

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ
УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Институт физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина

Выпускающая кафедра теоретических основ физического воспитания

Франкив Назарий Остапович

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

Развитие произвольного внимания посредством подвижных игр у детей младшего школьного возраста

Направление подготовки 44.03.01 Педагогическое образование

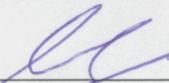
Направленность (профиль) образовательной программы Физическая культура

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ
Зав. кафедрой д.п.н., профессор Сидоров Л.К.

9.06.17 

(дата, подпись)

Руководитель ст. преподаватель кафедры
Тим С.Д., Янов В.В.

15.06.2017г 

(дата, подпись)

Дата защиты 22.06.17г.

Обучающийся Франкив Н.О.

Франкив
(дата, подпись)

Оценка _____
(прописью)

Красноярск
2017

ОТЗЫВ

на выпускную квалификационную работу
обучающегося по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое
образование направленность (профиль) образовательной программы
Физическая культура

ИФКСиЗ им. И.С. Ярыгина КГПУ им. В.П. Астафьева

Франкив Назария Остаповича

на тему: Развитие произвольного внимания посредством подвижных игр у
детей младшего школьного возраста

Работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка используемой литературы и приложений, изложенных на странице в переплете.

В основной направленности дипломник предлагает использовать средства и методы развития произвольного внимания у детей младшего школьного возраста. Исследование проводилось с октября 2016 г. по май 2017 в МБОУ СОШ №5 с обучающимися 7-9 лет в условиях в условиях повседневной работы школы по физической культуре.

На основании теоретического анализа литературы по развитию произвольного внимания детей 7-9 лет дипломник адекватно сформулировал цель, задачи, объект, предмет и гипотезу исследования, определил средства и методы развития произвольного внимания у обучающихся 7-9 лет на уроках по физической культуре средствами подвижных игр.

Развитие произвольного внимания на уроках у обучающихся 7-9 лет позволило Франкив Н.О. получить достоверные результаты в экспериментальной группе по сравнению с показателями контрольной группы. Дипломник продемонстрировал способность работать с научной литературой, умело связывать ее с основным текстом работы и главное, проявил достаточное творчество в выборе эффективных методик и тестов исследования.

Представленная выпускная квалификационная работа полностью соответствует требованиям, предъявляемым к выпускным квалификационным работам.

Работа может быть представлена к защите и заслуживает положительной оценки.

Научный руководитель:
ст. преподаватель кафедры
теории и методики спорт. дисциплин



Янов В.В.

Уважаемый пользователь! Обращаем ваше внимание, что система «Антиплагиат» отвечает на вопрос, является ли тот или иной фрагмент текста заимствованным или нет. Ответ на вопрос, является ли заимствованный фрагмент именно плагиатом, а не законной цитатой, система оставляет на ваше усмотрение.

Отчет о проверке № 1

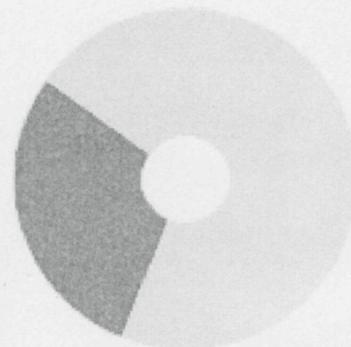
дата выгрузки: 14.06.2017 10:35:15
 пользователь: misha25079@mail.ru / ID: 4418882
 отчет предоставлен сервисом «Антиплагиат»
 на сайте <http://www.antiplagiat.ru>

Информация о документе

№ документа: 39
 Имя исходного файла: Развитие произвольного внимания посредством подвижных игр у детей младшего школьного возраста.doc
 Размер текста: 3015 кБ
 Тип документа: Не указано
 Символов в тексте: 565952
 Слов в тексте: 21143
 Число предложений: 1314

Информация об отчете

Дата: Отчет от 14.06.2017 10:35:15 - Последний готовый отчет
 Комментарий: не указано
 Оценка оригинальности: 70.91%
 Заимствования: 29.09%
 Цитирование: 0%



Оригинальность: 70.91%
 Заимствования: 29.09%
 Цитирование: 0%

Источники

Доля в тексте	Источник	Ссылка	Дата	Найдено в
26.1%	[1] Дипломная работа: Развитие произвольного внимания дошкольников в игровой деятельности - BestReferat.ru - Банк рефератов, дипломы, курсовые работы, сочинения, доклады	http://bestreferat.ru	раньше 2011 года	Модуль поиска Интернет
8.97%	[2] Развитие произвольного внимания дошкольников в игровой деятельности	http://knowledge.allbest.ru	раньше 2011 года	Модуль поиска Интернет
8.95%	[3] Развитие произвольного внимания дошкольников в игровой деятельности	http://knowledge.allbest.ru	раньше 2011 года	Модуль поиска Интернет

Андрей А.Т. Сидоров

СПРАВКА

дана студенту/студентке 4 курса Института физической культуры, спорта и здоровья им. И.С. Ярыгина Францев Александр Османовичу
(ФИО)

выполнившего/выполнившую выпускную квалификационную работу под моим руководством Я, Янов Марина Геннадьевна, зав. кафедрой теории и методики спортивных дисциплин
(должность и ФИО руководителя)

Подтверждаю, что представленная на защиту выпускная квалификационная работа соответствует требованиям, предъявляемым к данному типу работам, так как содержит следующие показатели заимствования:

Оригинальность: 70,91 %

Заимствования: 29,09 %

Цитирование: 0 %

Дата проверки: « 14 » 06 2017 года

Источников в работе: 34

15.06.17
(дата)



[Signature]
(подпись)

Янов М.Г.
(расшифровка подписи)

Оглавление

Введение.....	2
Глава 1. Произвольное внимание как часть познавательной сферы детей младшего школьного возраста.....	6
1.1 Понятия «внимание», «произвольное внимание». Отечественные и зарубежные психологи о психологической природе произвольного внимания.....	7
1.2 Характеристика произвольного внимания.....	14
1.3 Динамика развития произвольного внимания у детей младшего школьного возраста.....	20
Глава 2. Роль игровой деятельности в развитии произвольного внимания детей младшего школьного возраста.....	36
2.1 Игра как ведущая деятельность детей младшего школьного возраста.....	37
2.2 Пути использования сюжетно-ролевой игры в развитии произвольного внимания детей 6-7 лет.....	44
2.3 Игры с правилами как инструмент формирования элементов произвольного внимания детей младшего школьного возраста.....	48
Глава 3. Экспериментальное исследование по исследованию возможностей игры как средства развития произвольного внимания детей младшего школьного возраста.....	56
3.1 Констатирующий эксперимент.....	57
3.2 Формирующий эксперимент.....	64
3.3 Контрольный эксперимент.....	83
Заключение.....	87
Список используемых источников.....	90
Приложения.....	94

Введение

Проблема внимания традиционно считается одной из самых важных и сложных проблем психологии. От ее решения зависит развитие всей системы психологического знания – как фундаментального, так и прикладного характера.

Значимость внимания в жизни человека, его определяющая роль в отборе содержаний сознательного опыта, запоминании и научении очевидны. Трудно усомниться также в необходимости всестороннего и детального исследования его феноменов.

В отличие от таких познавательных процессов как восприятие, память, мышление, внимание своего особого содержания не имеет, оно проявляется как бы внутри этих процессов и неотделимо от них. Внимание характеризует динамику протекания психических процессов. Таким образом, этот психический процесс является условием успешного осуществления любой деятельности как внешней, так и внутренней, а его продуктом – ее качественное выполнение.

Внимание, как и все остальные психические процессы, имеет низшие и высшие формы. Первые представлены произвольным вниманием, а вторые — произвольным. Возникновение и развитие у детей младшего школьного возраста произвольного внимания является одним из важнейших приобретений личности на данном этапе онтогенеза. Оно связано с формированием у ребенка волевых качеств и находится в теснейшем взаимодействии с общим умственным развитием ребенка.

Воспитание произвольного внимания играет важную роль в деле подготовки ребёнка в школьном обучении. Умение произвольно обратить внимание на то, что само по себе не привлекательно, но необходимо для усвоения школьных знаний, является важнейшим условием успеха в учебной деятельности.

В современной зарубежной и отечественной психологии проблема внимания рассматривается в разных планах: многие авторы, разрабатывая вопросы теории внимания, исследуют его роль в деятельности человека (Л.С. Выготский [12], С.Л. Рубинштейн [60]), другие — изучают внимание со стороны его физиологических механизмов (Т. Рибо [58], И.П. Павлов [48], А.Н. Леонтьев [37]). Наконец, в очень большом числе работ проблема внимания рассматривается в психолого-педагогическом аспекте, т. е. в плане изучения условий и закономерностей воспитания внимания (Н.Ф. Добрынин [20;22], П.Я. Гальперин [14;15], Н.В. Дубровинская [26], С.Л. Кабыльницкая [14;15] и др.)

Особое место в этих исследованиях уделяется развитию произвольного внимания. Авторы признают за произвольным вниманием важнейшую роль в развитии личности человека. Однако в своих исследованиях они рассматривают этот вид внимания только в связи с учебной деятельностью школьника.

Между тем, некоторые из исследователей (И.Л. Баскакова[5], Г.В. Петухова[49]) считают, что произвольное внимание необходимо формировать, начиная с дошкольного возраста. Главным условием развития произвольного внимания детей-детей младшего школьного возраста может стать игра как основной вид деятельности ребенка. У детей младшего школьного возраста игра имеет важнейшее значение в жизни маленького ребенка: игра для них — учеба, игра для них — труд, игра для них - серьезная форма воспитания. Игра приучает его к наблюдательности, к выполнению определенных правил, дисциплинирует его волю. Игра для детей младшего школьного возраста — способ познания окружающего мира. В игре ребенок приобретает новые знания, умения, навыки.

О развивающем значении игры говорится в исследованиях А.П. Усовой[65], Р.И. Жуковской[27], Д.В. Менджерицкой[41], Д.Б. Эльконина[70-72] Л.В. Артемовой[3], Н.Я. Михайленко[42-44] и др. Однако, в этих работах, на наш взгляд, развитию внимания и в частности произвольного внимания

детей младшего школьного возраста отводится недостаточное место. В этой связи существует противоречие между необходимостью формирования произвольного внимания детей младшего школьного возраста в игровой деятельности и не разработанностью этого вопроса в теории и практике дошкольного образования.

Цель исследования: Разработать коррекционно-развивающую программу способствующую развитию произвольного внимания и экспериментально подтвердить ее эффективность.

Объект исследования: Игровая деятельность детей младшего школьного возраста, как средство развития произвольного внимания.

Предмет исследования: игровая деятельность детей младшего школьного возраста как средство развития произвольного внимания.

В качестве гипотезы исследования: выдвинуто предположение о том что применение подвижных игр на занятиях по ФК у детей младшего школьного возраста будет способствовать развитию произвольного внимания занимающихся.

Задачи исследования:

1. Изучить накопленный в теории и практике опыт по проблеме исследования.
2. Выявить возможности игровой деятельности в развитии произвольного внимания детей младшего возраста.
3. Разработать коррекционно-развивающую программу развитие произвольного внимания у детей младшего школьного возраста.
4. Исследовать эффективность использования программы на уроках по ФК для развития произвольного внимания у детей младшего школьного возраста.

В работе были использованы такие *методы* исследования, как: анализ научной и методической литературы по проблеме исследования; изучение передового педагогического опыта; психолого-педагогический эксперимент; наблюдение, опрос - анкетирование, методы математической статистики.

Теоретическое значение исследования определяется тем, что в нем охарактеризованы особенности произвольной памяти детей младшего школьного возраста, выявлены возможности игровой деятельности в ее развитии.

Практическая значимость исследования заключается в разработке игр, способствующих развитию произвольной памяти детей младшего школьного возраста.

Базой исследования стала подготовительная группа МБОУ Новосёловская СОШ №5. Эксперимент проводился с октября 2016г. по май 2017 год.

Глава 1. Произвольное внимание как часть познавательной сферы детей младшего школьного возраста.

1.1 Понятия «внимание», «произвольное внимание». Отечественные и зарубежные психологи о психологической природе произвольного внимания.

Исследования внимания начались уже на этапе становления научной психологии, и в определенном смысле даже предшествовали ему и составляли его главное содержание. Фактор внимания существенно влиял на результаты физиологических экспериментов. Опыты и наблюдения зарубежных и отечественных ученых подготовили и возбудили широкий интерес к исследованиям феноменов внимания, в частности В.Вундта. Ему, безусловно, принадлежит право основателя психологии внимания. Благодаря работам Н.Н. Ланге [36], Г.Гельмгольца, У. Джемса [18], У.Карпентера, Л.С.Выготского [12], П.А.Гальперина [14;15] и др. исследование внимания длительное время занимало центральное место в экспериментальной и теоретической психологии.

Существует множество определений внимания, ставших более или менее устойчивыми и общепризнанными. Во многих работах внимание определяется как направленность и сосредоточенность психической деятельности на каких-либо объектах с одновременным отвлечением от всего остального. Так, Н.Ф. Добрынин дает следующее определение внимания: «Внимание... представляет собой направленность и сосредоточенность психической деятельности личности. Под направленностью понимается избирательный характер этой деятельности и сохранение этой выбранной деятельности, под сосредоточением — углубление в данную деятельность и отвлечение от остального» [21,2].

Из такого определения следует, что внимание представляет собой не самостоятельный процесс, а лишь характеристику других психических процессов (восприятия, памяти, мышления и т. д.). Внимание сливается с

другими психическими процессами, оно составляет их характеристику, но не имеет самостоятельного содержания.

В последние годы Н. Ф. Добрынин вводит в учение о внимании понятие значимости. «Внимание — это направленность психической деятельности и сосредоточение ее на объекте, имеющем для личности определенную значимость (устойчивую или ситуативную)» [20, 244]. Такого же понимания внимания придерживается и ряд других психологов, которые, как и Добрынин, отвергали отрицание внимания как самостоятельной формы психической деятельности.

Сведение внимания к направленности и сосредоточенности всякой психической деятельности на каком-либо объекте встретило и критические замечания ряда авторов. В известной мере возражал против такого подхода С.Л. Рубинштейн. Соглашаясь с тем, что внимание лишено самостоятельного содержания, он вместе с тем отмечает, что характеристика внимания как избирательной направленности на определенный объект является его феноменологической характеристикой. При такой феноменологически правильной характеристике природа, а также источники внимания остаются, по мнению С. Л. Рубинштейна, не раскрытыми [60, 59-60].

Исходя из этого, многие отечественные психологи, такие как Л.С. Выготский [12], П.А. Гальперин [14;15], С.Л. Кабыльницкая [15] и др. пытались восстановить или, верней, установить внимание в качестве самостоятельного психического процесса, но безуспешно. Неудивительно поэтому, что в психологии и на сегодняшний день сохраняется понятие внимания как определенной стороны или характеристики всякой деятельности субъекта или, что является только другим выражением того же самого, отрицается внимание как самостоятельная форма психической деятельности.

Но такое понимание страдает многими недостатками, которые в первую очередь дают себя знать практически в решении развития произвольного внимания.

Внимание может быть произвольным (непреднамеренным) и произвольным (преднамеренным). Термин «произвольный» образован не от слова «произвол», а от слова «изволение», означающее волю, желание.

Произвольное внимание — одна из важнейших характеристик познавательной деятельности детей. Наряду с мышлением, восприятием, памятью, воображением произвольное внимание является важнейшим приобретением личности на данном этапе онтогенеза. Оно связано с формированием у ребенка волевых качеств и находится в теснейшем взаимодействии с общим умственным развитием ребенка.

В начальной характеристике произвольного внимания всегда подчеркивается необходимость сознательных усилий для сосредоточения внимания в определенном направлении, отмечается ее пульсирующий характер и другие доступные самонаблюдению черты (У. Джемс) [18, 54-61].

Переход к характеристике психологической природы произвольного внимания начинается с попытки понять его мотивацию. Т. Рибо, выдвинувший эту идею, полагал, что источником тех «добавочных сил», которые поддерживают соответствующие усилия, являются «естественные двигатели, которые отклоняются от прямой цели и употребляются для достижения другой цели» «Внимание произвольное, или искусственное, есть продукт искусства воспитания, дрессировки, увлечения чем-либо. Оно привито ко вниманию произвольному, или естественному, и из него черпает условия для своего существования, подобно тому, как привитая ветвь питается за счет ствола растения.» [58, 86]. Отсюда вытекает понимание генезиса произвольного внимания как изменение системы его мотивации. «Процесс, с помощью которого составляется произвольное внимание, сводится к следующей единственной формуле: искусственно сделать привлекательным то, что по природе непривлекательно, придать искусственный интерес вещам, которые сами по себе неинтересны» [58,88]. На I этапе в этой функции выступают первичные чувства типа страха; на II - вторичные: самолюбие, соревнование; на III - внимание переходит в область привычки.

Н.Н. Ланге отмечал такое важное внутреннее отличие произвольного внимания как-то, что цель процесса заранее известна субъекту. Иными словами, у него имеется, хотя неполное и бледное, предваряющее знание об объекте внимания [36,23].

Существует несколько различных мнений о природе возникновения произвольного внимания.

По мнению ряда ведущих отечественных психологов (Н.Ф. Добрынин [20-22], С.Л. Рубинштейн [60] и др.), внимание (и главным образом произвольное) можно охарактеризовать как избирательную направленность сознания на тот или иной предмет или явление окружающего мира, вследствие чего становится возможным приобретение от них конкретных знаний. Сознание имеет социальную природу, стало быть, произвольное внимание как его важнейшая функциональная характеристика имеет тоже социальные корни.

Другую природу произвольного внимания обнаружил в своих исследованиях Л.С. Выготский [12, 184-219]. В контексте идей французской социологической школы о культурно-опосредствованном характере произвольного поведения было экспериментально показано, что генезис произвольного внимания включает сознательное использование различных стимулов-средств, имеющих знаковый характер.

Еще одна концептуальная позиция: произвольное внимание выполняет функцию контроля в психической деятельности. Иными словами, по своей сути оно представляет умственные действия контроля (П.Я. Гальперин) [15,88]. Внимание это идеальная, автоматизированная и сокращенная форма контроля, Это «организация четкого порядка проверки»; «разделение на единицы проверки» «выделение критерия, образца, эталона, меры» [15,83]. Его можно формировать, как и любое другое умственное действие, сначала в практическом плане, а затем в процессе его интериоризации перевести в умственный план. Внешний контроль, перешедший в контроль внутренний, т.е. самоконтроль, и есть произвольное внимание. В этом случае оно

становится навыком. П.Я. Гальперин отмечает, что внимание представляет собой контроль в форме идеального, сокращенного, автоматизированного действия, конечный продукт поэтапного формирования контроля как «умственного действия»: «Не всякий контроль есть внимание, но всякое внимание есть контроль» [14,34].

Проведя целый ряд экспериментов по формированию произвольного внимания у детей, Гальперин утвердился в своем убеждении, что внимание следует рассматривать как отдельную форму психической деятельности, что ему, как и всякому другому действию, надо специально учить.

Вслед за Гальпериным целый ряд ученых посвятили свои работы воспитанию внимания, и в частности развитию произвольного внимания. Однако в основном эти исследования проводились среди детей школьного возраста. Мы уже отмечали, что подавляющее большинство авторов определяет внимание как направленность и сосредоточенность сознания на объекте, как сторону других содержательных психических процессов, а не самостоятельную форму психической деятельности. Поэтому и пути воспитания внимания ищут в воспитании какой-либо другой деятельности. Косвенно такой подход оказывает некое положительное влияние и на развитие внимания, поскольку все формы деятельности связаны со вниманием. Однако этот результат непостоянен, бывает разного качества и вообще не всегда достигается. Об этом свидетельствуют и многочисленные наблюдения за работой педагога, и результаты специального исследования трудностей в его работе, проведенного Н.В. Кузьминой [23].

Проблеме воспитания произвольного внимания уделено большое место в работах Н.Ф. Добрынина, В.Г. Ананьева, М.Н. Шардакова, Ф.Н. Гоноблина [23,26]. Авторы считают, что для воспитания произвольного внимания рекомендуется воспитывать личность в целом, а также использовать организацию форм деятельности, характеристикой которых согласно точке зрения авторов является внимание.

