурри, 2007. – 240 с. – ISBN 978-985-15-0423-3. – Текст : непосредственный.

8. **Маклаков, А. Г.** Общая психология : учебник для вузов. – Санкт-Петербург : Питер, 2005. – 583 с. – ISBN 5-272-00062-5. – Текст : непосредственный.

9. **Овчинников, А.** Развитие памяти и внимания / А. Овчинников. – Текст : электронный // СЕПИЯ : [сайт]. – URL: <https://sepia.ru/razvitie-pamyati-i-vnimaniya> (дата обращения: 28.04.2023).

10. **Оконешникова, А. В.** Особенности внимания младших школьников и пути развития их произвольного внимания / А. В. Оконешникова, Л. С. Чапогир. – Текст : непосредственный // European research. – 2016. – №1 (12). – С. 108-111.

11. **Осипова, Н. П.** Сборник упражнений для развития внимания младших школьников / Н. П. Осипова. – Текст : электронный // nsportal.ru : [образовательная социальная сеть]. – URL: <https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/psikhologiya/2022/02/16/sbornik-uprazhneniy-dlya-razvitiya-vnimaniya-mladshih> (дата обращения: 22.05.2023).

12. **Рогов, Е. И.** Настольная книга практического психолога. Учебное пособие. В 2 книгах. Кн. 2. Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения / Е. И. Рогов. – Москва : ВЛАДОС-Пресс, 2008. – 476 с. – ISBN 978-5-305-00050-4. – Текст : непосредственный.

13. **Рубинштейн, С. Л.** Основы общей психологии / С. Л. Рубинштейн. – Санкт-Петербург : Питер, 2004. – 713 с. – ISBN 5-314-00016-4. – Текст : непосредственный.

14. **Тихомирова, Л. Ф.** Развитие интеллектуальных способностей школьника : популярное пособие для родителей и педагогов / Л. Ф. Тихомирова. – Ярославль : Академия развития, 1996. – 240 с. – ISBN: 5-7797-0013-3. – Текст : непосредственный.

15. **Урунтаева, Г. А.** Практикум по психологии дошкольника : учебное пособие / Г. А. Урунтаева. – 2-е изд., испр. – Москва : Академия, 2012. – 365 с. ISBN 978-5-7695-9063-4. – Текст : непосредственный.

16. Хрестоматия по детской психологии: от младенца до подростка : учеб.-методическое пособие / Российская акад. образования,

Московский психолого-социальный ин-т ; ред.-сост. Г. В. Бурменская. – Изд. 2-е, расш. - Москва : МПСИ, 2005. – 655 с. – ISBN: 5-89502-615-X. – Текст : непосредственный.

17. **Циркин, В. И.** Физиологические основы психической деятельности и поведения человека / В. И. Циркин, С. И. Трухина. – Москва : Медицинская книга, Нижний Новгород: Изд-во НГМА, 2001. – 524 с. – Текст : непосредственный.

Приложение А (рекомендуемое)

«Игры и упражнения, направленные на развитие внимания для детей дошкольного возраста»

1. «Найди игрушку». Взрослый просит детей закрыть глаза и прячет игрушку. Потом дети ищут игрушку. Когда они приближаются к ней, взрослый звенит в колокольчик или хлопает в ладоши.

2. «Что изменилось?». Взрослый ставит перед детьми несколько игрушек, потом просит их закрыть глаза и что-то меняет в расположении игрушек (переставляет местами, убирает одну из них или добавляет). Дети должны догадаться, какие изменения были сделаны.

3. «Воробышки полетели!». Дети изображают воробышков. Они находятся в «гнездышках» (на своих стульчиках). Когда начинает звучать музыка, воробышки «вылетают» и свободно двигаются в кругу. Но как только музыка заканчивается, они должны занять место в «гнездышках».

4. «Сова вылетает». Дети изображают мышек, а педагог – сову. Когда он дает команду: «День наступает, сова засыпает», дети свободно движутся в кругу. Как только педагог дает команду «Ночь наступает, сова вылетает, все замирает», дети должны замереть и не шевелиться. Сова обходит их в течение

1-2 минут, они должны хранить неподвижность. Тот, кто пошевелился, становится совой.