Можно сказать, что почти во всех работах по воспитанию произвольного внимания рекомендации сводятся, прежде всего, к советам по общему воспитанию личности школьника (чувства ответственности, общей направленности личности, интересов, дисциплинированности и т. п.), а внимание должно возникнуть само собой как результат воспитания личности, поскольку оно, внимание, не имеет самостоятельного содержания. Рекомендуются также общие пути организации деятельности учащихся, такие, как порядок и дисциплина на уроках, использование разнообразных и рациональных приемов ведения урока, создание благоприятной внешней обстановки и т. п. В основном рекомендуются не способы воспитания, формирования внимания, а организация тех условий, без которых никакая учебная деятельность вообще не может протекать успешно.

Многие исследователи, такие как А.В. Запорожец, З.М. Истомина, З.В. Мануйленко, М.И. Лисина, Е.О. Смирнова и др., особое место в воспитании психических процессов, в том числе и внимания, отводят формированию у детей младшего школьного возраста произвольности [23, 27].

Существует несколько подходов к пониманию произвольности. Первый из них разграничивает произвольные и волевые действия. Волевые действия, по мнению исследователей первого подхода (Г.С. Костюк, В.И. Аснин), «происходят в ситуации перестройки стереотипов, при наличии трудностей» [33,395].

Произвольное поведение, считают авторы, можно сформировать путем целенаправленного развития волевой сферы. Данные исследователи под волей понимают стремления, желания, цели, решения человека, его сознательные целенаправленные действия, поступки, его настойчивость, решительность, выдержку и другие качества. Воля — один из способов сознательной регуляции деятельности, поведения, приобретенная человеком способность сознательно ставить перед собой цели, принимать решения и подчинять им свои действия и поступки [34,11].

Регулирующая функция воли сравнительно с другими психическими процессами выступает достаточно выразительно и представляет собой основную качественную характеристику воли. Ведь именно воля представляет собой приобретенную человеком в процессе своего развития способность сознательно ставить цели и подчинять им действия и поступки. Исходя из этого, основную единицу воли – волевое действие следует понимать как действие сознательное, целенаправленное [34,12].

Авторы другого подхода (Л.И. Божович, А.В. Запорожец, А.Н. Леонтьев, С.Л.Рубинштейн, Б.М. Теплов) отождествляют волевые и произвольные действия. Так, в учебнике «Психология» А.В. Запорожца для дошкольных педучилищ говорится: «Присущая человеку способность руководствоваться в своих действиях сознательно поставленной целью называется волей, а сознательно регулируемые действия называются произвольными или волевыми» [28,157].

Л.И. Божович утверждала, что проблема воли и произвольности является центральной для психологии личности [35,68]. Особое внимание уделяется изучению механизма становления и развития произвольного поведения.

Согласно А.Н. Леонтьеву, соподчинение мотивов деятельности, формирующееся у детей младшего школьного возраста, является механизмом произвольного поведения и, одновременно, «тем узелком» который связывает «смысловые линии деятельности человека, характеризующие его как личность» [35,68].

Л.С. Выготский считал волевое поведение социальным по содержанию и по направленности. Психологический механизм и источник развития детской воли он усматривал во взаимоотношениях ребенка с окружающим миром. Согласно концепции Выготского, волевое и произвольное поведение есть поведение, опосредованное знаком. Наиболее универсальной системой знаковых средств является речь. Ведущую роль в социальной обусловленности воли Л.С. Выготский отводил речевому общению ребенка со

взрослым. «С помощью речи в сферу объектов, доступных для преобразования ребенком, включается его собственное поведение». Выготский показал, что речевая саморегуляция проходит в своем развитии ряд ступеней. На первой из них (в раннем и младшем дошкольном возрасте) слово «идет вслед за действием» и лишь фиксирует его результат. На следующей ступени речь сопровождает действие и идет параллельно ему. Затем словесная формулировка задачи начинает определять ход ее выполнения. Речь «сдвигается» к началу действия, предвеляя его, т.о. возникает планирующая и регулирующая функция речи [35, 69-71].

Третья точка зрения на механизм возникновения произвольного поведения принадлежит А.Р. Лурия и А.В. Запорожцу [28]. Исследователи считают, что свое поведение дошкольники подчиняют не слову, а ситуативным обстоятельствам. Т.е. для того, чтобы ребенок в своих действиях руководствовался словесной инструкцией, необходимо создать специальные условия.

Несмотря на многообразие трактовок произвольного поведения, и механизмов его становления, мы можем выявить то общее, что, с нашей точки зрения, заложено в содержании этого понятия. Во-первых, это упоминаемое практически всеми исследователями способность подчиняться правилам, инструкциям, нормативам, образцам. Вместе с тем важно чтобы эти образцы и нормативы должны стать внутренними правилами ребенка. Произвольность характеризуется тем, что ребенок перестраивает свое поведение (или заново строит) в соответствии с этими правилами. Наконец, чтобы все это суметь сделать, ребенок должен уметь отделить свою деятельность (или поведение) от самого себя и соотнести с имеющимися знаниями, правилами, инструкциями, другими словами, ребенок должен уметь осознать себя в своей деятельности [35,77].

Итак, нами рассмотрены определение терминов «внимание», «произвольное внимание». Мы выяснили, что до сегодняшнего дня нет однозначного толкования этих понятий: одни психологи, рассматривают

внимание как направленность и сосредоточенность сознания на объекте, как сторону других содержательных психических процессов, а другие - как самостоятельную форму психической деятельности.

Существует и несколько подходов к психической природе произвольного внимания. Наиболее интересной, как нам кажется, является концепция П.Я. Гальперина, о том, что произвольное внимание выполняет функцию контроля в психической деятельности.

Многие из тех авторов, которые не выделяют произвольное внимание в отдельный психический процесс, считают, что на развитие личности детей младшего школьного возраста, в том числе и на его произвольное внимание, влияет уровень произвольного поведения ребенка. Средством развития произвольного поведения может стать целенаправленно сформированная волевая сфера детей младшего школьного возраста.

1.2 Характеристика произвольного внимания.

Известно, что возрастные характеристики познавательных процессов (внимания, памяти, воображения) у ребенка раннего возраста изначально являются непроизвольными, непреднамеренными. Но, когда у детей младшего школьного возраста под влиянием новых видов деятельности и новых требований перед ребенком возникают особые цели — сосредоточить и удержать на чем-то внимание, запомнить и воспроизвести материал, построить замысел игры и т.п., он начинает использовать определенные способы, усваиваемые от взрослых. Это приводит к формированию нового уровня внимания, памяти, воображения, которые характеризуется произвольностью, опосредованностью.

Кроме цели, еще одной важнейшей характеристикой, отвечающей за развитие произвольного внимания, является уровень сформированности волевой сферы детей младшего школьного возраста. Согласно имеющимся в психологии данным, волевое поведение возникает в том случае, если субъект

сталкивается с личностно значимой для него проблемой, задачей, противоречием [35,81].

Проследим это предположение на примере ситуации экспериментального изучения развития произвольности (Кравцов Г.Г., Кожарина Л.А. и др.) Так, дети младшего дошкольного возраста абсолютно раскованы и не испытывают никаких затруднений [35,78].

Можно сказать, что многие дети, несмотря на то, что все методики носили игровой характер, уставали после выполнения задания.

Эти усилия с возрастом уменьшаются и дети 6-7 лет, показавшие самый высокий уровень развития произвольности уже почти так же свободны, как и дети младшего дошкольного возраста.

Таким образом, становление произвольности поведения у детей младшего школьного возраста идет от «до-ситуативной» свободы малышей к появлению преград и приложению усилий, а затем, в старшем дошкольном возрасте к обретению «над-ситуативной» свободы. Эти данные позволяют предположить, что психологическим механизмом становления произвольности, и в частности произвольного внимания, является постепенное «оволивание» поведения, последовательное проникновение в поведение детей воли, ведущей через применение ребенком усилия к обретению свободы в действии.

Итак, произвольное (преднамеренное) внимание возникает, когда человек ставит себе определенную цель и прилагает волевые усилия, старания для ее достижения [25,148]. Иными словами, у человека есть определенные намерения, и он прилагает усилия (сам, по своей доброй воле) это намерение осуществить. Сознательная цель, намерение всегда выражаются в словах.

Кроме таких характеристик как цель и волевое усилие, различают пять свойств внимания, которые могут проявляться в произвольном внимании: сосредоточенность, устойчивость, объем, распределение и переключение.

Сосредоточенность - это удержание внимания на одном объекте или одной деятельности при отвлечении от всего остального. Сосредоточенность

внимания обычно связана с глубоким, действенным интересом к деятельности, какому-либо событию или факту. Степень или сила сосредоточенности - это концентрация или интенсивность внимания. Концентрация - это поглощение внимания одним объектом или одной деятельностью. Показателем интенсивности является невозможность отвлечь внимание от предмета деятельности посторонними раздражителями. Например, ребенок собирает новый конструктор. Он полностью поглощен делом, не отвлекается ни на минуту, не замечает, как течет время, не реагирует на телефонные звонки, его можно окликнуть, позвать обедать - он не отвечает, а порой даже и не слышит. В этом случае можно говорить о большой концентрации и интенсивности внимания.

В произвольном внимании ведущую роль играет его *устойчивость*, понимаемая как длительное сосредоточение на значимом объекте (Н.Ф. Добрынин) [20,247]. Устойчивость внимания обеспечивает оптимальное отражение предмета и является необходимым условием продуктивной работы. Благодаря устойчивому вниманию сознание не утрачивает того, что было уже однажды завоевано, что было предметом сосредоточения. Последнее важно для самоидентификации личности ребенка и развития его самосознания, поскольку обеспечивает непрерывность психической деятельности. Устойчиво направленное внимание не пассивно блуждает по объекту, но осуществляет целенаправленный поиск: замечает и отбирает существенное, соответствующее целям и мотивам деятельности.

Устойчивое внимание дает возможность последовательно познавать предметы внешнего мира во всем многообразии их свойств и отношений, благодаря чему опыт ребенка обогащается новым содержанием. Устойчивое внимание имеет особенно большое значение для развития интеллектуальной деятельности ребенка. Оно дает возможность мышлению не соскакивать на посторонние связи, несущественные характеристики, незначимые эмоциональные образы. Устойчивое внимание позволяет удерживать выбранный способ действия, сохранять направленность мысли на переносном,

условном смысле, что важно для выбора основания классификации объектов и ее последовательного осуществления.

Речь имеет особенное значение для развития устойчивого внимания ребенка. На первых этапах сосредоточение внимания на речи представляет определенные трудности, несмотря на повышенную чувствительность, избирательность в виде прирожденной установки к человеческому голосу (Э.А. Александрян). По словам Д. Брунера, язык усваивается ребенком как средство «совместной деятельности и совместного внимания со взрослым» [20,247]. Дети учатся обращать внимание на голос и глаза матери, чтобы понять ее настроение и отношение. Овладевая речью, ребенок овладевает и способами управления своим вниманием. Регулирующая роль второй сигнальной системы делает возбуждение строго направленным и локализованным в конstellляциях коры головного мозга, которые непосредственно участвуют в реализации определенных видов деятельности.

Противоположностью устойчивого произвольного внимания является внимание неустойчивое, колеблющееся, которое то и дело ослабляется или отвлекается в сторону. Для того, чтобы удерживать внимание в определенном направлении при наличии отвлекающих факторов, необходимо участие волевого усилия, напряжения. Однако дошкольники в силу возрастных возможностей психофизиологического порядка не могут длительно проявлять волевое напряжение, поскольку у них оно недостаточно осознаваться, истощаемо и подвержено колебаниям.

Объем произвольного внимания — это та его характеристика, которая определяет эффективность любого вида обучения, поскольку мыслительный акт предполагает одновременное объединение, совмещение и удержание нескольких объектов в поле внимания [25,150]. Объем внимания обычно колеблется у взрослых в пределах от 4 до 6 объектов, у детей (в зависимости от возраста) от 2 до 5 объектов.

Человек с большим объемом внимания может заметить больше предметов, явлений, событий. Объем внимания во многом зависит от знания объектов и их связей друг с другом.

Распределение внимания - это умение выполнять две или более различные деятельности, удерживая на них свое внимание. Может ли внимание распределяться одновременно между двумя или несколькими разными деятельностями? Может, жизнь постоянно требует этого. Например, студент на лекции распределяет одновременно внимание между тем, что записывает, и тем, что слышит в данный момент. Внимание учителя распределяется на весь класс, на отдельных ребят, на содержание урока и пр. Умение распределять внимание у людей различно. Говорят, что Наполеон мог одновременно выполнять семь дел.

Чтобы успешно выполнять одновременно две работы, хотя бы одну из них надо знать настолько хорошо, чтобы она выполнялась автоматически, сама собой, а человек лишь время от времени контролировал и регулировал ее сознательно. В этом случае основное внимание можно будет уделить второй работе, менее знакомой человеку.

Умение распределять свое внимание развивается постепенно, с возрастом. Так, младшие школьники плохо распределяют внимание, они еще не умеют этого делать, у них нет опыта, автоматических умений, поэтому не следует предлагать им одновременно выполнять два дела или при выполнении одного дела отвлекать внимание ребенка на другое. Но способствовать развитию этого умения необходимо.

Переключение - это сознательное и осмысленное перемещение внимания с одного предмета или действия на другие, это перестройка внимания, переход его с одного объекта на другой в связи с изменением задачи деятельности. Существенной стороной внимания является его переключение, т.е. способность быстро переходить от одной деятельности к другой. Сознательное переключение внимания не надо путать с отвлекаемостью внимания.

При переключении происходит активная перестройка психическое деятельности, связанная с необходимостью выделять и удерживать новые компоненты или находить новые способы деятельности. В переключении внимания, как и в действии, проявляются собственно регуляторные функции внимания — возможность произвольно затормозить предшествующую деятельность. Процесс перехода от одной ситуации к другой характеризуется повышенным напряжением, которое неразрывно связано с произвольным переключением внимания. Для сознательного изменения направленности нужен определенный временной промежуток, время, чтобы сознательно реагировать на изменяющиеся условия.

Успех переключения зависит от особенностей предыдущей и новой деятельности и от личных качеств человека. Если предыдущая работа интересная, а последующая нет, то переключение происходит трудно, и наоборот.

Переключение внимания всегда сопровождается некоторым напряжением, которое выражается в волевом усилии. Отсюда понятно, почему школьнику бывает трудно начинать новую работу, особенно если она не очень нравится, а предыдущая деятельность, наоборот, была более интересной. Например, переключение внимания на урок от дел, которыми дети занимались на перемене. Частая смена видов работы в процессе учебной деятельности может вызывать у школьников большие трудности.

Если, отвлекаясь, человек меняет объект внимания непроизвольно, то, переключая внимание, он сознательно ставит цель заняться чем-то новым. Внимание быстрее и легче переключается от менее важного для личности предмета к более значимому.

В переключении внимания ярко проявляются индивидуальные особенности человека - одни люди могут быстро переходить к новой деятельности, а другие медленно и с трудом. Разные виды деятельности требуют разных форм внимания. Например, работа корректора требует

высокой концентрации внимания, работа воспитателя, учителя - способности распределять внимание.

Итак, произвольное внимание формируется лишь тогда, когда перед человеком ставится определенная цель, и для достижения этой цели необходимо приложить волевые усилия. Основными свойствами, характеризующими произвольное внимание, являются сосредоточенность, устойчивость, объем, распределение и переключение. Развитие этих свойств индивидуально для каждого человека и зависит от его личных и возрастных особенностей.

1.3 Динамика развития произвольного внимания у детей младшего школьного возраста.

Первоначально у ребёнка имеет место только непроизвольное внимание. В первые месяцы жизни внимание ребёнка привлекают различные сильные раздражители (например, громкие звуки, яркий свет), резкие изменения внешней обстановки (например, переход от темноты к свету), движущиеся объекты (например, блестящий шарик, который передвигают в поле его зрения).

Особое значение в организации внимания младенца имеют те объекты и те их свойства, которые непосредственно связаны с удовлетворением его органических потребностей. Так, различного рода звуковые, световые, механические раздражители, сопровождающие кормление ребёнка, рано начинают привлекать его внимание и вызывать соответствующие ответные реакции.

В результате накопления соответствующего опыта, образования временных связей в головном мозгу ребёнка, всё большее число предметов, окружающих ребёнка, начинают привлекать его внимание. Если раньше, для того чтобы заставить ребёнка «сосредоточиться» и прекратить посторонние движения, необходимо было, чтобы пища попала ему в рот, то позднее для

этого часто бывает достаточно, чтобы мать приблизилась к его постельке, чтобы он увидел рожок с молоком или чтобы его взяли на руки перед кормлением.

Дальнейшее развитие непроизвольного внимания тесно связано с формированием детских интересов.

По мере того как ребёнок начинает интересоваться всё более широким кругом окружающих предметов и явлений, сложнее и многообразнее становится проявление его внимания. Так, дошкольник может уже довольно долго возиться с каким-нибудь предметом, внимательно рассматривать какую-либо игрушку, сосредоточенно следить за речью и поступками окружающих людей.

Высокого развития достигает непроизвольное внимание у детей младшего школьного возраста. Появление новых интересов, участие в новых видах деятельности заставляют ребёнка сосредоточиваться на таких сторонах действительности, которые раньше оставались незамеченными.

У детей младшего школьного возраста возрастает устойчивость внимания, способность длительно заниматься определённым делом или определённым предметом. Дошкольники могут часами играть в какую-нибудь интересную игру, рисовать или конструировать.

Решающее значение в развитии непроизвольного внимания имеет организация воспитательной работы. Знакомя детей младшего школьного возраста с окружающей действительностью, побуждая его активно отображать эту действительность в своих играх, занятиях, изобразительной деятельности, воспитатель вызывает интерес к новым предметам и явлениям, заставляет ребёнка непроизвольно сосредоточить на них своё внимание.

Если непроизвольное внимание достигает у детей дошкольного возраста высокой ступени развития, то внимание произвольное начинает у них ещё только формироваться.

Выполняя поручения взрослых, неся некоторые обязанности в детском саду и дома, принимая участие в коллективных играх, дошкольник всё чаще

сталкивается с такими условиями, где приходится обращать внимание на то, что необходимо для осуществления намеченного задания, что соответствует словесным указаниям взрослого или требованиям детского коллектива. Таким образом, новые жизненные условия, специально организуемые родителями и воспитателями, приводят к формированию произвольного внимания.

Рассмотрим подробнее динамику развития волевых качеств и свойств произвольного внимания у детей дошкольного возраста.

Целенаправленность.

Способность подчинять свои действия цели не дана человеку от рождения. Так же, как и воля в целом, она формируется в процессе жизнедеятельности. Но поведение человека обычно определяется не изолированными целями, а целями, данными в конкретных условиях их достижения. В этом случае их называют задачами.

Исследованиями специалистов в области детской психологии (Л.Н. Запорожца и его сотрудников Т.О. Гиневской, Я.З. Неверович и др., Д.Б. Эльконина) [28;71] установлено, что одна и та же задача может приниматься ребенком по-разному в зависимости от ее предметного содержания и мотивов, побуждающих деятельность.

Способность к целенаправленной деятельности выражается в умении стремиться к цели — выполнению задания, решению задачи, сохраняя ясность конечной цели на протяжении всего хода ее достижения.

На основе проведенного исследователями эксперимента по сборке большого куба из отдельных, разных по размеру кубиков (куб Линка), авторы выделили три вида целенаправленности [34, 103].

Стойкая деятельная целенаправленность проявлялась в ярко выраженном активном отношении к цели, инициативных попытках ее достижения в ходе всей работы. Дети ни на минуту не допускали возможности оставить задание незавершенным. Они неуклонно искали решения, несмотря на столкновение с многочисленными затруднениями. Последние не делали цель менее желанной. Дети этой группы тратили на выполнение задания

больше других времени (50—60 минут), сосредоточенно и настойчиво подбирали кубики, подчас неоднократно возвращаясь к началу. Их характеризовала самостоятельная активность.