5. «Делай как я!». Педагог показывает движения и называет их. Дети должны их повторять вместе с педагогом.

6. Упражнение «Летает – не летает». Упражнение на развитие переключения внимания, произвольности выполнения движений. Дети садятся или становятся полукругом. Ведущий называет предметы. Если предмет летает – дети поднимают руки. Если не летает – руки у детей опущены. Ведущий может сознательно ошибаться, у многих ребят руки непроизвольно, в силу подражания будут подниматься. Необходимо своевременно удерживаться и не поднимать рук, когда назван нелетающий предмет.

7. «Ладони». Участники садятся в круг и кладут ладони на колени соседей: правую ладонь на левое колено соседа справа, а левую ладонь на правое колено соседа слева. Смысл игры заключается в том, чтобы ладошки поднимались поочередно, т.е. пробегала "волна" из поднимающихся ладошек. После предварительной тренировки ладошки поднятые не вовремя или не поднятые в нужный момент выбывают из игры.

8. «Съедобное – несъедобное». Упражнение на развитие переключения внимания. Ведущий по очереди кидает участникам мячик и при этом называет предметы (съедобные и несъедобные). Если предмет съедобный, мячик ловится, если нет – отбрасывается.

9. «Море волнуется». Дети свободно движутся по площадке, изображая движения морских водорослей или морских животных. Ведущий дает команду: «Море волнуется – раз, море волнуется – два, море волнуется – три, морская фигура на месте

замри!». Дети должны замереть в позах морских растений и животных. Ведущий обходит их в течение 2 минут, они должны сохранять неподвижность. Тот, кто шевельнулся, становится ведущим.

10. «Машинки». Дети изображают машинки в автодроме. По сигналу ведущего («диспетчера») они движутся с разными скоростями. Начинать следует с трех скоростей – первой, второй, третьей. Нужно отработать с детьми, как правильно движутся машинки с каждой из этих скоростей (часто находятся дети с проявлениями гиперподвижности, которые движутся слишком быстро, нужно научить их ограничивать скорость движения на первой и второй скоростях). Потом ведущий становится «диспетчером» и дает сигналы «Первая!», «Третья!» и т.д. Когда дети научатся хорошо регулировать скорость своего движения с тремя скоростями, можно переходить к пятискоростному режиму (1-2-3-4-5 скорости), потом – к семискоростному (1-2-3-4-5-6-7 скорости), можно довести до 10-скоростного режима. Можно создать роль «инспектора ГАИ», который будет следить за соблюдением скоростного режима, выявлять тех, кто едет слишком быстро или медленно, не в соответствии с заданной «диспетчером» скоростью.

11. «Пожалуйста!». Ведущий просит детей выполнять вместе с ним движения, которые он называет и показывает, но только если он будет вежливым, скажет волшебное слово «Пожалуйста!». Далее он показывает движения, перед каждым из которых добавляет: «Пожалуйста!». Например: «Пожалуйста, поднимите ручки вверх! Пожалуйста, опустите ручки!». Дети должны повторять движения, выполнять их вместе с ведущим. Время от времени он пропускает эти слова, тогда дети не

должны их повторять. Ведущий хвалит детей, которые внимательно слушают его.

12. «Обведи». Ребенку даются пунктирные линии или фигурки, выполненные пунктирными линиями, ему нужно обвести их.

13. «Узоры». Для проведения упражнения требуются изображения узоров, выполненных на поле, состоящем из организованных знаков, или расчерченном. Участники должны повторить эти узоры, сначала глядя на них, потом – по памяти. Примерные образцы рисунков представлены на рисунке А1.