Второй вид авторы обозначили как мало активную целенаправленность, нуждающуюся в руководстве. Дети, вошедшие в эту группу, отчетливо проявляли заинтересованность в достижении успеха, но по ходу работы и в случае затруднений прибегали не к собственным усилиям, а к помощи взрослого. Примечательно, что одни при этом сознательно обращались за помощью, задавая вопросы «Так?», «Этот кубик?», «А с краю должно быть три стороны?», другие же бездумно манипулировали кубиками, поглядывая на экспериментатора или просто останавливаясь в ожидании его мнения. И хотя как первые, так и вторые, из этой группы шли к цели по сути на подсказках в характере их деятельности видны отличия: первые, требуя одобрения своих действий или конкретных указаний, все же проявляли активность, а вторые больше были инертными. Иначе говоря, первые старались сложить куб, но мало полагались на себя, для вторых решение становилось возможным только при помощи непосредственного руководства взрослого. Вместе с тем ни те, ни другие не проявляли тенденции прекратить попытки, пока не предлагалось этого сделать,

Таким образом, дети с мало активной целенаправленностью не могли самостоятельно, без посторонней помощи мобилизовать себя на достижение цели.

Потребность детей младшего школьного возраста в одобрении взрослого нашла выражение в обоих названных видах целенаправленности. Дети со стойкой целенаправленностью тоже нередко спрашивали, правильно ли выполняют. Но отсутствие ответа (экспериментатор намеренно уклонялся от какого-либо вмешательства в процесс выполнения) никак не сказывалось на дальнейших поисках решения. В то же время дети, проявившие второй вид целенаправленности, оказывались беспомощными, если их лишали указаний.

И, наконец, третий вид целенаправленности назвали нестойкой и отнесли к случаям отказа от попыток решения при столкновении с затруднениями. Здесь также выделились две подгруппы: одни дети отказывались от цели после многочисленных проб, другие при первой же неудаче.

Таблица 1. Результаты проявления детьми разных видов целенаправленности (в %)

Возраст детей	Количество детей	Вид целенаправленности		
		I стойкая целенаправлен- ность	II мало активная целенаправленност ь	III нестойкая целенаправлен -ность
5-6 лет	18	27,5	33,0	38,5
6-7 лет	22	36,3	40,9	22,7
7-8 лет	20	40,0	45,0	15,0

В таблице 1 представлены результаты проявления детьми разных видов целенаправленности в зависимости от их возраста. Мы видим, что для детей 5-6 лет (младшая группа) наиболее характерен III вид целенаправленности – нестойкая целенаправленность. Детей старшей и подготовительной групп, в большей степени, отличает малоактивная целенаправленность. Стойкая длительная целенаправленность занимает у них второе место. Таким образом, мы можем сказать о том, что целенаправленность в старшем дошкольном возрасте развита недостаточно для формирования произвольного внимания. Кроме того, исследователи заметили, что наибольшая целенаправленность проявлялась детьми младшего школьного возраста при выполнении ими интересных для данного возраста заданий.

Занимательные игры, дидактические и другие упражнения, вызывающие у детей положительные эмоции самим процессом выполнения, составляют любимое занятие детей младшего школьного возраста. Задания же, которые предполагают более или менее длительные однообразные действия либо строятся на непривлекательном материале, значительно менее распространены. Между тем учеба в школе с первых же дней ставит ребенка перед необходимостью выполнять любую заданную работу, какой бы неинтересной и кропотливой она ни была. Учителя младших классов и родители начинающих школьников знают на собственном горьком опыте, как трудно переключаются некоторые дети с привычной для них занимательности на обязательность.

Основное, что характеризует волевое поведение детей уже на ранних его этапах, это неразрывное единство операционной и мотивационной сторон: в способах, посредством которых ребенок достигает цели, проявляются не только конкретные умения, но и определенные побуждения. Можно даже сказать, что от того, как складывается взаимосвязь мотивов и умений совершать целенаправленную деятельность, по сути, зависят особенности воли, по крайней мере, на этапе дошкольного детства. Рассматривая целенаправленное поведение детей в его развитии, мы должны констатировать, что в нем одинаково важны и мотивы, и умения. Побуждаемый к цели, ребенок овладевает определенными способами действий. Приобретенные способы, в свою очередь, подкрепляют его побуждения, усиливают их действенность.

Мотивация достижения цели опосредуется целой системой складывающихся у ребенка мотивов и отношений: тем, как он относится к препятствиям, как встречает успехи и неудачи в деятельности, как понимает оценку своего поведения взрослыми и даже как сам оценивает себя.

Волевое поведение на генетически ранних этапах формируется через отношение к препятствиям и благодаря этому отношению. Выделяют две явные тенденции: отступить перед препятствиями или идти им навстречу,

Укрепление той или иной тенденции зависит от того, какие мотивационные установки воспитываются у ребенка и как организуется его чувственный опыт встреч с препятствиями.

Однако мы считаем, что есть третья группа - это дети, для которых препятствий как бы вообще не существует, у них нет к ним активного отношения. Непринятие трудностей — это не отступление перед ними. Если дети второй группы проявляют беспомощность, птясь назад при встрече с преградой, то дети третьей группы или не видят трудностей или равнодушны к ним. Однако и в том, и в другом случае трудности не преодолеваются. Таким образом, нейтральное, безразличное отношение так же пагубно сказывается на волевой активности, как и боязнь трудностей.

Устойчивость произвольного внимания.

В возрасте трех-четырех лет дети уже интересуются многим, внимательно слушают взрослых, подолгу следят за их работой и сами могут ставить перед собой определенные задачи, стараясь выполнить их. Увлекаясь какой-нибудь игрой, они всецело уходят в свои занятия. Внимание их может быть достаточно концентрированным, но остается малоустойчивым. Так, ребенок с интересом сосредоточенно слушает сказку, его глаза широко раскрыты, даже рот приоткрыт от волнения, но вот в комнату вбегают играющие дети, и внимание ребенка отвлечено в сторону, о сказке он забыл. Этой неустойчивостью детского внимания пользуются опытные воспитатели, которые умело отвлекают ребенка от того, чем ему нельзя заниматься, переключая его внимание на другие предметы.

Так у трехлетнего ребенка в течение 10 минут было в среднем зафиксировано три отвлечения, у четырех - пятилетнего их было меньше двух, в возрасте 8 лет — только одно [60,456].

Начиная со младшего школьного возраста, дети становятся способными удерживать внимание на действиях, которые оказываются для них интеллектуально значимыми, например, на играх-головоломках и т.д. (В.С. Мухина) [9, 24-30]. По данным В.Д. Чесноковой, 3-4-летние дети

способны сознательно и целенаправленно уделять внимание предлагаемой деятельности, однако их внимание носит нестойкий характер. К 4-4,5 годам у ребенка формируется способность подчинять все свои действия, сосредоточивать все свое внимание на той деятельности, которую задает взрослый. Но лишь к 7-8 годам внимание ребенка начинает представлять собой цельный, сформировавшийся процесс, хотя и не достигает того уровня, который присущ подростку [5,7].

Специальными наблюдениями установлено, что если у детей младшего возраста (5-6 года) продолжительность деятельности при выполнении какого-либо задания взрослых в среднем не превышает 17,5 минуты, то в условиях дидактической игры она достигает 22,1 минуты, у детей младшего школьного возраста (6-5 лет) в первом случае продолжительность деятельности — 62,8 минуты, во втором — 71,7 минуты [60, 457].

О значительном развитии устойчивости внимания на протяжении дошкольного возраста говорят и данные Н.Л. Агеносовой. Предлагая вниманию детей дошкольного возраста несложную по содержанию картинку, она фиксировала время ее рассматривания. При этом специально замерялся интервал времени между моментом, когда взор ребенка впервые обращался к картинке, и моментом, когда ребенок отвлекался от нее. Среднее время, затрачиваемое детьми разного возраста на свободное рассматривание картинки, показывает, что устойчивость внимания – сосредоточенное рассматривание – возрастает от младшего к старшему дошкольному возрасту почти в 2 раза (с 6,8 до 12,3 секунды) [19, 127].

Таблица 2. Сравнительная характеристика средней продолжительности деятельности и отвлечений детей младшего дошкольного возраста

Возраст детей, годы	Средняя продолжительность, мин	
	деятельности	отвлечений
2,5-3,5	17,5	7,8

3,5-4,5	37,4	7,5
4,5-5,5	51,4	6,4
5,5-6,5	62,8	1,6

Исследования, проведенные Т.В. Петуховой, показывают, что старшие дошкольники не только более длительное время могут заниматься малоинтересной работой (по заданию взрослого), но гораздо реже отвлекаются на посторонние объекты, чем младшие дошкольники. Сравнительные данные по возрастам представлены в таблице [49,12].

Первоначально произвольное внимание у детей младшего школьного возраста очень неустойчиво. Обычно необходимо, чтобы взрослый организовал его деятельность и четко определил стоящее перед ним задание. Лишь при этих условиях дошкольники могут на первых порах обнаружить произвольное внимание.

Так, например, воспитатель изменила обычное расположение игрушек и мебели в одной из комнат детского сада, поместила на витрину новую книгу, но дети не обратили на это никакого внимания. Тогда она поставила перед ними специальное задание: отмечать каждый раз, приходя утром в группу, какие изменения произошли в их комнате, придав этому заданию характер игры-соревнования (кто точнее и лучше заметит произошедшие перемены). После этого дети, приходя утром в группу, сосредоточенно рассматривали окружающую обстановку, отмечая малейшие изменения, произошедшие в ней со вчерашнего дня. Так, организовав соответствующим образом деятельность детей, воспитатель заставил их намеренно обратить внимание на некоторые особенности окружающей обстановки.

Недостаточная устойчивость внимания затрудняет протекание целенаправленной познавательной деятельности в целом и обуславливает у детей младшего школьного возраста многие трудности мыслительной деятельности, прежде всего операционного порядка. Известно, что у детей младшего школьного возраста особенно трудно осуществляется внутренняя

психическая деятельность, протекающая преимущественно на уровне представлений и понятий, когда требуется включение внимания более высокого уровня. Так, например, Н.Н.Подъяков отмечает, что формирование у детей умения произвольно представлять предмет в том виде, как он воспринимался, — это сложный и длительный процесс, имеющий особую структуру, организованную по иерархическому принципу [5,4-5].

По словам Л.В. Занкова, у детей младшего школьного возраста нет припоминания в собственном смысле слова, хотя он уже способен к сосредоточению внимания во время воспроизведения [5,5]. В отличие от взрослого, который не ограничивается сосредоточением, а ищет в памяти нужный образ, маленький ребенок просто ждет. Для осознания функционирования внутренней психической деятельности необходимо участие внутренне направленного внимания. Наличие устойчивого внутренне направленного внимания, сосредоточенного на образах, мыслях и их связях, является необходимым условием формирования внутреннего плана действия, то есть для опосредствованности внимания, характеризующей его как высшую психическую функцию.

Сохранение внимания на мыслительных связях может рассматриваться как этап в процессе интеллектуализации внимания. Оно дает возможность дифференцировать не только сенсорные и нравственные эталоны, но и их системы. Следовательно, сохранение внимания в задаваемой деятельности имеет решающее значение применительно к задаче усвоения детьми общественно-исторического опыта (Л.А. Венгер) [9, 25]. По данным Ю.Г. Трошихиной, те дети-дошкольники, которые обнаруживали низкие показатели процесса запоминания, имели низкие показатели и устойчивости внимания [5,6].

В дальнейшем у старших детей младшего школьного возраста при надлежащей организации воспитательной работы появляется умение более самостоятельно организовывать своё внимание, без ежеминутной помощи со стороны взрослого. Важное значение при этом имеет опыт, который ребёнок

накапливает в процессе коллективных игр с правилами, в ходе обязательных занятий и при выполнении несложных трудовых заданий.

Необходимость соблюдать известные правила, подчинять свои действия определённым требованиям вырабатывает у ребёнка умение намеренно сосредоточивать своё внимание на сознательно намеченном объекте. Возрастает роль речи, второй сигнальной системы в организации детского внимания, что придаёт ему произвольный характер. Выполняя задание по инструкции взрослого, дети младшего школьного возраста проговаривают инструкцию в 10-12 раз чаще, чем младшие дошкольники (В.С. Мухина) [9,28]. Слово в виде инструкции и требования взрослого выступает как фактор, помогающий ребенку овладеть своим вниманием. Для детей младшего школьного возраста слово или жест взрослого приобретают доминирующую роль в направленности и избирательности их внимания. При помощи словесной инструкции взрослый целенаправленно привлекает внимание ребенка к тем способам и операциям, которые дают ребенку возможность достичь поставленной цели. Точность следования инструкции взрослого служит важным показателем уровня психического развития ребенка.

Направленность и избирательность произвольного внимания детей младшего школьного возраста может быть рассмотрена в двух планах. Во-первых, с точки зрения формирующейся произвольности выбора объекта сосредоточения, во-вторых, в плане изменения характера тех объектов, которые привлекают внимание ребенка.

По критерию произвольности как характера активности внимание ребенка развивается в направлении от преимущественной ориентации на те объекты внешнего мира, которые его привлекают и на которых он непроизвольно сосредоточен, к возможности произвольно выделять объекты и их свойства в соответствии с задачей, которую вначале формируют взрослые. В дальнейшем ребенок сам, по собственной инициативе осуществляет волевой выбор и отбор объектов своего внимания.

Вторая характеристика направленности внимания несет в себе содержательные черты и отвечает на вопрос, какие объекты и что именно в этих объектах выбирает ребенок, как специфика выбора связана с его возрастом. Особо подчеркнем, что изменение выбора объектов внимания неразрывно связано с динамикой уровня развития личности ребенка.

В раннем детском возрасте объектами внимания оказываются предметы, непосредственно связанные с удовлетворением биологических потребностей ребенка. С возрастом связи ребенка и окружающего мира становятся более опосредствованными, увязанными с теми раздражителями, которые сами не могут удовлетворить потребность, а лишь сигнализируют о ней. Именно поэтому столь велика роль слова и речи, опосредствующая и направляющая внимание ребенка в общем онтогенезе его развития. В содержательном отношении избирательность внимания детей младшего школьного возраста связана с его мотивационной сферой, и, прежде всего со значимостью отражаемых объектов. Несмотря на ярко выраженные типологические, индивидуальные и половые различия, избирательность внимания во многом обусловлена возрастом ребенка.

Если у ребенка 5-6 лет превалирует своего рода естественный отбор предметов, которые привлекают внимание, то у детей 6-7 лет все большее значение приобретает осознанный, произвольный выбор борющихся между собой раздражителей.

Общей тенденцией в развитии мотивации произвольного внимания у старших детей младшего школьного возраста, по мнению С.Л. Рубинштейна [60,459], является перенос центра тяжести от внешней стороны личности к ее внутренней стороне. Однако не только у детей младшего школьного возраста, но даже в младшем школьном возрасте, уровень осознанности мотивов остается низким, а волевая активность совершается преимущественно по внешней стимуляции (А.И. Высоцкий).

Объем произвольного внимания.

Как мы уже говорили, объем внимания, как и всей психики, ограничен и составляет +-2 единицы. У детей младшего школьного возраста он существенно ниже и теснее связан с пропускной способностью органов чувств. Именно поэтому дошкольники не могут провести классификацию сразу по двум и тем более по трем признакам. Например, они не справляются с заданием разложить фигуры с учетом цвета, размера и формы.

Узкий объем внимания в сочетании с трудностями распределения не позволяет дошкольнику проводить наблюдение и давать оценку последствий, к которым приводят или приведут его собственные действия. С этим связаны многочисленные «проступки» ребенка, причиной которых часто оказывается именно невозможность проследить и затем предусмотреть последствия своих действий. Последнее очень важно с точки зрения формирования такой черты характера, как ответственность, для морального волевого поведения. Дети до 6-летнего возраста не могут одновременно воспринять два раздражителя в пробе «лицо-руки» (одновременное прикосновение к правой щеке и левой руке): ощущение прикосновения к лицу блокирует прикосновение к руке. Однако если ребенку сказать, что было два прикосновения, то он может воспринять оба (П. Массен). Для расширения объема внимания необходимо не просто включение все большего количества учитываемых признаков, условий компонентов задачи, но также их ассимиляция, включение в структуру опыта, иерархизация, что требует зрелости соответствующих механизмов. В то же время известно, что у ребенка еще не сформированы координационные структуры и отсутствует единый фиксированный центр, из которого производилось бы иерархизированное управление всей системой. Так, ассоциативные связи, осуществляющие межанализаторные связи, созревают лишь к пяти годам, притом не одновременно. Все это приводит к затруднениям оперирования с целостной системой раздражителей у детей дошкольного возраста.

Переключение произвольного внимания.

Изменение деятельности ребенка может происходить путем простой замены. Причиной может служить исчерпание побуждения к деятельности из-за потери интереса или монотонности. Случайно образовавшаяся связь также приводит к полной замене деятельности. Так, выполняемая деятельность отодвигается на второй план под влиянием непредвиденных обстоятельств, особенно если они удивительны и заманчивы. Причиной прекращения деятельности детей младшего школьного возраста может стать наступающее истощение. Ребенок прекращает начатую деятельность независимо от того, решена поставленная задача или нет: только старшим детям младшего школьного возраста удается довести работу до конца. У детей младшего школьного возраста можно наблюдать также перескакивание внимания с одной деятельности или объекта на другие без достаточного основания, что нарушает структуру выполняемой работы. Таким образом, дошкольник еще не владеет собственно переключением внимания как интеллектуально-волевым действием, которое включает в себя осознание необходимости и возможность изменить способ или характер деятельности. Приемам переключения внимания его приходится специально обучать. Так, переключение внимания облегчается, если проведен предварительный анализ ситуации, ребенку известно, от чего следует отвлекаться. Полезно, например, уловить порядок смены в повторяющейся последовательности либо найти «переключатель», символизирующий переход к новому способу действий (знак в ключе). Поскольку дошкольник затрудняется в осознании конца этапа или цикла работы, следует помочь ему организовать этот процесс, используя опору на наглядный знак, символизирующий конец цикла работы. За счет этого произвольная регуляция, организованная взрослым на первых этапах развития ребенка, превращается в его саморегуляцию. Поэтому ребенок приучается сам формировать ход и последовательность работы, изменять ее характер и способы выполнения.

Отметим, что инерция ранее сложившихся действий создает как бы фон торможения, затрудняющий переход от сделанного к новому. Как

указывал Л.С.Выготский, формирование жестких стереотипов мешает переключению. Необходимо сформировать обобщенные умения, обеспечить смену приемов при непрерывном действии, то есть создать у ребенка готовность к переключению внимания [12,187].

Для реальной деятельности требуется, чтобы в поле внимания оказывались многие объекты с различными свойствами, находящиеся в разнообразных отношениях друг к другу.

Таким образом, к концу дошкольного периода начинают появляться зачатки более активного, произвольного внимания. Его возникновение — важное психическое новообразование данного возраста. Значительно возрастает концентрация, объем и устойчивость произвольного внимания; складываются элементы произвольности в управлении вниманием на основе развития речи, познавательных интересов; волевых усилий старшего детей младшего школьного возраста.

Как и в другие периоды жизни человека, развитие произвольного внимания у детей младшего школьного возраста зависят от условий и характера деятельности ребенка. При наличии тесной связи между тем, что в данной работе непосредственно интересует ребенка, и тем, что он должен выполнить по заданию у ребенка возникает и дольше поддерживается произвольное внимание; в противном случае преодолевать отвлечения и сосредоточиваться ему бывает трудно. Дальнейшее развитие произвольного внимания происходит в школьном возрасте под влиянием школьного обучения.

В первой главе нами рассмотрены понятия «внимание, произвольное внимание», изучены основные подходы зарубежных и отечественных исследователей к механизму формирования произвольного внимания, раскрыта сущность и прослежена динамика развития произвольного внимания у детей младшего школьного возраста. На основании изученной психолого-педагогической литературы мы можем сделать следующие выводы:

1. Внимание отечественные и зарубежные исследователи чаще всего определяют как направленность и сосредоточенность нашего сознания на определенном предмете и явлении. На сегодняшний день сохраняется понятие внимания как определенной стороны или характеристики всякой деятельности субъекта или, что является только другим выражением того же самого, отрицается внимание как самостоятельная форма психической деятельности.

2. Внимание является одним из важных показателей при оценке психического развития ребенка. У детей младшего школьного возраста внимание имеет ряд специфических особенностей, знание и учет которых важны как с точки зрения психодиагностики готовности ребенка к школьному обучению, так и для организации оптимальных условий обучения и воспитания.

3. Качественно высокий уровень развития внимания в старшем дошкольном возрасте заключается в том, что дети впервые начинают управлять своим вниманием, сознательно направлять его на определенные предметы, явления, удерживаться на них, используя для этого некоторые средства. Т.е. возникает произвольное внимание.

4. Основными характеристиками внимания, в том числе и произвольного, являются сосредоточенность, устойчивость, объем, распределение и переключение. Развитие этих характеристик зависит от личностных и возрастных особенностей детей младшего школьного возраста.

5. Особая роль в формировании произвольного внимания отводится волевой сфере личности ребенка. Управляемое целенаправленное поведение, каким является волевое, характеризуется, прежде всего, неуклонным следованием к цели при наличии трудностей на пути ее достижения. Сознательное преодоление трудностей, требующее волевых усилий, строится на сохранении цели в течение всего периода ее достижения.

6. Произвольное внимание формируется благодаря тому, что взрослые включают ребенка в новые виды деятельности и при помощи определенных средств направляют и организуют его внимание. Руководя вниманием

ребенка, взрослые дают ему те средства, с помощью которых он впоследствии начинает сам управлять своим вниманием.

Особенности игровой деятельности детей младшего школьного возраста и ее возможности в формировании произвольного внимания будут рассмотрены во второй главе нашей работы.

Глава 2. Роль игровой деятельности в развитии произвольного внимания детей младшего школьного возраста

2.1 Игра как ведущая деятельность детей младшего школьного возраста

Начало разработки теории игры связывают с именами таких мыслителей XIX века как Ф. Шиллер, Г. Спенсер, В. Вундт. Разрабатывая свои философские, психологические и эстетические взгляды, они касались и игры как одного из самых распространенных явлений жизни, связывая происхождение игры с происхождением искусства. Ф. Шиллер и Г. Спенсер полагали, что основным импульсом к игровой деятельности является избыток сил. В. Вундт склонен считать основным источником игры наслаждение, приносимое ею [69,14].

Ф. Шиллер считал, что «игра возникла для удовольствия... Только играя, можно стать человеком». Торндайк утверждал: «Игра — это наследственный инстинкт». Бюхер: «Игра — как форма избытка энергии». Кант: «Игра — незаинтересованная деятельность... Занятие — само по себе» [69,15].

Швейцарский ученый К. Гросс считал игры изначальной школой поведения [39, 106]. Для него, какими бы внешними или внутренними факторами игры не мотивировались, смысл их именно в том, чтобы стать для детей школой жизни. Данный подход прост и мудр. Игра объективно — первичная стихийная школа, кажущийся хаос которой предоставляет ребенку возможность ознакомления с традициями поведения людей, его окружающих.

Природа как бы специально предоставила высшим животным и человеку длительный период детства, чтобы, играя, они развивали жизненно важные органы и функции.

Основатель психоанализа З. Фрейд развил мысль о компенсаторном характере игры, связав ее с бессознательными механизмами психики. Первая функция игры, по Фрейду, — это символическая реализация бессознательных влечений, что дает очищение и оздоровление психики. Вторая функция игры связана с тем, что в ней разрешаются, снимаются травматические ситуации, являющиеся источником невроза [67, 27].

В современных языках понятие игры также чрезвычайно многозначно.

Видный теоретик игры Хёйзинга определяет это понятие следующей формулой: «Игра есть добровольное действие либо занятие, совершаемое внутри установленных границ места и времени по добровольно принятым, но абсолютно обязательным правилам с целью, заключенной в нем самом, сопровождаемое чувством напряжения и радости, а также сознанием «иного бытия», нежели «обыденная жизнь» [68,10]. Идеи Хёйзинга не потеряли актуальности. Ученый своей книгой «Человек играющий» доказывает, что творчество человека есть момент игры как момент истины. Рассматривая игровое действие в разных исторических пластах, Хёйзенга приходит к важнейшим обобщениям: игра — необходимый способ социальной жизни, объективная основа нашего существования [68,41].

Блестящий исследователь игры Д.Б.Эльконин полагает, что игра организует с помощью культовых символов деятельность и, значит, учит ориентироваться в явлениях культуры, помогает использовать их соответствующим образом. Специальными исследованиями установлено, что первые потребности ребенка социальны. Д.Б. Эльконин пишет: «Мир ребенка — это, прежде всего взрослый человек как важнейшая часть окружающей ребенка действительности, часть мира взрослых» [71, 141]. Значит, игра социальна по своей природе и непосредственному насыщению и спроецирована на отражение мира взрослых.

Личностные качества ребенка формируются в активной деятельности, и, прежде всего в той, которая на каждом возрастном этапе является ведущей, определяет его интересы, отношение к действительности, особенности взаимоотношений с окружающими людьми. У детей младшего школьного возраста такой ведущей деятельностью является игра. Прежде чем попытаемся охарактеризовать, в чем заключается ведущая роль игры в развитии личности ребенка, обратимся к понятию ведущая деятельность.

Ведущая деятельность определяется как «...деятельность, с развитием которой происходят главнейшие изменения в психике ребенка и внутри которой развиваются психические процессы, подготавливающие ребенка к новой, высшей ступени своего развития» [37,41] (А.Н. Леонтьев). Общеизвестно, что всем этим признакам отвечает игровая деятельность. Она создает зону ближайшего развития и сама выступает как источник развития. Л.С. Выготский подчеркивает: «Через игровую деятельность и движется ребенок. В этом смысле она может быть названа ведущей, так как определяет развитие» [13,64].

Ведущее положение игры определяется не количеством времени, которое ребенок ей посвящает, а тем, что она удовлетворяет его основные потребности; в недрах игры зарождаются и развиваются другие виды деятельности; игра в наибольшей степени способствует психическому и умственному развитию.

В игре находят выражение основные потребности детей младшего школьного возраста. Прежде всего, ребенку свойственно стремление к самостоятельности, активному участию в мире взрослых. В игре дети знакомятся с такими сторонами действительности, как действия и взаимоотношения взрослых. Свидетельство тому — сюжеты и содержание игр. В процессе игры дети берут на себя различные роли, как бы замещают людей, наводящихся между собой в определенных социальных взаимоотношениях, и их действия. Они постигают суть отношений между

людьми, которая в других условиях остается от них скрытой, заслоненной массой деталей.

Уже на ранних и младших возрастных ступенях именно в игре дети имеют наибольшую возможность быть самостоятельными, по своему желанию общаться со сверстниками, реализовывать и углублять свои знания и умения. Чем старше становятся дети, чем выше уровень их общего развития и воспитанности, тем более значимой является педагогическая направленность игры на формирование поведения, взаимоотношений детей, на воспитание активной позиции.

Н.К. Крупская писала: «Для ребят дошкольного возраста игры имеют исключительное значение: игра для них — учеба, игра для них — труд, игра для них — серьезная форма воспитания. Игра для детей младшего школьного возраста — способ познания окружающего. Играя, он изучает цвета, форму, свойства материала, пространственные отношения... изучает растения, животных» [30,128].

Через игру ребенок входит в мир взрослых, овладевает духовными ценностями, усваивает предшествующий социальный опыт. Можно считать, что в игре ребенок получает впервые урок коллективного мышления. Это обстоятельство имеет принципиально важное значение, если принять во внимание, что будущее ребенка связано с общественно полезным трудом, главнейшее качество которого — совместное, коллективное решение задач, направленных на достижение общей цели.

Развивающее значение игры многообразно. По выражению С.Л. Рубинштейна, «в игре, как в фокусе, собираются, в ней проявляются и через нее формируются все стороны психической жизни личности» [60,141]. Наблюдая за играющим ребенком, можно узнать его интересы, представления об окружающей жизни, выявить особенности характера, отношение к товарищам и взрослым.

Н.К. Крупская, А.С. Макаренко, а затем многие педагоги и психологи (Д.В. Менджерицкая, А.В. Черков, Р.И. Жуковская, Д.Б. Эльконин, П.Г.

Саморукова, Р.М. Римбург, А.А. Люблинская, А.П. Усова) углубили анализ игры и строго научно объяснили эту своеобразную детскую деятельность.

Игровая деятельность детей характеризуется следующими особенностями [39, 106-109]:

1. Игра представляет собой форму активного отражения ребенком окружающей его жизни людей. Изучение начальных форм игры и ее развития у маленьких детей Р.Я. Лехтман-Абрамович, Ф.И. Фрадкина, М.Ю. Кистяковская) показывает, что она возникает на основе подражания и манипулятивных действий с предметами.

2. Отличительной особенностью игры является и сам способ, которым ребенок пользуется в этой деятельности. Игра осуществляется комплексными действиями, а не отдельными движениями (как, например, в труде, письме, Рисовании). В эти действия включается речь: старшие дети называют замысел игры, ее сюжет, действующих лиц, задают характерные для каждого из них вопросы, высказывают критические суждения и оценки поведения других персонажей.

3. Игра, как и всякая другая человеческая деятельность, имеет общественный характер, поэтому она меняется с изменением исторических условий жизни людей. Игры детей меняются, потому что они отражают изменяющуюся жизнь.

4. Игра является формой творческого отражения ребенком действительности. Играя, дети не стремятся к точному и бездумному копированию действительности, но вносят в свои игры много собственных выдумок, фантазии, комбинирования. Свобода выдумок, безграничные возможности комбинирования, подчиняющегося интересам, желаниям и воле ребенка, являются источником той глубокой и неиссякаемой радости, которую творческая игра обычно приносит детям.

5. Игра есть оперирование знаниями, средство их уточнения и обогащения, путь упражнения, а значит, и развития познавательных и нравственных способностей и сил ребенка. В своих действиях дети

воссоздают виденное ими целостное явление общественной жизни. Наблюдая жизнь людей, а потом снова и снова отображая ее в своих действиях, дети глубже познают окружающее. В таких играх формируются ценнейшие качества воли и лучшие человеческие чувства. Игра становится эффективным средством познания ребенком действительности и развития лучших качеств личности.

6. В развернутой форме игра представляет собой коллективную деятельность. Все участники игры находятся в отношениях сотрудничества. Развернутая игра старших детей объединяет всех ее участников единым замыслом. Каждый из играющих вносит свою долю фантазии, опыта, активности в развитие принятого всей группой замысла. И в то же время каждый ребенок строго подчиняется правилам, которые диктует ему взятая на себя роль. Общими являются и переживания детей, увлеченных совместной творческой деятельностью, игрой, отражающей жизнь, с ее приключениями, опасностями, радостями и открытиями. В игре создаются исключительно благоприятные условия для развития у ребенка коллективистических отношений, чувства гуманизма.

7. Разносторонне развивая детей, сама игра тоже изменяется и развивается. При систематическом руководстве педагога игра может изменяться:

а) От начала к концу. Последовательность отдельных эпизодов, воссоздаваемых детьми в игре, не всегда связана с предварительным замыслом игры.

б) От первой игры к последующим играм той же группы детей. Повторяя много раз даже одну и ту же игру, дети никогда не копируют ее. Каждый раз они играют по-новому, с новыми вариантами, что-то пропускают, что-то обыгрывают, детализируют. И пока эта обработка выбранного сюжета продолжается, игра живет, обогащается мыслью и фантазией детей. Когда же сюжет исчерпан, т. е. сами дети больше не могут вносить в игру новые варианты, игра застопоривается и глохнет. Воспитатель должен уметь

«приоткрыть» детям новую сторону жизни людей, которую они отразили в игре, чтобы снова им стало интересно осваивать в игре новое содержание. Вот почему без руководства воспитателя дети, предоставленные самим себе, обычно не умеют развернуть интересную, содержательную и полезную игру.

в) Наиболее существенные изменения в играх происходят по мере развития детей от младших возрастов к старшим.

Сложность и противоречивость игры не перестают привлекать к себе внимание исследователей. Однако уже известные закономерности игры позволяют педагогам широко использовать эту ценную деятельность детей для успешного решения многих образовательно-воспитательных задач. Для этого педагог должен уметь управлять игрой детей, использовать ее в педагогической работе.

Следовательно, игра как вид деятельности направлена на познание ребенком окружающего мира путем активного соучастия в труде и повседневной жизни людей. В этом заключается цель игры, хотя, конечно, ни сам ребенок, ни взрослые ее намеренно не ставят. Эта цель сливается с мотивом игры, так как единственным побуждением, направляющим активность ребенка на занятие игрой, является неудержимое и горячее стремление его к познанию и деятельному участию в жизни и труде взрослых, с их практическими действиями, заботами и взаимоотношениями.

Средствами игры являются, во-первых, знания о людях, их действиях, взаимоотношениях, переживаниях, выраженные в образах, речи, переживаниях и действиях ребенка. Во-вторых, способы действия с определенными предметами (с рулевым колесом, весами, градусником) в определенных жизненных обстоятельствах. И, в-третьих, те нравственные оценки и чувства, которые выступают в суждениях о хорошем и плохом поступке, о полезных и вредных действиях людей.

Результатом игры являются более глубокие представления детей о жизни и деятельности взрослых людей, об их обязанностях, переживаниях, мыслях и отношениях. Результатом игры являются также формирующиеся в

процессе игры товарищеские чувства, гуманное отношение к людям, разнообразные познавательные интересы и умственные способности детей. В игре развиваются наблюдательность и память, внимание и мышление, творческое воображение и воля. Важнейшим результатом игры является глубокая эмоциональная удовлетворенность детей самим процессом игры, в наибольшей мере отвечающей их потребностям и возможностям действенного познания окружающего мира и активного общения с людьми.

Руководство игрой есть использование педагогом с наибольшей полнотой тех огромных образовательно-воспитательных возможностей, которые присущи этой удивительной деятельности ребенка.

Ценность детской игры заключается в том, что она оказывает влияние на процесс становления отдельных психических функций (мышления, памяти, речи, воображения, внимания), некоторых видов деятельности (конструктивной, изобразительной, познавательной, общения). В игре ребенок познает окружающий мир, развиваются его мышление, чувства, воля, формируются взаимоотношения со сверстниками, происходит становление самооценки и самосознания.

Итак, игра выполняет существенные функции в формировании личности ребенка. В ней отражаются и развиваются знания и умения, полученные на занятиях в ДОУ, закрепляются правила поведения, к которым приучают детей в жизни. Игра выступает как основной ведущий вид детской деятельности и как важнейшее условие общественного воспитания. В игре развиваются необходимые каждому ребенку умственные способности, уровень развития которых, безусловно, сказывается в процессе школьного обучения. Именно поэтому необходимо особое внимание уделять игровой деятельности старших детей младшего школьного возраста.

Говоря об игре как ведущей деятельности детей младшего школьного возраста, мы имеем в виду преимущественно совместную сюжетно-ролевую игру. Другие виды игр — подвижные, дидактические, строительные, — хотя и

широко используются в дошкольном воспитании, служат для реализации частных воспитательных задач.

2.2 Пути использования сюжетно-ролевой игры в развитии произвольного внимания детей младшего школьного возраста

Для развития произвольного внимания необходимо вызвать у ребенка эмоциональный интерес к своей деятельности, что становится возможным при использовании, в первую очередь, ведущей деятельности детей младшего школьного возраста - игры. Детям еще трудно сосредоточиться на однообразной и малопривлекательной для них деятельности, в то время как в процессе эмоционально окрашенной игры они могут достаточно долго оставаться внимательными.

Какие же игры могут вызвать у старшего детей младшего школьного возраста повышенный эмоциональный интерес?

К моменту перехода детей в подготовительную группу характер их игровых интересов постепенно начинает изменяться. По данным исследователей, от всех игр-детей 6—7 лет ролевые игры составляют 30—35%, примыкающие к ним сюжетно-строительные игры — 25—30%, строительство — 20%, дидактические (домино, шашки) — 20% [30,113].

Исходя из результатов исследования, мы видим, что наибольшую заинтересованность у детей младшего школьного возраста вызывают сюжетно-ролевые игры. В подготовительных группах продолжают развиваться такие общие для всех возрастов игры, как игры в «детский сад», «пароход», «театр», «праздники», «поездки и путешествия».

На протяжении дошкольного возраста содержание сюжетно-ролевой игры качественно изменяется: если для младшего детей младшего школьного возраста основное содержание игры — воспроизведение чужих действий на основе подражания, то старший дошкольник уже включается в роль,

проигрывая отношения людей, интерпретируя их сообразно собственному пониманию ситуации.

Основой сюжетно-ролевой игры является мнимая или воображаемая ситуация, которая заключается в том, что ребенок берет на себя роль взрослого и выполняет ее в созданной им самим игровой обстановке.

Сюжетно-ролевая игра имеет следующие структурные компоненты: сюжет, содержание, роль. Главным компонентом сюжетно-ролевой игры является сюжет, без него нет самой игры. Сюжет игры — это та сфера действительности, которая воспроизводится детьми. Сюжет представляет собой отражения ребенком определенных действий, событий, взаимоотношений из жизни и деятельности окружающих. При этом игровые действия малыша (крутит руль машины, готовит обед и т. д.) — одно из основных средств реализации сюжета. Сюжеты игр разнообразны. Условно их делят на бытовые (игры в семью, детский сад), производственные, отражающие профессиональный труд людей (игры в больницу, магазин), общественные (игры в празднование Дня рождения).

Творческий характер сюжетно-ролевой игры определяется наличием в ней замысла, реализация которого сопряжена с активной работой воображения, с развитием у ребенка способности отображать свои впечатления об окружающем мире. Как всякая творческая деятельность сюжетно-ролевая игра эмоционально насыщена и доставляет каждому ребенку радость и удовольствие уже самим своим процессом. От богатства замысла, степени увлеченности игрой зависят сила эмоций и, в большой мере, способность к волевым усилиям.

В ролевой игре в качестве опосредующего звена между ребенком и правилом поведения стоит роль. Правило, соотнесенное с ролью, осознается ребенком значительно легче, чем правило неигровой деятельности, адресованное непосредственно самому ребенку. «Вся игра находится во власти привлекательной мысли и окрашена аффективным отношением, но в ней содержатся уже все основные компоненты произвольного поведения.

Функция контроля еще очень слаба и часто еще требует поддержки со стороны ситуации, со стороны участников игры. В этом слабость этой рождающейся функции, но значение игры в том, что эта функция здесь рождается. Именно поэтому игру можно считать школой произвольного поведения» [71,278].

Л.С. Выготский, рассматривая формирование произвольного поведения с точки зрения развития аффективно-потребностной сферы, писал: «Ребенок действует в игре по линии наименьшего сопротивления, т. е. он делает то, что ему больше всего хочется... В то же время он научается действовать по линии наибольшего сопротивления: подчиняясь правилам, дети отказываются от того, что им хочется, так как подчинение правилам и отказ от действия по непосредственному импульсу в игре есть путь к максимальному удовольствию» [13,71]. Итак, чтобы было удовлетворено основное желание ребенка - действовать как взрослый, ему необходимо подчинить свое поведение правилам, содержащимся в роли. Выполнение правила есть средство реализации обобщенных аффектов ребенка.

Таким образом, сюжетно-ролевая игра является своеобразной школой детской воли. «Игра без усилия, игра без активной деятельности — всегда плохая игра»- писал А.С. Макаренко [30, 137]. Чем богаче содержание детских игр, чем сложнее их замысел, чем больше детей в ней участвуют, тем больше ребёнок принуждён действовать не под влиянием мимолётных желаний, а руководствуясь общей целью и правилами игры.

В психологической литературе представлено множество фактов того, что в игровой деятельности ребенок способен к длительному подчинению своего поведения определенным правилам, тогда как вне игры подчинение правилу представляет для детей младшего школьного возраста сложнейшую задачу. Тщательный анализ, проведенный в исследовании З.В. Мануйленко, показал, что ребенок длительно удерживает позу «часового» потому, что цель действия — удержать заданную позу — прямым образом связана с мотивом — выполнить роль «часового», вытекает из него и тем самым становится для

ребенка осмысленной, понятной и остро значимой. В исследовании З. М. Истоминой показано, что игра, вследствие непосредственной связи мотива и цели, создает благоприятные условия для того, чтобы ребенок сам ставил перед собой такие задачи, какие еще не возникают перед ним в других его жизненных отношениях (например, задачи произвольного запоминания и припоминания). Решая подобные задачи, он научается отвечать требованиям, вытекающим из этих задач [31,11].

В игре происходит оформление основных элементов волевого действия: ребенок ставит цель, принимает решение, намечает план действия, исполняет его, проявляет определенное усилие при преодолении препятствий, оценивает результат своего действия.