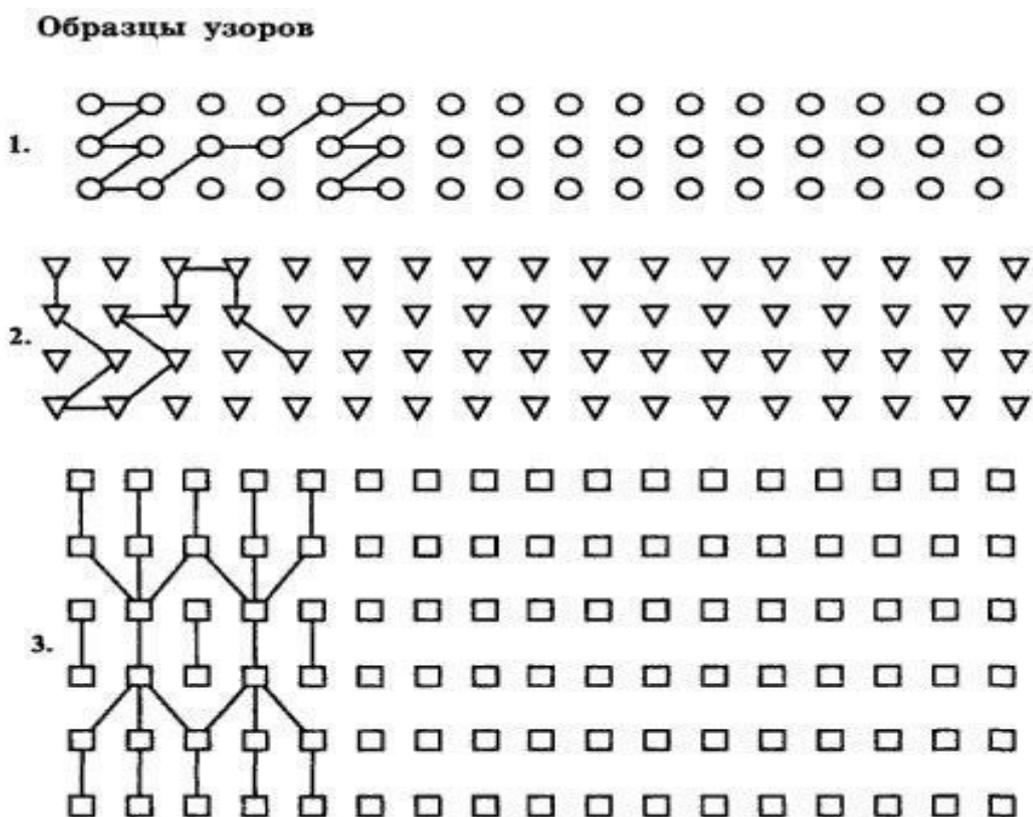


Рисунок А1 — Образцы узоров

14. «Найди отличия». Ребенку предлагаются похожие изображения, в которых есть мелкие отличия. Он должен их найти. Пример таких изображений представлен на рисунке А2.

Найди 4 отличия.



Рисунок А2 — Пример изображений для игры «Найди отличия»

15. «Кто спрятался?». Ребенку дается картинка, в которой среди множества деталей нужно разглядеть заданные объекты. Пример такой картинки – на рисунке А3.



Рисунок А3 — Пример изображения для игры «Кто спрятался?»

Приложение Б (рекомендуемое)

«Игры и упражнения, направленные на развитие внимания у детей школьного возраста»

1. «Саймон сказал». Ведущий просит детей выполнять вместе с ним движения, которые он называет и показывает, но только если он скажет слова: «Саймон сказал». Далее он показывает движения, перед каждым из которых добавляет: «Саймон сказал». Например: «Саймон сказал: поставьте ручки на пояс! Саймон сказал: Опустите ручки!». Дети должны повторять движения, выполнять их вместе с ведущим. Время от времени он пропускает эти слова, тогда дети не должны их повторять. Ведущий хвалит детей, которые внимательно слушают его.

2. «Лучше вижу, чем слышу» («Лучше слышу, чем вижу»). Ведущий просит детей выполнять вместе с ним движения, которые он называет и показывает, но он заранее предупреждает, что время от времени он будет ошибаться: показывать одно, а говорить другое. Поскольку игра называется «Лучше вижу, чем слышу», дети должны реагировать на видеоряд, делать то, что показывает ведущий. После трех дней таких тренировок, когда дети научаются сосредоточивать свое внимание на видеоряде и отвлекаться от аудиоряда, условия игры меняются, игра трансформируется в игру «Лучше слышу, чем вижу». Следующие три дня дети учатся сосредоточивать внимание на

аудиоряде и отвлекаться от видеоряда. Потом снова идет смена условий игры на *«Лучше вижу, чем слышу»*. Через пару недель тренировок, когда дети хорошо выполняют оба условия, ведущий в рамках одной тренировки начинает менять эти условия: одну-две минуты играют в игру *«Лучше вижу, чем слышу»*, потом одну-две минуты играют в игру *«Лучше слышу, чем вижу»* и так несколько раз происходит смена условия. Такой вариант игры развивает не только концентрацию, но и переключение внимания.