Произвольная регуляция поведения состоит в подчинении поведения ребенка задаче, то есть в его способности сосредоточиться на том, что предложил взрослый, на попытках активного решения задачи, на преодолении всего, что не относится к основной деятельности. Произвольность, в свою очередь, обеспечивает достаточный уровень игровой мотивации.

Для поддержания игровой мотивации воспитателю необходимо создавать условия для самостоятельной и творческой игры, вызывать интерес, любознательность и целеустремленность старших детей младшего школьного возраста используя для активизации сюжетно-ролевой игры детей младшего школьного возраста произведения художественной литературы, картины художников, кинофильмы и слайды и т.д., а также его конструктивную деятельность (лепку, рисование, изготовление поделок для последующей ролевой игры).

Таким образом, сюжетно-ролевая игра дает возможность с одной стороны, поступать согласно собственным намерениям, а с другой подчиняться определенным законам, нормам, правилам, т.е. строить произвольное поведение. В подготовительных группах необходимо развивать немного ролевых игр, но в таком сочетании, которое обеспечивало бы формирование чувств и устойчивых интересов ребенка и на этой основе

волевых черт его характера, и тем самым произвольного внимания.

Однако сюжетно-ролевая игра не является вершиной развития игровой деятельности у детей младшего школьного возраста. Это хорошо известно и получило отражение в литературе по детской психологии. Л.С. Выготский подчеркивал, что «центральный тракт развития игры: от открытой мнимой ситуации со скрытыми правилами и скрытой целью... к скрытой мнимой ситуации с открытыми правилами, целью» [71,292]. В соответствии с этой логикой к концу дошкольного периода появляются игры с правилами.

2.3 Игры с правилами как инструмент формирования элементов произвольного внимания детей младшего школьного возраста.

Игровая деятельность детей младшего школьного возраста качественно неоднородна и на протяжении этого возрастного периода претерпевает определенные прогрессивные изменения. По мере взросления детей меняется содержание ведущей деятельности старшего детей младшего школьного возраста, направленной на активное познание нового и развитие процессов мышления. В связи с этим обновляются и игровые средства, при помощи которых решаются эти задачи. В этом отношении большой интерес представляют игры с правилами. Будучи дидактическими по своему направлению, игры с правилами имеют обучающее значение и являются переходным этапом от сюжетно-ролевой игры, являющейся ведущей деятельностью детей младшего школьного возраста, к собственно учебной деятельности младшего школьника.

Несмотря на внешнее различие игр с ролями и игр с правилами, в пределах дошкольного возраста между ними существует настолько большое внутреннее единство, что можно говорить о единой линии развития игры, в ходе которого, лишь к концу дошкольного возраста, происходит выделение условных правил, никак не связанных с сюжетом. Этих игр великое множество. К ним относится большинство дидактических игр, настольно-

печатных, подвижных, спортивно-соревновательных и других разновидностей, как детских, так и взрослых игр.

«Особенностью игр с правилами является то, что овладение этими играми предполагает специальный подготовительный этап по усвоению правил. В сюжетно-ролевой игре нет такого этапа или особой деятельности по освоению роли и содержащихся в ней правил. Это происходит симультанно, а затем содержание роли конкретизируется и обогащается в ходе самой игры» [71,292]. Наличие подготовительного этапа в играх с правилами, на котором дети осваивают, видоизменяют и даже создают новые правила предстоящей игры, очень важно, так как деятельность детей в это время приближается по своему характеру к принципиально новой деятельности — учебной.

Исследования Н.Я. Михайленко, Н.А. Коротковой, О. Петровой [42-44] показали, что центральное звено таких игр — правила — является главным фактором развивающего воздействия на детей. Ребенок учится подчинять свое поведение правилам, т.е. развивает произвольность. Именно правила побуждают ребенка быть активным: сосредоточивать свое внимание на игровой задаче, быстро реагировать (движением, словом) на игровую ситуацию. Правила вынуждают детей подчиняться обстоятельствам — вовремя уступить место ведущего, проигравшему — выйти из игры, следить за результатами других участников.

В играх с правилами главное — решение поставленной задачи. Детей увлекают только такие игры, подвижные и дидактические, которые требуют усилия воли, преодоления трудностей.

Среди игр с правилами более других исследованы дидактические игры (А.И. Сорокина, В.Н. Аванесова, В.А. Дрязгунова, А.К. Бондаренко, З.М. Богуславская, Е.О. Смирнова и др.).

В дидактической игре учебные, познавательные задачи взаимосвязаны с игровыми, поэтому при организации игры следует особое внимание обращать на присутствие в занятиях элементов занимательности: поиска, сюрпризности, отгадывания и т.п.

Характер игрового общения и игровых действий в дидактической игре определяется ее правилами, с которыми знакомит детей воспитатель. Он, предлагая детям игру и ее правила в готовом виде, руководит деятельностью и, принимая в игре непосредственное участие, дает наглядный пример выполнения различных требований, а также сообщает необходимые сведения.

Объяснение правил — первый этап в обучении детей с помощью дидактической игры. От того, насколько четко правила будут объяснены, зависит ее успех. В начале игры воспитатель наблюдает, как дети усвоили правила, и напоминает, что если они не будут выполняться, игра прервется.

Объяснение правил в разных возрастных группах проводится по-разному. В старших и подготовительных к школе группах правила становятся более сложными: не смотреть в сторону описываемого предмета, не повторять сказанного, называть только существенные признаки предмета, объединять несколько предметов одним словом и др. В играх, предназначенных для детей старших групп, увеличивается и количество правил. Воспитатель и в этих группах на первых порах следит за их выполнением. После того как воспитатель убедится в том, что все дети усвоили правила игры он может предложить им играть самостоятельно.

Игровыми правилами поощряются одни действия, одни формы поведения и запрещаются другие. Правила игры и еще одно важное условие достижения игровых целей — дидактическая задача, подсказывают ребенку активное отношение к сообщаемым умениям и знаниям, необходимым для успешного выполнения требуемых действий и приближающим к ожидаемому всеми участниками игры определенному ее финалу.

Таким образом, предлагаемый детям замысел игры, ее правила и включенная в них умственная задача представляют собой единую систему формирующих воздействий. Эти воздействия рассчитаны на то, чтобы на базе предлагаемой игры возникла и успешно развивалась познавательная деятельность, направленная, с одной стороны, на обслуживание игровых нужд

и интересов ребенка, а с другой — на усвоение сообщаемых сведений, навыков и умений.

Как мы уже говорили, для развития произвольного внимания необходим, в первую очередь, интерес, занимательность. Занимательность умственного труда достигается разными методами, среди которых на особом месте стоит *словесная дидактическая игра*, содержащая в себе большие возможности для развития умственной деятельности детей, для развития самостоятельности и активности их мышления. В словесной дидактической игре дети учатся думать о вещах, которые они в данное время непосредственно не воспринимают. Эта игра учит опираться в решении задачи на представление о ранее воспринятых предметах, а «представление — это все равно, что обобщенное воспоминание. Этот переход к мышлению в общих представлениях есть первый отрыв ребенка от чисто наглядного мышления» [13,75].

Эти дидактические игры проводятся во всех возрастных группах, но особенно они важны в воспитании и обучении детей младшего школьного возраста, так как способствуют подготовке ребят к обучению в школе: развивают умение внимательно слушать педагога, быстро находить нужный ответ на поставленный вопрос, точно четко формулировать свои мысли, применять знания в соответствии с поставленной задачей.

Для удобства использования словесных игр в педагогическом процессе их условно можно объединить в четыре основные группы.

В первую из них входят игры, с помощью которых формируют умение выделять существенные (главные) признаки предметов, явлений: «Отгадайка», «Магазин», «Радио», «Где был Петя?», «Да — нет» и др.

Вторую группу составляют игры, используемые для развития у детей умения сравнивать, сопоставлять, замечать алогизмы, делать правильные умозаключения: «Похож — не похож», «Кто больше заметит небылиц?» и др.

Игры, с помощью которых развивается умение обобщать и классифицировать предметы по различным признакам, объединены в третьей

группе: «Кому что нужно?», «Назови три предмета», «Назови одним словом» и др.

В особую, четвертую группу, выделены игры на развитие внимания, сообразительности, быстроты мышления, выдержки, чувства юмора: «Испорченный телефон», «Краски», «Летает — не летает», «Белого и черного не называть» и др.

Кроме игр четвертой группы для развития произвольного внимания старших детей младшего школьного возраста можно использовать и словесные игры на описание предмета. В старших и подготовительных к школе группах правила более сложные, чем у младших детей: не смотреть в сторону описываемого предмета, не повторять сказанного, называть только существенные признаки предмета, объединять несколько предметов одним словом, описывать только те предметы, которые находятся в комнате и др. Воспитатель на первых порах следит за их выполнением этих правил. Например, в игре «Отгадай» надо словесно по памяти описать какой-либо предмет, находящийся на участке, а его товарищи должны его назвать. Ребенок же описал предмет, который он видел в группе. Воспитатель отмечает, что предмет описан хорошо, но не все правила игры выполнены. Обращаясь к детям, он уточняет эти правила и спрашивает: «Какое правило игры не выполнил Вова?» Дети отвечают: «Вова описал предмет, которого на участке нет». После того как воспитатель убедится в том, что все дети усвоили правила игры, он может предложить им играть самостоятельно.

Настольно-печатные игры и игры с предметами — интересное занятие для детей. Они разнообразны по видам: парные картинки, лото, домино. Различны и развивающие задачи, которые решаются при их использовании.

Среди игр, формирующих произвольное внимание можно назвать игры на:

Запоминание состава, количества и расположения картинок или предметов. Например, в настольной игре «Отгадай, какую картинку спрятали» дети должны запомнить содержание картинок, а затем определить, какую из

них перевернули вниз рисунком. Эта игра направлена на развитие памяти, запоминания и припоминания.

Составление разрезных картинок и кубиков. Задача этого вида игр — учить детей логическому мышлению, развивать у них умение из отдельных частей составлять целый предмет. Усложнением в этих играх может быть увеличение количества частей, также усложнение содержания, сюжета картинок. Если в младших группах картинки разрезаются на 2—4 части, то в средней и старших группах целое делят на 8—10 частей. При этом для игр в младшей группе на картинке изображается один предмет: игрушка, растение, предметы одежды и др. Для более старших детей на картинке изображается уже сюжет из знакомых детям сказок, художественных произведений. Основное требование заключается в том, чтобы предметы на картинках были знакомы детям. Наличие целой картинки облегчает решение задачи. Поэтому для младших групп необходимо давать детям целую картинку для рассматривания, прежде чем будет дано задание — сложить целую картинку из ее частей. В последнее время широкое распространение получили такие настольные игры как пазлы, которые дают возможность участвовать в составлении картинки нескольким детям. Таким образом, для развития произвольного внимания могут использоваться различные виды игр с правилами. Главное, чтобы игра вызывала неослабевающий интерес, любознательность и целеустремленность у ребенка, требовала у него волевых усилий для воплощения целей и задач игры. Особую роль в развитии произвольного внимания играет дидактическая игра. Дидактическая игра — это единая система воздействий, направленных на формирование самой потребности в знаниях, активного интереса к тому, что может явиться их новым источником, а также на формирование более совершенных познавательных процессов — в том числе и произвольного внимания. Используя в формировании произвольного внимания дидактические игры, мы тем самым готовим старшего детей младшего школьного возраста к успешной школьной жизнедеятельности.

Во второй главе нами рассмотрены сущность и значение игровой деятельности, охарактеризована роль игровой деятельности в развитии произвольного внимания старших школьников. На основании изученной психолого-педагогической литературы мы можем сделать следующие выводы:

1. Игра — это особая форма детской жизни, выработанная или созданная обществом для управления развитием детей.

2. Любая игра преследует конкретную цель:

развитие мышления, воображения, внимания, речи, повышение культурного уровня личности;

поиск выхода из трудной ситуации;

формирование практических навыков и умений и т. п.

3. К концу дошкольного возраста ребенок еще не может «заставить себя» быть внимательным, поэтому ему необходима помощь взрослого. Такая помощь может состоять в организации совместных игр, способствующих тренировке внимания. Среди них особое внимание занимают игры с правилами. Центральное звено таких игр — правила — является главным фактором развивающего воздействия на детей. Ребенок учится подчинять свое поведение правилам, т.е. развивает произвольность. Правила направляют игру, определенным образом организуют поведение детей.

4. В формировании произвольного внимания могут быть использованы различные виды игр с правилами. Все они должны быть эмоционально окрашенными, обязаны содействовать воспитанию в детях волевых черт характера, активности, любознательности и целеустремленности.

5. Особая роль признается за дидактическими играми. Дидактическая игра - игровой метод обучения направленный на усвоение, закрепление и систематизацию знаний, овладение способами познавательной деятельности не заметным для самого ребенка образом, поскольку обучается он играя. Она важна как самостоятельная игровая деятельность, как средство разностороннего воспитания личности ребенка, прежде всего умственного развития.

6. Формирование произвольного внимания зависит от целей игровой деятельности старшего детей младшего школьного возраста, от активного познавательного отношения к определенному кругу явлений, формирующегося в этой деятельности. Если вначале развитие произвольного внимания у ребенка обеспечивает реализацию только тех целей, которые ставят перед ним взрослые, то затем, в процессе становления дальнейшей игровой деятельности, осуществляет и те, которые ставятся им самостоятельно. Это внимание связано с сознательно поставленной целью, с волевым усилием.

Глава 3. Экспериментальное исследование возможностей игры как средства развития произвольного внимания детей младшего школьного возраста

Исследование проводилось в Новоселовской СОШ №5. В эксперименте приняли участие 20 детей в возрасте 7-8 лет.

Цель эксперимента: исследовать возможности игры как средства развития произвольного внимания, путем использования коррекционно-развивающей программы, состоящей из игр с правилами.

Эксперимент состоял из трех этапов: констатирующего, формирующего и контрольного. На первом этапе эксперимента нами выявлялся уровень развития произвольного внимания у детей этой группы.

На втором этапе была разработана и апробирована коррекционно-развивающая программа, направленная на формирование произвольного внимания детей младшего школьного возраста. Третий этап исследования позволил выявить эффективность применения коррекционно-развивающей программы.

Списочный состав группы:

Фамилия, имя	Возраст
Анищенко Костя	8 лет
Большакова Настя	8 лет
Борисов Алеша	8 лет
Вейбель Артем	9 лет
Гореев Егор	8 лет
Дробышев Кирилл	8 лет
Жихарева Алина	8 лет
Лебединская Жанна	8 лет
Макеев Денис	8 лет

Мошкова Ксюша	7 лет
Неледина Марина	8 лет
Одинец Оксана	8 лет
Паутова Аня	8 лет
Сарычева Вика	8 лет
Федулова Ульяна	8 лет

3.1 Констатирующий эксперимент.

Констатирующий эксперимент проводился в январе 2016г. по апрель 2017г.

Цель эксперимента: выявить уровень сформированности произвольного внимания у детей младшего школьного возраста.

Одним из важных условий получения достоверных результатов является установление эмоционального контакта и взаимопонимания между исследователем и ребенком. Для налаживания такого контакта необходимо проводить обследование в знакомой ребенку обстановке. Именно поэтому исследование проводилось в спортивном зале, где для этих целей было подготовлено рабочее место для ребенка с заранее подготовленными материалами.

Чтобы создать условия, при которых ребенок не будет испытывать отрицательных эмоций от общения с незнакомым человеком, работу с детьми мы начали с игры «Заметить все» (См. параграф 3.2. Игры на развитие произвольного внимания), а затем приступили к требуемым методикой заданиям. В целом обследование каждого ребенка занимало от 45 до 60 минут. После 20 минут работы ребенку предлагалось отвлечься, походить, выполнить несколько упражнений на расслабление.

Избранные протоколы констатирующего эксперимента представлены в Приложении 8.

Методика № 1 «Корректирующая проба»

Методика используется для определения объема внимания (по количеству просмотренных букв или рисунков) и его концентрации - по количеству сделанных ошибок.

Норма объема внимания для детей 7-8 лет - 400 знаков и выше, концентрации - 10 ошибок и менее.

Детям было предложено выполнить буквенный вариант методики, и рисуночный вариант теста (См. Рисунок 1 Приложения 1)

1. Буквенный вариант

Для проведения буквенного варианта методики «Корректирующая проба» мы модифицировали задание до уровня интеллектуального развития детей младшего школьного возраста. Детям были предложены тексты с крупными буквами.

Инструкция: «Нужно вычеркнуть все буквы «А», которые встретятся на страницах книги. Работать надо быстро и внимательно. Время работы - 5 минут».

2. Рисуночный вариант. (Бланк прилагается в Приложении 1).

Задание Девочки

Предлагаются бланки с изображениями девочек, расположенных по 8 в каждом ряду (11 рядов). Варианты заданий:

- а) подчеркни девочек с черными бантиками (белыми);
- б) подчеркни девочек с черными волосами и черными бантиками;
- в) ... с белыми волосами и белыми бантиками;
- г) ... с белыми волосами и черными бантиками;
- д) ... с черными волосами и белыми бантиками.

Результаты методики «Корректирующая проба» представлены в Таблице 1 Приложения 2.

На основе полученных результатов нами были выделены:

- три уровня объема внимания:
 - высокий – 400 и более знаков;
 - средний – 350 – 399 знаков;

- низкий – 349 и менее знаков.
- три уровня концентрации внимания:
 - высокий – 10 и менее ошибок;
 - средний – 11-15 ошибок;
 - низкий – 16 и более ошибок.

Высокий уровень объема внимания показали 40% (6 чел.) детей группы, средний уровень отмечен у 33% (5 чел.) и низкий – у 27% (4 чел.) детей младшего школьного возраста.

Высокий уровень концентрации внимания отмечен у 33% (5 чел.) детей младшего школьного возраста, средний – у 47% (7 чел.) и низкий уровень обнаружили 20% (3 чел.) детей. Уровень концентрации внимания ниже, чем уровень объема, дети часто отвлекались, особенно в буквенном варианте, просили повторить условия выполнения задания.

Причем нами отмечено, что более высокий уровень, как объема, так и концентрации внимания дети показали в рисуночном варианте корректурной пробы. Мы думаем, что такой результат обусловлен более высоким интересом детей к этой части задания, вызванным занимательным способом предоставления теста.

Методика № 2 «Красно-черная таблица»

Методика предназначена для оценки переключения внимания. Обследуемые должны находить на предложенной им таблице красные и черные числа от 1 до 12 в случайной комбинации, исключая логическое запоминание. Ребенку предлагают показать на таблице (Приложение 1) черные числа от 1 до 12 в возрастающем порядке (время выполнения Т(1) фиксируется). Затем нужно показать красные числа в убывающем порядке от 12 до 1 (время выполнения Т(2) фиксируется). Затем ребенка просят показывать попеременно черные числа в возрастающем порядке, а красные числа - в убывающем (время выполнения Т(3) фиксируется).

Нам пришлось, так же как и в первом случае, немного модифицировать методику под уровень развития детей младшего школьного возраста.

Методику определения показателей T(1) и T(2) мы оставили без изменения, а затем предложили каждому ребенку попеременно показывать черные и красные цифры в возрастающем порядке (T(3)).

Показателем переключаемости внимания являлась разница между временем в третьем задании и суммой времени в первом и втором заданиях: $T(3) - (T(1)+T(2))$.

Результаты тестирования представлены в Таблицах 1,2 Приложения 3.

По результатам тестирования выделено три уровня переключаемости внимания

- высокий уровень – показатель переключаемости ниже 20 сек;
- средний уровень – показатель переключаемости от 20 до 25 сек включительно;
- низкий уровень – показатель переключаемости выше 26 сек.

К высокому уровню переключаемости внимания отнесено 7%(1 чел.) детей. Настя Б. без затруднений справилась с заданием, быстро и правильно называла числа, как в прямом, так и обратном порядке, у нее самый высокий показатель T(3).

Больше половины детей, а именно 60% (9 чел.) обладают средним уровнем переключаемости внимания. Эти дети хуже переходили с красного цвета на черный, медленнее называли цифры. 33% (5 чел.) детей младшего школьного возраста – низким уровнем. Этим детям в третьем задании приходилось напоминать об условии, подсказывать.

Однако полученные в данной методике результаты, как нам показалось, не являются достоверными на 100%. Не все дети этого возраста в достаточной мере овладели обратным порядком счета, что вызывало у некоторых детей младшего школьного возраста затруднения и тем самым увеличение параметра T(2). В целях подтверждения или уточнения результатов данной методики мы воспользовались

Методикой №3 на определение концентрации и распределения внимания

Мы начертили квадрат 10x10 клеток. В эти 100 клеток поместили в произвольном порядке по 16-17 разных изображений: круг, куб, прямоугольник, треугольник, звездочка, цилиндр (см. Приложение 1).

При определении концентрации внимания ребенок предлагалось ставить на заданной фигуре крестик. А при определении переключаемости внимания в одну фигуру ставить крестик, а в другую - черточку.

Инструкция: 1. «Здесь нарисованы разные фигуры. Сейчас ты будешь ставить на звездочках крестик, а на остальных ничего ставить не будешь».

При определении переключаемости внимания в инструкцию включалось задание ставить на круге крестик, а треугольник - подчеркнуть. В остальные ничего не ставить. Правильность, полноту выполнения задания оценивалась по 10-балльной системе, снижаясь по 0,5 балла за каждую ошибку или пропуск фигуры. На выполнение задания давалось 30 сек. Обращалось внимание на то, насколько быстро и уверенно выполняется задание.

Результаты исследования размещены в Таблицах 1,2 Приложения 4.

На основе полученных результатов нами были выделены следующие три уровня концентрации и переключаемости внимания:

- высокий – 9-10 баллов;
- средний – 7- 8 баллов;
- низкий – ниже 7 баллов.

Высокий уровень концентрации внимания показали 27% (4 чел.) детей и столько же детей обладают низким уровнем концентрации внимания. У 47% (7 чел.) был отмечен средний уровень концентрации внимания, низкий уровень – у 27% (4 чел) детей.

Высокий уровень переключаемости внимания показал чуть больший процент детей, а именно 33% (5 чел.). Средним уровнем переключаемости внимания обладают 40% (6 чел.) детей младшего школьного возраста, низким – 27% (4 чел.).

Дети с высоким уровнем концентрации и переключаемости внимания и не отвлекались во время выполнения задания, быстро и четко выполняли инструкцию. Задание не вызвало у них затруднений.

Остальные дети допускали ошибки в выполнении задания, отвлекались, смотрели по сторонам. Двое детей обратились с просьбой повторить задание уже во время его выполнения. Все это говорит о недостаточном уровне развития концентрации и переключаемости внимания.

Методика № 4 на определение уровня развития целенаправленности

Ребенку предлагалось собрать небольшой пазл (картинка разделена на 30 частей). Пазлы были выбраны на хорошо известные детям темы (сказки, мультфильмы) (См рис.1-4)

При выполнении задания учитывались активность и самостоятельность, время выполнения, количество отвлечений и обращений за помощью к взрослому. Результаты представлены в Таблице 1 -2 Приложения 5.

Нами были разработаны следующие критерии оценки результатов.

Активность и самостоятельность

К высокому уровню активности и самостоятельности мы отнесли детей, которые с большим желанием и интересом отнеслись к заданию и выполнили его целиком без помощи взрослых. Дети не допускали возможности оставить задание невыполненным, их характеризовала самостоятельная активность.

К среднему уровню активности и самостоятельности мы отнесли детей, деятельность которых приходилось направлять советами, заострять их внимание на выполнение задания. Дети этой группы часто отвлекались, спрашивали у экспериментатора совета, одобрения. Без отсутствия указаний терялись, без посторонней помощи не могли выполнить задание.



Рисунок 1. Пазл «Лиса и журавль»



Рисунок 2. Пазл «Русалочка»



Рисунок 3. Пазл «Вершки-корешки»



Рисунок 4. Пазл «Битый небитого везет»

К низкому уровню активности и самостоятельности отнесли детей, которые не смогли довести задание до конца, отказались от выполнения задания.

В результате исследования были выделены три уровня целенаправленности (См. Таблица 2 Приложения 5)

К группе детей со стойкой целенаправленностью были отнесены дети, обладающие высоким уровнем активности и самостоятельности, не имеющие отвлечений во время выполнения задания. Такие дети составили 27% (4 чел.) группы. Не смотря на то, что Марина М. выполняла задание достаточно долгое, по сравнению с другими детьми время (25 мин), мы отнесли ее к группе детей со стойкой целенаправленностью. Девочка работала самостоятельно, без отвлечений, настойчиво, выполнила задание до конца.

К группе детей с малоактивной целенаправленностью мы отнесли детей со средним уровнем активности и самостоятельности (47%, 7 чел.). Дошкольники этой группы довели задание до конца, но только при помощи

указаний взрослых. Количество отвлечений составляет в среднем 2-3 раза. Дети нуждались в постоянном руководстве и поощрении со стороны экспериментатора.

К группе детей младшего школьного возраста с нестойкой целенаправленностью (27%, 4 чел.) отнесены дети с низким уровнем самостоятельности и активности и большим количеством отвлечений. Этими детьми задание не было выполнено до конца, три ребенка бросили собирать пазл после неудачных попыток («У меня не получается», «Я устал», «Больше не хочу») и один ребенок даже не стал делать попыток, отказался от выполнения задания сразу («Я не умею и не хочу»).

В целом, результаты констатирующего эксперимента представлены в Таблице 1, 3 Приложения 6. Эксперимент показал, что произвольное внимание у детей этой группы развито недостаточно. Нами выделено только 27% детей (4 чел.) с высоким уровнем развития произвольного внимания, почти половина детей группы отнесены к среднему уровню развития произвольного внимания (47%, 7 чел.), Доля детей с низким уровнем составила 27% (4 чел.)

Особо хочется отметить низкий уровень развития таких характеристик как целенаправленность, концентрация и переключаемость внимания. Исходя из результатов исследования, нами была выделена группа из 11 человек, с которыми мы провели формирующий эксперимент, направленный на повышение уровня развития произвольного внимания.

3.2 Формирующий эксперимент.

Формирующий эксперимент проводился в апреле-мае 2017 года с детьми, показавшими в ходе констатирующего эксперимента средний и низкий уровень развития произвольного внимания.

Цель эксперимента: повысить уровень развития основных характеристик произвольного внимания.

Для коррекции проблем развития произвольного внимания была внедрена коррекционно-развивающая программа, состоящая из 20 занятий.

Занятия проводились 2 раза в неделю; продолжительность каждого занятия — 30—40 минут.

Цели программы: коррекция проблем развития произвольного внимания.

Задачи программы:

1. Повысить уровень развития таких характеристик произвольного внимания как устойчивость, концентрация, переключаемость, объем, произвольность и целенаправленность.

2. Повысить уровень развития регулируемого восприятия.

3. Развивать умение мыслить вслух, способности активного владения речью.

Содержание занятий

Занятия включали:

— игры с правилами: подвижные, словесные и дидактические;

— игровые упражнения, творческие и подражательно-исполнительного характера;

— свободное и тематическое рисование;

— релаксацию.

Игры и игровые упражнения на развитие внимания

Способности	Развивающие игры
Устойчивость и концентрация	«Сравни картинки», игра на пространственную ориентацию на плоскости, работа с сюжетной картинкой, «Круги», «Селектор»
Переключаемость	«Животные», «Веселое троеборье», «Утренняя гимнастика», «Параллельный счет предметов», «Не пропусти растения», «Не пропусти профессию», «Рыбы, птицы, звери»

Наблюдательности объем	«Шерлок Холмс», «Пантомима для наблюдательных», работа с сюжетной картиной, «Кто больше увидит и запомнит», игры с лабиринтами, задачи в стихах, работа на запоминание с сюжетными картинками, игра в лабиринты
Распределение	«Обратный счет», «Окна», работа с картинками с изображением заслоненных предметов, работа с картинками-загадками и зашумованными картинками
Произвольность и целенаправленность	«Зеваки», «Треугольники», «Запретное слово», «Делай как я», «Внимательные руки», «Запретное движение»

Программа занятий

Занятие 1

1. Знакомство и приветствие

Игра «Снежный ком»

Первый ребенок называет свое имя, передавая мяч другому, а тот в свою очередь называет имя первого и свое, затем мяч получает третий участник и т.д. Игра проводится по кругу со всеми участниками.

2. «Ищи безостановочно»

В течение 10—15 секунд надо увидеть вокруг себя как можно больше предметов одного и того же цвета. Первый участник по сигналу ведущего начинает перечислять, другие его дополняют.

3. «Маленькие обезьянки»

Каждый из играющих принимает какую-либо позу. Ведущий, поглядев на них секунд 40—50 (по сигналу), начинает копировать позу каждого, в то

время как остальные стоят спокойно. Водящий меняется, и игра продолжается, пока все не побывают в роли водящего.

4. «Шалтай-Болтай»

Шалтай-Болтай

Сидел на стене,

Шалтай-Болтай

Свалился во сне.

С. Маршак

Ведущий читает четверостишие. Дети поворачивают туловище вправо и влево, руки свободно болтаются, как у тряпичной куклы. Услышав слова «свалился во сне», резко наклоняют корпус вниз.

5. Итоги занятий (настроение в цвете)

Занятие 2

1. Приветствие. Игра «Снежный ком»

См. занятие 1.

2. «Слушай и исполняй»

Ведущий называет несколько действий, не показывая их. Разрешается повторить задание 1—2 раза. Затем дети должны повторить эти действия в той последовательности, в которой они были названы ведущим.

- Повернуть голову направо, прямо, опустить голову вниз, поднять голову.
- Поднять правую руку вверх, поднять левую руку вверх, опустить обе руки.

3. «Заметить все»

Положить в ряд 7—10 различных предметов и прикрыть их. Приоткрыв их секунд на 10, снова закрыть и предложить ребятам перечислить все. Приоткрыв снова эти же предметы секунд на 8—10, спросить у детей, в какой последовательности они лежали.

Поменять местами два каких-либо предмета, показать снова все предметы на 10 секунд. Предложить детям уловить, какие два предмета переложены.

Не глядя больше на предметы, сказать, какого цвета каждый из них.

4. «Ищи безостановочно»

В течение 10—15 секунд увидеть вокруг себя как можно больше предметов одного и того же цвета. Один по сигналу ведущего начинает перечислять, другие его дополняют.

5. Этюд «Факиры»

Дети изображают факиров. Они садятся на пол (на коврик), скрестив по-турецки ноги, руки на коленях, кисти свисают вниз, спина и шея расслаблены, голова опущена, глаза закрыты. Звучит спокойная музыка, факиры отдыхают.

Занятие 3

1. Игра «Снежный ком»

См. занятие 1.

2. «Пуговицы»

На листке из тетради в клеточку по линиям клеток чертится квадрат в девять клеток и в любых клетках ставятся две пуговицы. Рассмотрев рисунок в течение примерно 3 секунд, ребенок должен воспроизвести его по памяти на такой же бумаге.

3. Рассматривание зашумованной картинки

Задание: внимательно рассмотреть данный рисунок и ответить на вопросы ведущего (педагога).

4. Рассматривание зашумованной картинки

Задание: найти и перечислить все изображенные предметы. Как можно назвать одним словом каждую группу предметов?

См. приложение 7, рис. 1.

5. Этюд «Факиры»

См. занятие 2.

Занятие 4

1. Игра «Имя + прилагательное»

Дети стоят по кругу, первый играющий называет свое имя и еще прилагательное, которое начинается с такой же буквы (например: Марина, милая).

2. Игра на пространственную ориентацию на плоскости

См. приложение 7, рис. 2.

По клеточкам игрового поля следует перемещать карточку с изображением персонажа. Перемещение персонажа с одной клетки на другую происходит по команде «вверх», «вниз», «вправо», «влево». Исходное положение персонажа указывается перед началом игры.

3. Игра с сюжетной картинкой

Задание: внимательно посмотреть на рисунки и найти как можно быстрее все отличия одной картинке от другой. Можно задать детям вопросы по содержанию картинки.

4. Игра «Веселое троеборье»

Выбери три вида занятий, например конструирование домика из кубиков, рисование какого-нибудь животного и рассказывание считалки. Каждое задание нужно выполнять очень быстро и точно. Для контроля используется секундомер. В соревновании побеждает самый быстрый и самый точный. Игру можно разнообразить, меняя виды заданий и увеличивая их количество.

5. Итоги занятий (настроение в цвете)

Занятие 5

1. Игра «Имя + прилагательное»

См. занятие 4.

2. Упражнение «Запретное слово»

Ведущий задает вопросы, игрок отвечает. Ответы могут быть разными, только нельзя произносить одно запретное слово, о котором заранее

договариваются, например слово «нет». После этого можно начать задавать вопросы:

- Ты спишь в ванной?
- Снег белый?
- Ты умеешь летать?
- Ты был на Луне? и т.д.

3. Игра «Параллельный счет предметов»

См. приложение, рис. 3.

Перед детьми карточка с изображением трех предметов. Ребенок должен последовательно двигаться от предмета к предмету и вести их счет таким образом: один цветок, один мяч, одна груша, два мяча, две груши, три мяча и т.д.

4. «Какая бабочка на какой цветок прилетит?»

См. приложение 7, рис. 4.

Задание: проследить полет каждой бабочки.

5. Этюд «Факиры»

См. занятие 2.

Занятие 6

1. Игра «Снежный ком»

См. занятие 1.

2. Игра «Утренняя гимнастика»

Ведущий выполняет упражнения, дети должны их повторять одновременно с ним. Выполняются упражнения в разной последовательности, по два раза каждое и быстро переходя от одного упражнения к другому: два раза присели, два раза повернулись. Выигрывает тот, кто допустит меньше ошибок.

3. Игра «Круги»

В игре используется таблица. см. приложение 7, рис. 5. Предложить малышу отыскать круги в порядке уменьшения их размеров. Двойные и

тройные круги следует игнорировать. Чтобы сделать игру более азартной, предложите детям посоревноваться на время.

4. Игра «Замысловатая картинка»

Перед вами замысловатая картинка. Постарайтесь рассмотреть ее. (См. приложение 7, рис. 6).

Задание:

Что нарисовано на картинке?

5. Упражнение «Дорисуй»

См. приложение 7, рис. 7.

Задание: дорисовать каждому домику окошко, яблоку — веточку, а цветочку — серединку.

6. Упражнение «Спасибо, до свидания!»

Дети стоят в кругу. Мяч передается друг другу со словами «Спасибо, до свидания!».

Занятие 7

1. Игра «Имя + прилагательное»

2. Игра «Селектор»

Один игрок выполняет роль «приемника» (он принимает сигнал), а остальные — «передатчики» (передают сигнал). Каждый передатчик передает свою информацию. Например, один считает вслух от 5 до 12, второй называет в определенной последовательности предметы, изображенные на картинке, третий произносит название цветов радуги. Все это они делают одновременно, примерно с одинаковой громкостью и непрерывно. «Приемник» держит в руке жезл и молча слушает. Он должен поочередно настроиться на каждый «передатчик». Если ему слишком сложно усилить тот или иной сигнал, он может повелительным жестом заставить «передатчик» говорить громче, жезлом он останавливает игру.

3. Упражнение «Запретное слово»

См. занятие 5.

4. Игра «Запретное движение»

Ведущий последовательно дает одну из двух команд: «ухо» или «нос». По этой команде группа играющих должна хвататься соответственно за свой нос или за ухо. Ведущий тоже выполняет эту команду, как бы демонстрируя, что должны делать дети. Однако через некоторое время начинает намеренно ошибаться: дает одну команду (например, «ухо»), а демонстрирует другую (хватается за нос). Задача группы — выполнять только то, что говорит ведущий.

5. Итоги занятия (настроение в цвете)

Занятие 8

1. Игра «Снежный ком»

См. занятие 1.

2. Игра «Четыре стихии»

Играющие сидят в кругу. Ведущий договаривается с ними: если он скажет слово «земля», то все должны опустить руки вниз, если слово «вода» — вытянуть руки вперед, слово «воздух» — поднять руки вверх, слово «огонь» — произвести вращение руками в локтевых суставах. Кто ошибается, считается проигравшим.

3. Игра «Узнай по голосу»

Дети стоят в кругу, выбирается ведущий. Он стоит в центре круга и старается узнать детей по голосу.

4. Игра «Шерлок Холмс»

Играющий роль Шерлока Холмса, внимательно рассматривает внешний вид своего партнера и отворачивается или уходит из комнаты. Партнер меняет некоторые детали своего внешнего вида и предлагает сыщику угадать, что он изменил.

5. Игра «Ассоциации»

Ребенок жестами, мимикой изображает другого ребенка, его особенности, привычки, как он их видит, остальные дети отгадывают, кого он изображает.

6. Этюд «Факиры»

Занятие 9

1. Упражнение «Бип»

Дети сидят на стульях. Водящий с закрытыми глазами ходит по кругу, садится по очереди на колени к детям и угадывает, на ком сидит. Если он угадал правильно, тот, кого назвали, говорит «Бип» и становится водящим.

2. Игра «Изображение предметов»

Ребенок мимикой, жестами изображает предмет, остальные дети его угадывают. Кто правильно назвал, становится водящим.

3. «Пантомима для наблюдательных»

Водящий показывает пантомиму, а остальные дети должны угадывать, что данное действие означает. Для начала предлагается изобразить простые действия (как причесываетесь, чистите зубы, наливаете чай). Затем идут действия посложнее: например, как вы накрываете на стол, делаете уборку в квартире и т.д.

4. Работа с сюжетной картинкой

Задание. Посмотрите внимательно на рисунок и постарайтесь запомнить как можно больше информации (картинка показывается в течение 30 секунд).

Что нарисовано на картинке? (Далее ведущий задает детям как можно больше вопросов, с помощью которых они могут вспомнить детали рисунка.)

5. Упражнение «Спасибо, до свидания!»

Занятие 10

1. Упражнение «Бип»

См. занятие 9.

2. Игра «Животные»

Называются различные слова: стол, кровать, чашка, карандаш, тетрадь, собака и т.д. Дети должны хлопками отреагировать на определенное слово — обозначающее, например, животное.

3. «Пуговицы»

См. занятие 3.

4. Игра «Сравни картинки»

Детей просят сравнить картинки и назвать все их различия.

5. Игра «Треугольники»

Детям дают листы бумаги, цветные карандаши и просят нарисовать в ряд 10 треугольников. Когда работа завершена, произносится инструкция: «Заштрихуй красным карандашом третий, седьмой и девятый треугольник».

6. Итоги занятия (настроение в цвете)

Занятие 11

1. Приветствие. Игра «Путаница»

Выбирается считалочкой водящий. Он выходит из комнаты. Остальные дети берутся за руки и образуют круг. Не разжимая рук, они начинают запутываться, кто как умеет. Когда образовалась путаница, водящий заходит в комнату и распутывает, также не разжимая рук у детей.

2. Игра «Слушай и исполняй»

См. занятие 2.

3. Упражнение «Сосчитай»

См. приложение 7, рис. 8.

Задание: посчитать и записать, сколько раз встречается каждая фигура.

4. Игра «Обратный счет»

Закрепление обратного счета. Считая, дети одновременно выполняют простые физические упражнения (наклоны, приседания, повороты).

5. Игра «Узнай по голосу»

См. занятие 8.

6. Упражнение «Спасибо, до свидания!»

Занятие 12

1. Игра «Перекличка-путаница»

Ведущий называет фамилии и имена присутствующих детей, путая при этом то фамилию, то имя. Дети внимательно слушают и откликаются только тогда, когда правильно названы и имя, и фамилия.

2. Игра «Не пропусти растение»

Играющие сидят в кругу и внимательно слушают слова, которые произносит ведущий. Всякий раз, когда встретится название растения, дети должны встать и тут же сесть. Например: дорога, тигр, береза, самолет, пшеница, роза, змея, дуб, кукла, гриб, школа, шиповник, ромашка, рама, дом и т.д.

3. Игра «Делай как я»

Дети стоят друг за другом. Руки лежат на плечах впереди стоящего. По первому сигналу ведущего первый ребенок поднимает правую руку, по второму сигналу все дети поднимают правую руку. По очередному сигналу начинают поднимать в том же порядке левую руку. Затем так же по сигналу опускают сначала правую руку, затем левую. Игра повторяется дважды, с ускорением темпа.

4. Игра «Кто больше увидит и запомнит?»