3. «Мой любимый фрукт». Участники группы рассаживаются по кругу. Назвав себя по имени, каждый участник называет свой любимый фрукт; второй – имя предыдущего и его любимый фрукт, свое имя и свой любимый фрукт; третий – имена двух предыдущих и названия их любимых фруктов, а затем свое имя и свой любимый фрукт и т.д. Последний, таким образом, должен назвать имена и названия любимых фруктов всех членов группы.

4. «Наблюдательность». Детям предлагается по памяти подробно описать школьный двор или противоположную улицу, называя объекты, расположенные там или их детали, особенности. Можно проводить эту игру всей группой, сидя в кругу. Тогда первый участник называет первый объект, имеющийся на описываемой территории, далее – следующий в кругу. Можно разделить детей на команды, которые поочередно будут называть объекты, имеющиеся на описываемой территории, выигрывает та команда, которая сумеет сделать это последней.

5. «Не собьюсь!». Ведущий предлагает следующие задания: считать вслух от 1 до 31, но участник не должен называть

числа, включающие тройку или кратные трем. Вместо этих чисел он должен говорить: «Не собьюсь». К примеру: «Один, два, не собьюсь, четыре, пять, не собьюсь...». Образец правильного счета: 1, 2, -, 4, 5, -, 7, 8, -, 10, 11, -, -, 14, -, 16, 17, -, 19, 20, -, 22, -, -, 25, 26, -, 28, 29, -, - _черта замещает числа, которые нельзя произносить). Можно проводить эту игру всей группой, сидя в кругу. Тогда первое число говорит первый участник, далее – следующий в кругу. Тот, кому достается число, включающее тройку или кратное трем, должен сказать: «Не собьюсь!».

6. «Муха». Для этого упражнения требуется доска с расчерченным на ней девятиклеточным игровым полем 3x3 и небольшая присоска (или кусочек пластилина). Присоска выполняет роль «дрессированной мухи». Доска ставится вертикально и ведущий объясняет участникам, что перемещение «мухи» с одной клетки на другую происходит посредством подачи ей команд, которые она послушно выполняет. По одной из четырех возможных команд («вверх», «вниз», «вправо» и «влево») «муха» перемещается соответственно команде на соседнюю клетку. Исходное положение «мухи» – центральная клетка игрового поля. Команды подаются участниками по очереди. Играющие должны, неотступно следя за перемещениями «мухи», не допустить ее выхода за пределы игрового поля. Трудность игры состоит в том, что участники становятся *спиной к игровому полю*, только ведущий стоит к нему лицом и передвигает «муху» в соответствии с командами участников. Если кто-то теряет нить игры или понимает, что «муха» покинула поле, он дает команду «Стоп!» и, вернув «муху» на центральную клетку, начинает игру сначала. В случае разногласий относительно реального положения «мухи» участники могут повернуться и увидеть ее на поле у ведущего.

7. «Самый внимательный». Участники должны встать полукругом и определить водящего. Водящий в течение нескольких секунд старается запомнить порядок расположения игроков. Затем по команде он отворачивается и называет порядок, в котором стоят товарищи. На месте водящего должны побывать все игроки по очереди. Стоит наградить тех, кто не ошибется, аплодисментами.

8. «Лабиринты». Для этого упражнения требуются довольно распространенные изображения с перепутанными линиями, коридорами лабиринтов, которые нужно взором проследить от начала до конца и догадаться, куда они приводят.

9. «Корректурная проба». Ребенку предлагают находить и вычеркивать определенные буквы в печатном тексте или бессмысленном наборе букв. Это основной тип упражнений, в которых ребенок имеет возможность почувствовать, что значит «быть внимательным» и развивать состояние внутреннего сосредоточения. Выполнение корректурных заданий способствует развитию концентрации внимания и самоконтроля при выполнении школьниками письменных работ.

Для проведения упражнения потребуются либо любые печатные тексты (старые ненужные книги, газеты и др.), либо специально сделанные на компьютере наборы букв. Для детей 6-11 лет желательно использовать тексты с крупным шрифтом (рисунки Б1).

к см дар в ду сла ы з г к д ф а ж у ц з р в с дер у ка э и
т б ф а ц ч я с щ к у до ав р г к к см дар в ду сла ы з г к
д ф а ж у ц з р в с дер у ка э и т б ф а ц ч я с н ку щ о ав
р г к к см дар в ду сла ы з г к д ф а ж у ц з р в с дер у
ка э и т б ф е ч я ю а ц ч я с щ к у до ав р г к к см дар
в ду сла ы з г к д ф а ж у ц з р в с дер у ка э и т б ф а ц ч
я с щ к у до ав р г к з к см дар в ль ю ду сла ы з г к д ф
а ж у ц з р в с дер у ка э и т б ф а ц ч я с щ к у до ав р г к
г к см дл з в жар в ду сла ы з г к д ф а ж у ц з р в с дер
у ка э и т б ф а ц ч я с щ к у до ав р г к к см дар в ду сл
а ы о з г к д ф а ж у ц з р в с дер у ка э и т б ф а ц ч я с щ
к у до ав р г к р к см дар в ду сла ы з г к д ф а ж у ц з р
в с дер с

Рисунок Б1 – Пример набора букв для упражнения «Корректорная проба»

Для детей, которые еще не очень хорошо знают буквы, можно использовать бланки с наглядными изображениями (рисунок Б2).

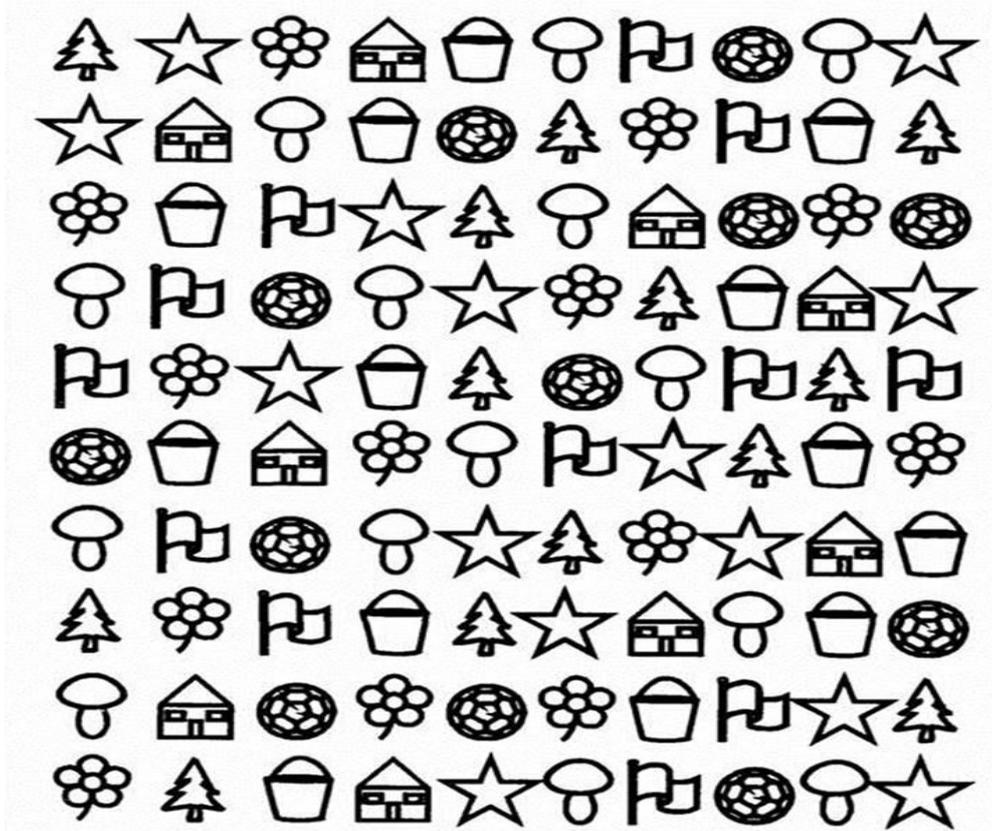


Рисунок Б2 – Бланк для упражнения «Корректирующая проба» с наглядными изображениями

Корректирующие упражнения должны проводиться ежедневно по 5 мин (минимум 5 раз в неделю) в течение 2-4 месяцев. Занятие может быть индивидуальным или групповым.