Пока ведущий считает до 30, нужно найти в комнате и запомнить все предметы, названия которых состоят из двух слогов. При произнесении ведущим числа 30 все закрывают глаза. Один из игроков (названный ведущим) перечисляет все, что запомнил, остальные дополняют. После того как игроки перечислили всё, что могли, все открывают глаза и вместе считают, сколько предметов пропущено.

5. Упражнение «Запомни картинку»

В течение одной минуты демонстрируется рисунок. Затем он убирается, ведущий задает детям вопросы по содержанию картинки. Ответы дети дают по памяти.

6. Этюд «Факиры»

См. занятие 2.

Занятие 13

1. Игра «Перекличка-путаница»

См. занятие 12.

2. Упражнение «Внимательные руки»

Ведущий читает ряд слов, в которых есть звуки «и» и «й». Дети внимательно слушают и, если в слове есть звук «и», поднимают правую руку, а если «й» — левую. Если нет ни того, ни другого, то руки остаются на коленях.

Список слов: лифт, ватин, йод, инженер, воробей, игра, карандаш, перо, буйвол, вагон, климат, байдарка, ученый, мечтатель, ладонь, маленький, сосед, первый, солома, гибкий, яйцо, театр, балет, вилы, поле, птица, балкон и т.д.

3. Игра «Селектор»

См. занятие 7.

4. Игра «Змейка»

Дети встают в две равные шеренги, друг напротив друга. Крайний в шеренге называет слог, стоящий напротив заканчивает слово, подбирая подходящий слог (можно два слога), и в свою очередь называет слог — задание для стоящего напротив, и так до конца шеренги. 5. Игра «Слушай и исполняй»

Ведущий называет и повторяет 1—2 раза несколько различных движений, не показывая их. Дети должны воспроизвести движения в той же последовательности, в какой они были названы ведущим.

6. Упражнение «Спасибо, до свидания!»

Занятие 14

1. Игра «Перекличка-путаница»

См. занятие 12.

2. Игра «Не пропусти профессию»

Дети встают в круг и внимательно слушают слова, которые произносит ведущий. Всякий раз, когда среди слов встречается название профессии, дети должны подпрыгивать на месте. Например: лампа, водитель, ножницы, механик, липа, токарь, яблоко, болтун, архитектор, карандаш, строитель, гроза, ткач, обруч и т.д.

3. Игра «Параллельный счет предметов»

См. занятие 5.

4. Игра «Разноцветные мячики»

Дети сидят в круге. Ведущий молча бросает кому-нибудь мяч. Поймавший мяч называет гласный звук, если мяч красного цвета, согласный — если мяч синего цвета, и возвращает мяч ведущему.

5. Игра «Зеваки»

Играющие идут по кругу, держась за руки. По сигналу ведущего останавливаются, делают четыре хлопка, поворачиваются кругом и продолжают движение. Направление движения меняется после каждого сигнала ведущего. Не выполнившие задание правильно после второй ошибки выходят из круга и внимательно наблюдают за игрой.

6. Итоги занятия (настроение в цвете)

Занятие 15

1. Игра «Бип»

См. занятие 9.

2. Игра «Шерлок Холмс»

См. занятие 8.

3. Игра «Правая, левая»

Ведущий читает ряд слов с согласными на конце. В паузах между словами дети поднимают руку: правую — если окончание твердое, левую — если окончание мягкое.

Варианты слов: брат, нож, был, мель, брать, ел, рожь, хор, уголь, мел, стал, ель, ток, былль, пыл, вес, жарь, пыль, жар, лаз, цепь, воз, петь, печаль, трус, хруст, грусть, шаг.

4. Работа по картинке «Путаница»

Подбирается картинка-задача с перепутанными предметами (звери с «чужими хвостами», мамы с «чужими детенышами» и т.п.) Нужно найти каждому предмету (животному, человеку) подходящую пару и объяснить свой выбор.

5. Игра «Мячик-смягчитель»

Дети сидят в кругу. Ведущий бросает мяч и произносит слово с твердым окончанием. Ребенок, поймавший мяч, перед тем как бросить его обратно, произносит то же слово, но с мягким окончанием: угол, брат, ел, топ, мел, хор, жар, был, вес, ходит, прав, шутит, пилит, носит, стал, пар, прав, врал, мол, дал.

6. Упражнение «Спасибо, до свидания!»

Занятие 16

1. Игра «Бип»

См. занятие 9.

2. Игра «Обратный счет»

См. занятие 11.

3. Игра «Назови соседей»

Играющие сидят в круге. Ведущий бросает мяч ребенку, называет числа от 0 до 10. Поймавший мяч должен назвать «соседей», то есть числа на 1 меньше и на 1 больше. После этого он возвращает мяч ведущему.

4. Игра «Рыба, птица, зверь»

Дети сидят в круге. Ведущий указывает по очереди на каждого игрока и произносит: «Рыба, птица, зверь, рыба, птица, зверь...» Тот игрок, на котором остановилась считалочка, должен быстро назвать в данном случае рыбу.

5. Упражнение «Лабиринт» (рисунок)

Детям предлагается найти выход из лабиринта.

6. Итоги занятия (настроение в цвете)

Занятие 17

1. Игра «Имя + прилагательное»

См. занятие 4.

2. Игра «Много — один»

Дети сидят в круге. Ведущий бросает мяч, называя слово во множественном числе. Ребенок возвращает мяч и повторяет слово в единственном числе.

Варианты слов: коты, грачи, леса, мосты, столбы, дома, блины, глаза, сады, зонты, коржи, слоны, носы, листы и т.д.

3. Игра «Четыре стихии»

См. занятие 8.

4. Игра «Запомни свое место»

Дети становятся в разных углах комнаты. Каждый ребенок должен запомнить свое место. По сигналу ведущего (один хлопок) все бегут со своих мест, собираются в центре и ходят по кругу. По следующему сигналу ведущего (два хлопка) дети должны вернуться на свои места. Местоположение детей несколько раз меняется.

5. Рассматривание зашумованной картинки

См. занятие 3.

6. Упражнение «Послушай, что за окном?»

Ведущий предлагает послушать, что происходит за окном. Каждый ребенок должен рассказать, что он слышал.

7. Итоги занятия (настроение в цвете)

Занятие 18

1. Игра «Снежный ком»

См. занятие 1.

2. Игра «Зеваки»

См. занятие 14.

3. Игра «Сколько в слове слогов»

Дети сидят в круге. Ведущий бросает мяч ребенку и называет слово. Ребенок, получивший мяч, называет количество слогов в этом слове и возвращает мяч ведущему.

Варианты слов: дуб, коза, брат, вода, шум, поле, зима, кит, сундук, жираф, кот, шуба, шар, слово, чашка, книга, мука, бочка, кирпич, лес.

4. Игра «Треугольники»

См. занятие 10.

5. Упражнение «Галки и палки»

Прилетели галки,
Сели на палки.
Если на каждой палке
Сядет по одной галке,
То для одной галки
Не хватит палки.
Если же на каждой палке
Сядет по две галки,
То одна из палок
Будет без галок.
Сколько было галок?
А сколько палок?
Ответ: 4 галки, 3 палки.

6. Упражнение «Спасибо, до свидания!»

Занятие 19

1. Игра «Бип»

См. занятие 9.

2. Игра «Тропинка»

Дети берутся за руки, образуя круг, и по сигналу ведущего начинают движение по кругу в правую сторону до тех пор, пока ведущий не произнесет слово-задание. Если ведущий говорит: «Тропинка», — все дети становятся друг за другом и кладут руки на плечи впереди стоящего. Если ведущий говорит: «Копна», — дети направляются к центру круга, выставив руки вперед. Если ведущий скажет: «Кочки», — дети приседают, положив руки на голову. Задания ведущим чередуются.

3. Игра «Утренняя гимнастика»

См. занятие 6.

4. Игра «Хрюши»

См. приложение 7, рис. 9.

Предлагаются бланки с изображениями поросят, расположенных по 10 в каждом ряду (12 рядов). Варианты заданий:

- а) подчеркни веселых (грустных) поросят;
- б) подчеркни веселых (грустных) поросят с двумя ушками (одним ушком);
- в) подчеркни веселых (грустных) поросят с двумя (одним) ушками, без челки (с челкой).

5. Игра «Найди отличия»

Работа с картинками «Снеговика и матрешки» (См. Приложение, рис.10)

Найди различия (у снеговиков, у матрешек). Можно играть вдвоем или группой, называя различия по очереди. Побеждает тот, кто указал последнее различие.

6. Игра «Послушай, что за дверь?»

См. занятие 17.

Занятие 20

1. Игра «Снежный ком»

См. занятие 1.

2. Упражнение «Окна»

См. приложение, рис. 12.

В одном странном, почти сказочном городе окна были двух видов: круглые и квадратные. Посмотрите на рисунок и определите, каких окон больше: круглых или квадратных? Постарайтесь сосчитать как можно быстрее сначала круглые, а затем квадратные окна.

3. «Большая семья»

Мы — большая семья,

Самый младший — это я.

Сразу нас не перечеть.

Маня есть и Ваня есть,

Юра, Шура, Клаша, Саша,

И Наташа тоже наша.
Мы по улице идем,—
Говорят, что детский дом.
Посчитай поскорей,
Сколько нас в семье детей?
Вспомни, как зовут детей?

4. «Зайцы и морковки»

К двум зайчатам в час обеда
Прискакали три соседа.
В огороде зайцы сели
И по три морковки съели.
Кто считать, ребята, ловок:
Сколько съедено морковок?

5. Упражнение «Буренки»

См. Приложение, рис. 11.

Предлагаются бланки с изображением буренок, расположенных по 8 в ряду.

- Подчеркни буренок с одним рогом (с двумя рогами).
- Подчеркни буренок с одним ушком (с двумя ушками).

6. Игра на пространственную ориентацию на плоскости.

См. занятие 4.

7. Заключительная беседа «Почему надо быть внимательным?»

Все дети с удовольствием посещали занятия, с нетерпением ожидали продолжения, с восторгом делились впечатлениями с родителями и сотрудниками дошкольного образовательного учреждения, что свидетельствует о высокой степени заинтересованности и мотивации к изменениям.

Результативность и эффективность своей работы были выявлены путем контрольного обследования, проведенного после окончания курса.

3.3 Контрольный эксперимент.

Контрольный эксперимент проводился в апреле 2007 года со всеми детьми, которые участвовали в констатирующем эксперименте.

Цель контрольного эксперимента: на основании динамики развития взаимоотношений детей младшего школьного возраста со сверстниками, выявить эффективность внедрения коррекционно-развивающей программы.

Для определения эффективности формирующего эксперимента нами использовались те же методики, что и в констатирующем эксперименте. Избранные протоколы контрольного эксперимента представлены в Приложении 8.

Сравнив полученные после формирующего эксперимента результаты использования методики «Корректирующая проба» (См. Таблицы 2-3, Рис. 1-2 Приложения 2), мы можем сказать о значительном росте уровня объема внимания и концентрации у детей, участвовавших в эксперименте.

Высокий уровень сформированности объема внимания показало 67% (10 чел.) детей, что выше на 27% (4 чел.) по сравнению с результатами констатирующего эксперимента. Увеличился объем внимания у Насти Б., Ани П., Вики С., Алеши Б. Эти дети зачеркнули за 5 мин более 400 знаков. Средний уровень составил 33% (5 чел.) детей младшего школьного возраста.

Существенно возрос высокий уровень развития концентрации внимания с 33% (5 чел.) до 47% (7 чел.), с 20 (3 чел.) до 7 % (1 чел.) уменьшился низкий уровень концентрации внимания. Однако по сравнению с объемом внимания, уровень развития концентрации внимания все же ниже. Следует обратить внимание на необходимость дальнейшей работы над этой характеристикой произвольного внимания, так как концентрация на задании является необходимым условием развития успешной учебной деятельности младшего школьника.

Проанализировав результаты, полученные в результате использования таблицы Шульце (Таблица 2-3, Рис.1 Приложения 3), мы можем сказать о заметном увеличении количества детей с высоким уровнем переключаемости внимания (с 7 (1 чел.) до 40% (6 чел.)). Значительно снизилась доля детей со средним (с 60 (9 чел.) до 33%(5 чел.)) и низким (с 33(5 чел.) до 7%(1 чел.)) уровнями развития переключаемости внимания. Это говорит о том, что в результате эксперимента у детей сформировались умения распределять внимание на выполнении сразу нескольких условий, совершать несколько действий и следить за несколькими независимыми процессами, не теряя ни одного из них из поля своего внимания.

Рассмотрев и сравнив, полученные в результате применения методики на исследование концентрации и переключаемости внимания данные, с цифрами констатирующего эксперимента (См. Таблицы 2, 3, Рис.1,2 Приложения 4), мы делаем вывод о повышении уровня сформированности этих характеристик. Так, количество детей с высоким уровнем концентрации внимания выросло с 27 (4 чел.) до 47% (7 чел.), переключаемости внимания – с 33(5 чел.) до 47%(7 чел.). Доля детей с средним уровнем концентрации внимания осталась неизменной (47%, 7 чел), с средним уровнем переключаемости внимания повысилась с 40 (6 чел.) до 47% (7 чел.). За счет этого значительно снизились показатели низкого уровня концентрации и переключаемости внимания (с 27(4 чел.) до 7%(1 чел.)).

Низкий уровень переключаемости внимания и концентрации внимания показал Егор Г. Причиной проблем развития произвольного внимания является повышенная гиперактивность ребенка. Родителям мальчика необходимо обратиться к психологу для получения рекомендаций по решению данной проблемы. Воспитателю следует чаще вовлекать Егора в игры, требующие концентрации и сосредоточенности.

Методика на изучение целенаправленности показала качественные и количественные изменения характеристик самостоятельности и активности, уровня развития целенаправленности испытуемых (См. Таблицы 2,3, Рис.1

Приложения 5). Для получения достоверных результатов детям предлагалось сложить пазлы, которые они не выбрали в констатирующем эксперименте.

Результаты методики показали значительный рост самостоятельности и активности при выполнении задания. Только один ребенок (Егор Г.) не справился с заданием, остальные дети выполнили задание до конца, причем 7 детей сложили картинку целиком самостоятельно, не прибегая к помощи взрослого, а остальные воспользовались его небольшими подсказками. Значительно снизилось количество отвлечений во время работы, уменьшилось время, затраченное на выполнение задания.

В итоге уровень детей со стойкой целенаправленностью вырос с 27%(4 чел.) до 47%(7 чел.), количество детей с малоактивной целенаправленностью осталось неизменным, доля детей с нестойкой целенаправленностью снизилась с 27%(4 чел.) до 7%(1 чел.).

В целом динамика развития характеристик, сравниваемых после проведения констатирующего и контрольного эксперимента, показана в Таблице 1-3, Рис.1 Приложения 6.

Высокий уровень развития произвольного внимания показали 47%(7 чел.). Значительно повысился уровень развития произвольного внимания у Насти Б., Вики С., Кирилла Д., Марины Н., Алеши Б., Дениса М., Ульяны Ф. У этих детей произошел как количественный, так и качественный рост всех показателей. Эта часть детей отличается более развитыми по сравнению с другими умственными процессами. Нами была прослежена взаимосвязь между объемом произвольного внимания ребенка и сформированностью мыслительных операций, которая выразилась в более высоком уровне развития объема внимания у детей с более высоким уровнем интеллекта. Кроме объема внимания этими детьми показан рост характеристик концентрации и переключаемости внимания. Дети без усилий сосредотачивались на задании, не отвлекались от его выполнения. О росте такой характеристики как целенаправленность у этих детей свидетельствует уровень развития таких параметров как активность и самостоятельность. Дети

выполняли все задания с большим интересом. При наличии трудностей продолжали работать над порученным, самостоятельно справились со всеми заданиями.

Средний уровень произвольного внимания показали также 47% (7 чел.) детей. Эти дети, а именно Артем В., Аня П., Костя А., Ксюша М., Оксана О., Алина Ж., Жанна Л., также показали рост свойств произвольного внимания, однако здесь необходима дальнейшая целенаправленная работа по их развитию. Этим детям следует чаще привлекать к участию в различных играх с правилами, позволяющих тренировать различные свойства произвольного внимания.

Низкий уровень развития произвольного внимания отмечен у одного ребенка – Егора Г. Мальчик не может сконцентрироваться одновременно на нескольких предметах, удерживать их в уме. Ребенку трудно долго сохранять внимание, не отвлекаясь и не ослабляя его, он затрудняется сосредоточивать внимание по требованию. Мы уже отмечали, что мальчик отличается повышенной гиперактивностью. Для развития свойств произвольного внимания у этого детей младшего школьного возраста следует провести индивидуальную коррекционную работу с психологом.

Таким образом, проведенная нами программа коррекционно-развивающих занятий оказалась эффективной. Произошло заметное улучшение по всем основным показателям, отсюда следует, коррекционно-развивающая работа с использованием игр с правилами, реализованная нами с детьми подготовительной группы, является эффективным средством развития произвольного внимания.

Итак, мы доказали, что использование игр с правилами в процессе формирования произвольного внимания, будет способствовать улучшению таких характеристик как объем, концентрация, переключаемость внимания, целенаправленность. Следовательно, игра может являться средством развития элементов произвольного внимания у детей дошкольного возраста.

Заключение

На основании изученной психолого-педагогической и методической литературы и проведенного экспериментального исследования мы можем сделать следующие выводы:

В психологии на сегодняшний день сохраняется понятие внимания как определенной стороны или характеристики всякой деятельности субъекта или, что является только другим выражением того же самого, отрицается внимание как самостоятельная форма психической деятельности.

Внимание обладает определенными свойствами: объемом, концентрацией и переключаемостью. Нарушение каждого из перечисленных свойств приводит к отклонениям в поведении и деятельности ребенка. Маленький объем внимания - это невозможность сконцентрироваться одновременно на нескольких предметах, удерживать их в уме. Недостаточная концентрация и устойчивость внимания - ребенку трудно долго сохранять внимание, не отвлекаясь и не ослабляя его. Недостаточная избирательность внимания - ребенок не может сконцентрироваться именно на той части материала, которая необходима для решения поставленной задачи. Плохо развитая переключаемость внимания - ребенку трудно переключаться с выполнения одного вида деятельности на другой. Плохо развитая способность распределения внимания - неумение эффективно (без ошибок) выполнять одновременно несколько дел. Недостаточная произвольность внимания - ребенок затрудняется сосредоточивать внимание по требованию.

Подобные недостатки не могут быть устранены фрагментарно включаемыми «упражнениями на внимание» в процессе занятий с ребенком и требуют для их преодоления специально организованной работы.

Основное изменение внимания у детей младшего школьного возраста состоит в том, что дети в возрасте 7-9 лет впервые начинают управлять своим вниманием, сознательно направлять его на определенные предметы, явления,

удерживаться на них, используя для этого некоторые средства, т.е. возникает так называемое произвольное внимание.

Возрастными особенностями развития произвольного внимания старших детей младшего школьного возраста являются сравнительная слабость произвольного внимания и его небольшая устойчивость. Дети еще не умеют длительно сосредотачиваться на задании, особенно если оно неинтересно и однообразно, их внимание легко отвлекается. Возможности волевого регулирования внимания, управления им в старшем дошкольном возрасте весьма ограниченные. Перед воспитателями и родителями стоит сложнейшая задача - продумывать специальную работу по организации внимания детей, иначе оно окажется во власти окружающих вещей и случайного стечения обстоятельств.

Развитие произвольного внимания - важнейшая задача дошкольного воспитания. В дальнейшем оно обеспечит успешность обучения ребенка в школе, поможет ему выполнять указания учителя и контролировать себя.

Произвольное внимание формируется благодаря тому, что взрослые включают ребенка в новые виды деятельности как игры по правилам, конструирование и т. п., и при помощи определенных средств направляют и организуют его внимание. Вводя ребенка в эти виды деятельности, взрослые организуют его внимание при помощи словесных указаний. Ребенка направляют на необходимость выполнять заданные действия, учитывая те или иные обстоятельства.

Одним из основных средств развития произвольного внимания является игра, выступающая как основной ведущий вид детской деятельности и как важнейшее условие общественного воспитания. Особую роль в формировании произвольного внимания играют игры с правилами, которые кроме повышения уровня развития основных качеств произвольного внимания содействуют воспитанию в детях волевых черт характера, активности, самостоятельности и целеустремленности.