Инструкция: В течение 5 минут нужно найти и зачеркнуть все встретившиеся буквы «А» (можно указать любую букву): и маленькие, и заглавные, и в названии текста, и в фамилии автора.

По мере овладения игрой правила усложняются: меняются отыскиваемые буквы, по-разному зачеркиваются и др.; одновременно отыскиваются две буквы, одна зачеркивается, вторая подчеркивается; на одной строке буквы обводятся кружочком, на второй отмечаются галочкой и т.п. Все вносимые изменения отражаются в инструкции, даваемой в начале занятия.

По итогам работы подсчитывается число пропусков и неправильно зачеркнутых букв.

Это задание рекомендуется проводить в форме игры, придерживаясь следующих правил:

1. Игра проводится в доброжелательной атмосфере. Младших детей можно дополнительно заинтересовать этими занятиями, предложив им тренироваться быть внимательными для того, чтобы стать хорошими шоферами, летчиками, врачами (предварительно выяснив, кем они хотят быть). Можно поиграть в «Шифровальщиков», от деятельности которых по вычеркиванию букв зависит, например, дойдет ли сообщение до корабля, который должен отправиться на помощь тонущему судну. Перед подростками ставятся задачи самосовершенствования и тренировки внимания.

2. Можно вести учет количества ошибок в виде графиков, кривая на которых постепенно будет падать. Выигрышем считается, если ребенок пропустил ошибок меньше, чем в прошлый раз.

3. Время проведения занятия – от 2-3 до 7-8 минут.

4. Объем просмотренного текста должен постепенно увеличиваться: от 3-4 строчек до нескольких абзацев или страниц.

5. Проверка выполнения задания в групповых занятиях проводится самими учениками друг у друга, или вместе с педагогом, который спрашивает, сколько и каких букв было найдено на каждой строчке, ребята отвечают, кто сколько букв нашел и вычеркнул.

Практика работы с этим заданием показывает, что после первых 3-4 недель занятий наблюдается сокращение ошибок в письменных заданиях в 2-3 раза. Для закрепления навыков самоконтроля необходимо продолжать занятия в течение 2-4 месяцев.

10. «Найди ошибки» («Проверь, что написал Незнайка»). Детям дают текст, в котором сделаны ошибки. Задание – найти и исправить ошибки. Необходимо подчеркнуть, что читать написанное нужно вслух, разделяя слова на слоги, каждый раз проговаривая вслух, есть ли в слове ошибка. Это упражнение является игровым и упрощенным вариантом тренировки внимания, предложенной П. Я. Гальпериным. Но оно является очень эффективным для детей, у которых нет выраженных нарушений внимания.

11. «Внимательный трамвай». Дети встают в круг. Все они пассажиры трамвая. Водитель трамвая спрашивает у всех по очереди, куда они едут. Водитель должен запомнить, кто на какой остановке собирается выходить. Затем дети выстраиваются в цепочку, находясь как бы внутри трамвая. Трамвай, возглавляемый водителем, начинает медленно двигаться, вся цепочка движется за ним. Водитель делает и объявляет остановки, на которых пассажиры выходят после объявления, что это за остановка и кому на ней выходить. Если объявляется не та остановка и не для того пассажира, пассажир остается. Игра проигрывается несколько раз, чтобы все дети побывали в роли водителя трамвая. Побеждает тот водитель трамвая, в котором не остается ни одного пассажира к концу рейса.

12. «Предметы на одну букву». Дети делятся на две и более групп. На доске пишется какая-либо буква, например, «Р». Каждая группа в течение одной-двух минут должна найти и записать все предметы в комнате на букву «Р». Затем группы поочередно называют все эти предметы. Побеждает группа, нашедшая больше предметов на заданную букву.

13. «Вам барыня прислала приглашение на бал». Сначала проговаривается фраза-зачин: «Вам барыня прислала приглашение на бал. Да и нет не говорить, черное и белое не носить, «р» не выговаривать». После этого выбирается один участник, который будет отвечать на вопросы. Остальные задают вопросы, но таким образом, чтобы вынудить отвечающего произнести запретные слова. Приведем пример диалога, который может из этого выйти. *Пример:*

– Вы поедете на бал? (допустим, ответ: «возможно»; это подходящий ответ, ответ «да» был бы ошибкой, это запрещенное слово).

– А что вы наденете? (допустим, ответ: «платье»; это подходящий ответ, ответ «брюки» был бы ошибкой, поскольку содержит звук «р»).

– Какого цвета платье? (допустим, ответ: «белое»; это ошибка, поскольку белый – запрещенный цвет).

Как только отвечающий ошибся, отвечать начинает один из тех, кто задавал вопросы, а все остальные участники пытаются заставить его совершить ошибку на внимание.

14. «Запрещенное слово». Несколько участников договариваются, что в течение всего дня они не будут говорить какое-либо слово, которое обычно довольно часто используется в речи. Например, в школе это может быть слово «тетрадь», а дома – «чашка». Все играющие не только внимательно следят за поведением друг друга, стремясь заметить ошибку партнеров, но и осознанно создают ситуаций, в которых эта ошибка могла бы совершиться, как бы провоцируя друг друга на совершение ошибки.

15. «Бери, да помни!». Несколько участников договариваются, что в течение всего дня они, беря что-нибудь друг у друга, будут говорить: «Беру, да помню!». Если кто-то забыл сказать эту фразу, партнер должен сказать ему: «Бери, да помни!», что свидетельствует о проигрыше забывшего, который выбывает из игры. Победителем становится тот, кто останется последним участником, не допустившим ошибку.

16. «Расставь цифры в порядке». Каждому участнику даются два бланка с таблицами (рисунок Б3). В левой таблице расположены 25 цифр от 1 до 40. Нужно переписать их в порядке возрастания в пустую таблицу справа, начиная ее заполнение с верхнего левого квадрата.

| | | | | |
|----|----|----|----|----|
| 12 | 4 | 34 | 11 | 30 |
| 7 | 31 | 21 | 37 | 2 |
| 28 | 1 | 16 | 25 | 33 |
| 40 | 19 | 20 | 39 | 9 |
| 13 | 35 | 6 | 17 | 24 |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |
| | | | | |

Рисунок Б3 — Бланки для упражнения «Расставь цифры в порядке»

17. «Найди слова». В бессмысленный набор букв вставляются слова (чаще – существительные, но могут быть глаголы, прилагательные, наречия). Требуется отыскать их как можно быстрее и подчеркнуть их. На выполнение всего задания отводится 5 мин. Показателем успешности может служить число правильно найденных слов и скорость выполнения задания. Ниже представлен пример задания, там «спрятано» 10 слов (рисунок Б4).

ЯФОУФСНКОТПХЪАБЦРИГЪМЦЮСАЭЕЫМЯЧ
 ЛОБИРЪГНЖРЛРАКГДЗПМЫЛОАКМНПРСТУР
 ФРШУБАТВВГДИЖСЯИУМАМАЦПЧУЪЩМОЖ
 БРПТЯЭЦБУРАНСГЛКЮГБЕИОПАЛКАФСПУЧ
 ОСМЕТЛАОУЖЫЪЕЛАВТОБУСИОХПСДЯЗВЖ

Рисунок Б4 — Бланк для упражнения «Найди слова»

А в следующей таблице спрятаны 10 названий животных (рисунок Б5).

| | | | | | | | | | | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| К | Ш | Л | И | С | А | В | Ч | О | Р | В | А | Р | Я | С |
| О | Н | Б | У | Ь | К | П | К | А | Н | У | Ж | З | В | Ю |
| П | Д | Г | Ё | Г | Р | Х | Н | О | Ч | Ы | Б | Р | У | Ф |
| Т | О | Л | Е | В | К | Ф | Ь | И | К | Р | С | Л | О | Н |
| Ш | З | Ю | К | Щ | Ъ | Н | Г | Р | У | С | Ц | А | Д | К |
| Ж | М | У | П | Б | А | Р | С | У | К | З | В | Р | Е | Д |
| Н | С | Ь | Ж | Т | К | А | Р | Ю | Б | Т | Ф | М | Т | В |
| Ф | Ж | О | В | А | П | Ь | Б | У | З | Т | М | Ы | Ш | Ь |
| Н | Б | Ы | К | С | Д | К | Т | Ю | Р | М | А | У | Д | Ы |
| Х | Ч | О | Н | Т | К | И | Т | З | А | Н | П | Р | У | С |
| Щ | Ы | Л | К | Ф | Ю | Я | Ъ | М | В | Р | У | О | З | К |
| Ф | У | Т | К | А | Р | П | О | С | Т | И | Г | Р | Н | Я |

Рисунок Б5 — Бланк-таблица для упражнения «Найди слова»

18. «Индейцы». Детям предлагают короткое время посидеть тихо и постараться услышать все возможные шумы, угадать, от чего они произошли (учитель может специально «организовать» некоторые шумы). Эту игру можно проводить как соревнование: кто больше услышит шумов и угадает их происхождение.

19. «Заметь все». Раскладывают в ряд 7-10 предметов или картинок, которые затем закрываются. Затем предложить детям перечислить все предметы (или картинки), которые они запомнили, их порядок, характерные детали. По мере овладения упражнением число предметов постепенно увеличивается, с подростками его можно постепенно довести до 15-25 предметов.

20. «Ищи безостановочно». В течение 10-15 секунд увидеть вокруг себя как можно больше предметов одного и того же цвета (или одного размера, формы, материала и т.п.). По сигналу учителя один ребенок начинает перечисление, другие его дополняют.

21. «Каждой руке – свое дело». Это упражнение нацелено на тренировку распределения внимания. Основной принцип упражнений: участнику предлагают одновременное выполнение двух разнонаправленных заданий. Например, участников просят левой рукой медленно перелистывать в течение 1 мин книгу с иллюстрациями (запоминая их), а правой чертить геометрические фигуры или решать несложные примеры. Игра может быть предложена на уроке математики.

22. Счет с помехой. Участник игры называет цифры от 1 до 20, одновременно записывая их на листе бумаги или доске в обратном порядке: произносит 1, пишет 20, произносит 2, пишет 19 и т.д.

23. Чтение с помехой. Участники игры читают текст, одновременно выстукивая карандашом какой-либо ритм. При чтении дети также ищут ответы на вопросы.

24. «Два дела сразу». Участнику предлагают следующее задание – вычеркнуть в тексте 1 или 2 буквы и в это же время ставят детскую пластинку с какой-либо аудиосказкой. Потом

проверяют, сколько букв участники пропустили при зачеркивании, и просят рассказать, что они услышали и поняли из сказки. Первые неудачи при выполнении этого достаточно трудного задания могут вызвать у участников протест и отказ, но в то же время первые успехи окрыляют. Достоинством подобного задания является возможность его игрового и соревновательного оформления.

25. «Корректурная проба с меняющимися правилами».

Для тренировки переключения внимания рекомендуется использовать корректурные задания с чередованием правил вычеркивания букв. *Пример:*

Сначала инструкция требует, например, вычеркивать букву «С» и подчеркивать букву «И». Через две минуты объявляется новая инструкция: вычеркивать букву «К» и обводить в кружок букву «Я». Еще через две минуты происходит возвращение к первой инструкции.

26. Компьютерные игры. Существуют компьютерные игры, специально направленные на развитие внимания и памяти («Анаграммы», «Буквенный охват», «Поиск цифр и букв», «Найти монетку» и др.) [9].

Учебное издание

Василенко Елена Анатольевна

**РАБОТА ПЕДАГОГА ПО РАЗВИТИЮ
И АКТИВИЗАЦИИ ВНИМАНИЯ У ДЕТЕЙ**

Ответственный редактор

Е. Ю. Никитина

Корректор

Е. Ю. Немудрая

Компьютерная верстка

В. М. Жанко

Подписано в печать 30.11.2023. Формат 60x84 1/16. Усл. печ. л. 5,81. Тираж 500 экз. Заказ 543.

Южно-Уральский научный центр Российской академии образования.
454080, Челябинск, проспект Ленина, 69, к. 454.

Учебная типография Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет. 454080, Челябинск, проспект Ленина, 69.