Разработанная нами коррекционно-развивающая программа с использованием игр и игровых упражнений способствовала улучшению таких характеристик как объем, концентрация, переключаемость внимания, повысила самостоятельность и активность детей, тем самым увеличила уровень развития целенаправленности детей младшего школьного возраста. Это говорит об эффективности проведенного нами эксперимента.

Наша гипотеза о том, что развитие произвольного внимания детей младшего школьного возраста будет эффективным в том случае, если его формирование будет происходить в играх с правилами, подтвердилась. Мы доказали, что игра может являться средством развития произвольного внимания детей дошкольного возраста.

Список используемой литературы

1. Бармашова Е. Игровая мозаика: программа занятий по развитию внимания у детей дошкольного возраста [Текст] / Елена Бармашова// Школьный психолог. - 2005. - № 5. - С. 8-14.
2. Баскакова И.Л. Внимание детей младшего школьного возраста, методы его изучения и развития. Изучение внимания школьников [Текст] /И.Л. Баскакова. — М.: Издательство «Институт практической психологии», Воронеж-НПО «МОДЭК»,2005. — 64 с.
3. Богуславская З.М. Психологические особенности познавательной деятельности детей-детей младшего школьного возраста в условиях дидактической игры [Текст] /З.М.Богуславская//Психология и педагогика игры детей младшего школьного возраста. - М.: Просвещение, – С.254-268.
4. Бочкарева Л.П. Воздействие книг и картин на игровые образы [Текст] /Л.П. Бочкарева// Воспитание детей в игре / Сост. А.К. Бондаренко, Л.И. Матусик. -М ., 2003. -С. 38-48.
5. Гальперин П.Я. Экспериментальное формирование внимания [Текст] /П.Я. Гальперин, С.Л. Кабыльницкая. – М.: МГУ, 2004.-102 с.
6. Гаспарова Е. Ведущая деятельность дошкольного возраста [Текст] / Е. Гаспарова// Дошкольное воспитание. - 2007. - № 7. - С. 45-50.
7. Гоноболин Ф.Н. Внимание и его воспитание [Текст] /Ф.Н. Гоноблин. - М.: Педагогика, 2002. -158 с.
8. Джемс У. Психология [Текст] /У. Джеймс. - Л.: Педагогика, 2015. – 237 с.
9. Диагностика познавательной сферы ребенка [Текст] / Под ред. Т.Г. Богдановой, Т.В. Корниловой. - М.,2014. – С.127.
10. Добрынин Н.Ф. О теории и воспитании внимания [Текст] /Н.Ф. Добрынин. // Хрестоматия по вниманию / Под ред. А.Н. Леонтьева, А.А. Пузыря, В.Я. Романова. - М., 2006. - С. 243-259.

11. Добрынин Н.Ф. Воспитание у учащихся внимания на уроке [Текст] /Н.Ф. Добрынин //Начальная школа.- 2005.- № 9. – С.34-37.
12. Дормашев Ю.Б. Психология внимания: [Текст] Учебник МПСИ/Ю.Б. Дормашев, В.Я. Романов. - М.:Флинта, 2002. – 316 с.
13. Дрязгунова В.А. Дидактические игры для ознакомления детей младшего школьного возраста с растениями [Текст] /В.А. Дрязгунова. - М.:Просвещение, 2001.-114 с.
14. Дубровина И.В. Психология [Текст]: Учебник для студ. сред. пед. учеб. заведений /И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан; Под ред. И.В. Дубровиной. - М., Издательский центр «Академия», 2009. - 464 с.
15. Дубровинская Н.В. Некоторые характеристики внимания в онтогенезе [Текст] / Н.В. Дубровинская// Психологический журнал. - 2002. - Т.3. - №5. - С. 54-65.
16. Запорожец А.В. Игра и ее роль в развитии ребенка дошкольного возраста [Текст] /А.В. Запорожец, Т.А Маркова. — М.: Просвещение, 2008. – 317 с.
17. Игра детей младшего школьного возраста [Текст] /Л.А. Абрамян, Т.В. Антонова, Л.В. Артемова и др.; Под ред. С.Л. Новоселовой.— М.: Просвещение, 2009.— 286 с.: ил.— (Б-ка воспитателя дет. сада).
18. Карпова, С.Н. Игра и нравственное развитие детей младшего школьного возраста [Текст] /С.Н. Карпова, Л.Г. Лысюк. – М.:МГУ, 2006. – 144 с.
19. Кононова И.М., Сергеева К.Д. Дидактические игры [Текст]/И.М. Кононова, К.Д. Сергеева //Игра детей младшего школьного возраста /Под ред. С.Л. Новоселовой. - М., 2009. –С.127-132.
20. Костюк Г.С. Психология [Текст] /Г.С. Костюк. – Киев: Радянська школа, 2008. – С.395.
21. Котырло В.К. Развитие волевого поведения детей младшего школьного возраста [Текст] /В.К. Котырло. – Киев: Радянська школа, 2001. – 200 с.

22. Кравцов Г.Г. Психологические проблемы начального образования [Текст] / Г.Г. Кравцов. – Красноярск: изд-во Красноярского университета, 1994. – 142 с.
23. Леонтьев А.Н. Психологические основы дошкольной игры [Текст] / А.Н. Леонтьев // Избр. психолог, произведения: В 2-х т. - М., 2003. - Т.1. - С. 303-323.
24. Маханева М. Театрализованная деятельность детей младшего школьного возраста [Текст] / М. Маханева // Дошкольное воспитание. – 1999. - №11. – С.6-14.
25. Михайленко Н.Я. Взаимодействие взрослого с детьми в игре [Текст] / Н.Я. Михайленко, Н.А. Короткова // Дошкольное воспитание. - 2003. - №3. - С. 15; №4.-С. 18-23.
26. Михайленко Н.Я., Петрова О. К вопросу о строении игр с правилами / Н.Я. Михайленко, О.К. Петрова // Дошкольное воспитание. - 2008. - № 1. – С.37-42.
27. Мухина В.С. Возрастная психология: феноменология развития, детство, отрочество [Текст] / В.С. Мухина. - 7-е изд., стер. – М.: «Академия», 2002.
28. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии [Текст] / Под ред. А.А. Крылова, С.А. Маничева. – СПб: Питер, 2000. -268 с.
29. Путляева Л. Воспитание внимания [Текст] / Л. Путляева // Дошкольное воспитание. - 2005. - № 8. - С. 58-60.
30. Пылаева Н. Школа внимания, или «Дирижер мозговых ансамблей» [Текст] / Наталья Пылаева, Татьяна Ахутина // Обруч: образование, ребенок, ученик. - 2005. - № 3. - С. 14-16. - Ил.: фот., рис.
31. Разин В.М. Природа и генезис игры [Текст] / В.М.Разин // Вопросы философии.- 1999. -№ 6. –С. 26-36.

32. Смирнова Е. Современный дошкольник: особенности игровой деятельности [Текст] /Е. Смирнова //Дошкольное воспитание. – 2002. - №4. – С. 70-73.

33. Хёйзинга И. Homo ludens. Статьи по истории культуры [Текст] / Пер., сост. и вступ. ст. Д.В. Сильвестрова. - М.: Прогресс-Традиция, 2007. - 416 с.

34. Шашина В.П. Методика игрового общения [Текст] / В. П. Шашина. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2005.

Приложения 1.

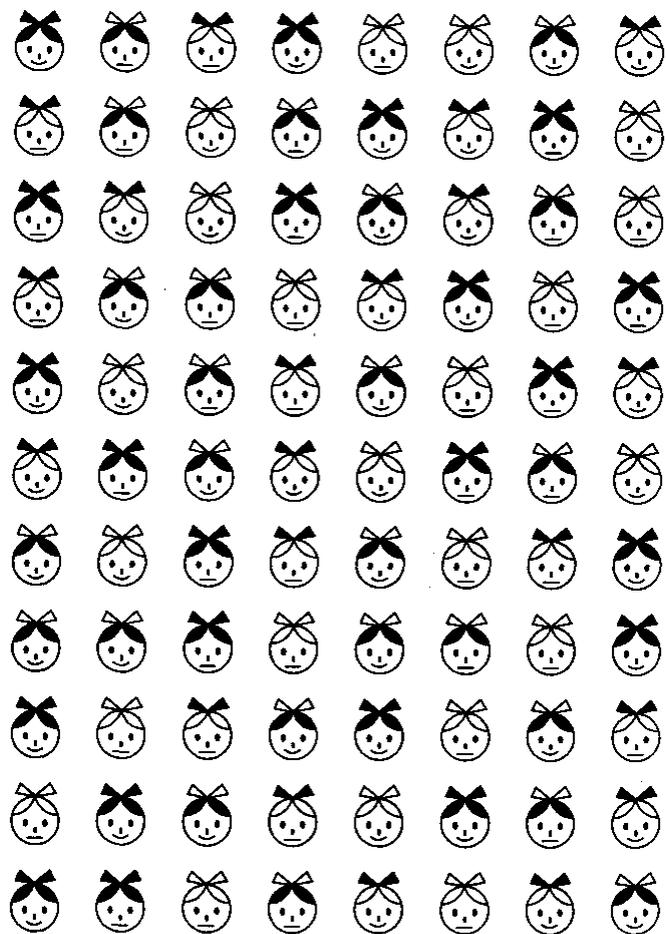


Рисунок 1. Девочки

Приложения 2

Таблица 1. Результаты методики «Корректирующая проба» (констатирующий эксперимент)

№	Имя ребенка	Буквенный вариант		Рисуночный вариант	
		уровень объема внимания	уровень концентрации	уровень объема внимания	уровень концентрации
	Настя Б.	средний	средний	средний	средний
	Вика С.	средний	средний	высокий	средний
	Артем В.	низкий	средний	средний	средний
	Кирилл Д.	средний	высокий	высокий	высокий
	Аня П.	средний	средний	средний	высокий
	Костя А.	низкий	низкий	низкий	низкий
	Марина Н.	высокий	средний	высокий	высокий
	Алеша Б.	средний	средний	высокий	средний
	Денис М.	высокий	высокий	высокий	высокий
	Ксюша М.	высокий	высокий	высокий	высокий
	Ульяна Ф.	средний	высокий	высокий	высокий
	Оксана О.	средний	средний	средний	средний
	Егор Г.	низкий	низкий	низкий	низкий
	Алина Ж.	средний	средний	средний	средний
	Жанна Л.	низкий	низкий	низкий	средний

Таблица 2. Результаты методики «Корректирующая проба» (контрольный эксперимент)

№	Имя ребенка	Буквенный вариант		Рисуночный вариант	
		уровень объема внимания	уровень концентрации	уровень объема внимания	уровень концентрации
	Настя Б.	средний	средний	высокий	средний
	Вика С.	средний	средний	высокий	высокий
	Артем В.	средний	средний	средний	средний
	Кирилл Д.	высокий	высокий	высокий	высокий

	Аня П.	высокий	высокий	высокий	высокий
	Костя А.	низкий	низкий	средний	средний
	Марина Н.	высокий	высокий	высокий	высокий
	Алеша Б.	средний	средний	высокий	высокий
	Денис М.	высокий	высокий	высокий	высокий
	Ксюша М.	высокий	высокий	средний	средний
	Ульяна Ф.	средний	высокий	высокий	высокий
	Оксана О.	средний	средний	высокий	средний
	Егор Г.	низкий	низкий	средний	низкий
	Алина Ж.	средний	средний	высокий	средний
	Жанна Л.	низкий	низкий	средний	средний

Таблица 3. Сводные результаты исследования объема и концентрации внимания

Эксперимент	высокий уровень		средний уровень		низкий уровень	
	объем	концентр.	объем	концентр.	объем	концентр.
Констат.	6 чел./40%	5 чел./33%	5 чел./33%	7 чел./47%	4 чел./27%	3 чел./20%
Контрол.	10 чел./67%	7 чел./47%	5 чел./33%	7 чел./47%	0%	1 чел./7%

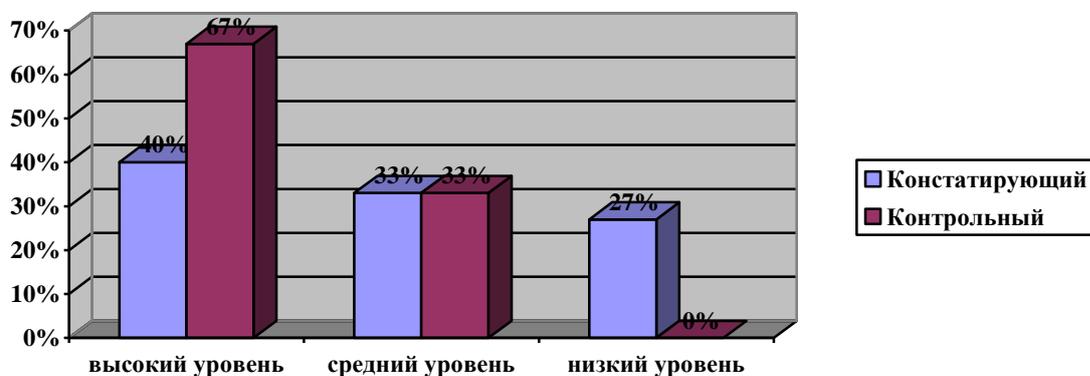


Рисунок 1. Динамика изменения объема внимания

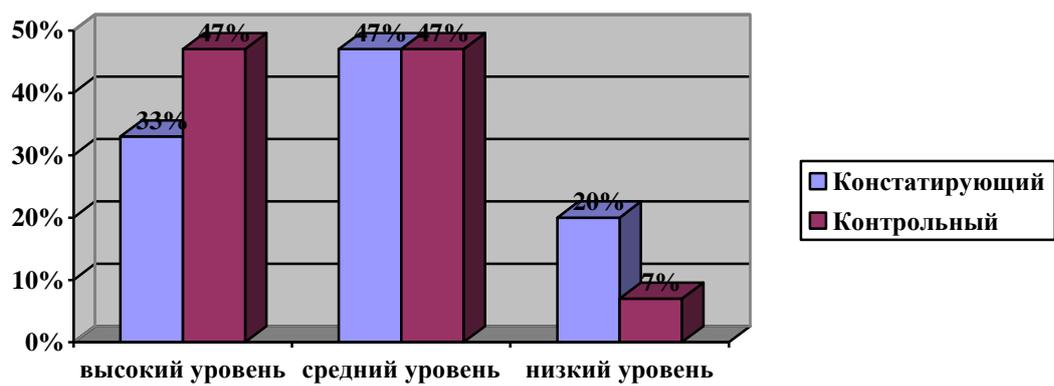


Рисунок 2. Динамика изменения концентрации внимания

Приложения 3

Таблица 1. Результаты тестирования уровня переключаемости внимания (констатирующий эксперимент)

№	Имя ребенка	T1 (сек)	T2 (сек)	T3 (сек)	Результат (сек)	Уровень переключаемости внимания
	Настя Б.	24	37	80	19	высокий
	Вика С.	32	44	96	20	средний
	Артем В.	44	69	130	26	низкий
	Кирилл Д.	32	44	96	20	средний
	Аня П.	38	54	117	25	средний
	Костя А.	46	56	131	29	низкий
	Марина Н.	26	37	86	23	средний
	Алеша Б.	32	41	96	23	средний
	Денис М.	27	39	89	23	средний
	Ксюша М.	46	67	141	28	низкий
	Ульяна Ф.	39	54	115	22	средний
	Оксана О.	41	57	122	24	средний
	Егор Г.	53	71	154	30	низкий
	Алина Ж.	36	48	109	25	средний
	Жанна Л.	48	72	147	27	низкий

Таблица 2. Результаты тестирования уровня переключаемости внимания (контрольный эксперимент)

№	Имя ребенка	T1 (сек)	T2 (сек)	T3 (сек)	Результат (сек)	Уровень переключаемости внимания
	Настя Б.	23	30	70	17	высокий
	Вика С.	26	37	81	18	высокий
	Артем В.	38	42	101	21	средний
	Кирилл Д.	28	37	84	19	высокий
	Аня П.	36	48	104	20	средний
	Костя А.	34	46	105	25	средний
	Марина Н.	25	34	78	19	высокий
	Алеша Б.	27	36	82	19	высокий
	Денис М.	26	36	80	18	высокий
	Ксюша М.	36	44	104	24	средний

	Ульяна Ф.	35	48	105	22	средний
	Оксана О.	37	44	104	23	средний
	Егор Г.	47	66	142	29	низкий
	Алина Ж.	32	42	96	22	средний
	Жанна Л.	36	48	107	23	средний

Таблица 3. Сводные результаты исследования уровня переключаемости внимания

Эксперимент	высокий уровень		средний уровень		низкий уровень	
	Констатирующий	1 чел.	7%	9 чел.	60%	5 чел.
Контрольный	6 чел.	40%	8 чел.	53%	1 чел.	7%

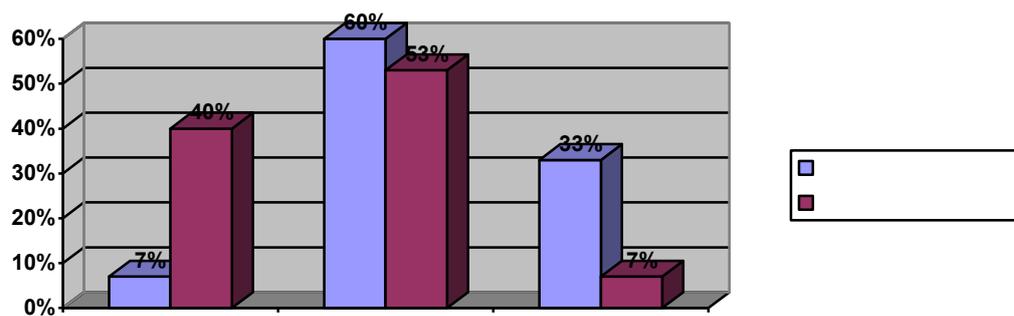


Рисунок 1. Динамика изменения уровня переключаемости внимания

Приложения 4.

Таблица 1. Результаты методики на определение концентрации и распределения внимания (констатирующий эксперимент)

№	Имя ребенка	Концентрация внимания		Переключаемость внимания	
		Результат (баллы)	уровень концентрации	Результат (баллы)	уровень переключаемости
	Настя Б.	7	средний	9	высокий
	Вика С.	8	средний	8	средний
	Артем В.	7	средний	7	средний
	Кирилл Д.	10	высокий	10	высокий
	Аня П.	7	средний	7	средний
	Костя А.	5	низкий	4	низкий
	Марина Н.	9	высокий	10	высокий
	Алеша Б.	7	средний	7	средний
	Денис М.	9	высокий	9	высокий
	Ксюша М.	9	высокий	10	высокий
	Ульяна Ф.	10	высокий	9	высокий
	Оксана О.	8	средний	8	средний
	Егор Г.	5	низкий	4	низкий
	Алина Ж.	7	средний	7	средний
	Жанна Л.	4	низкий	4	низкий

Таблица 2. Результаты методики на определение концентрации и распределения внимания (контрольный эксперимент)

№	Имя ребенка	Концентрация внимания		Переключаемость внимания	
		Результат (баллы)	уровень концентрации	Результат (баллы)	уровень переключаемости
	Настя Б.	8	средний	10	высокий
	Вика С.	9	высокий	9	высокий
	Артем В.	8	средний	8	средний
	Кирилл Д.	10	высокий	10	высокий
	Аня П.	9	высокий	8	средний
	Костя А.	7	средний	7	средний
	Марина Н.	10	высокий	10	высокий

	Алеша Б.	9	высокий	9	высокий
	Денис М.	10	высокий	10	высокий
	Ксюша М.	7	средний	7	средний
	Ульяна Ф.	10	высокий	9	высокий
	Оксана О.	8	средний	8	средний
	Егор Г.	6	низкий	6	низкий
	Алина Ж.	8	средний	8	средний
	Жанна Л.	7	средний	7	средний

Таблица 3. Сводные результаты исследования концентрации и переключаемости внимания

Эксперимент	высокий уровень		средний уровень		низкий уровень	
	концентр.	переключаем.	концентр.	переключаем.	концентр.	переключаем.
Констатирующий	4 чел./27%	5 чел./33%	7 чел./ 47%	6 чел./40%	4 чел./27%	4 чел./27%
Контрольный	7 чел./47%	7 чел./47%	7 чел./47%	7 чел./47%	1 чел./7%	1 чел./7%

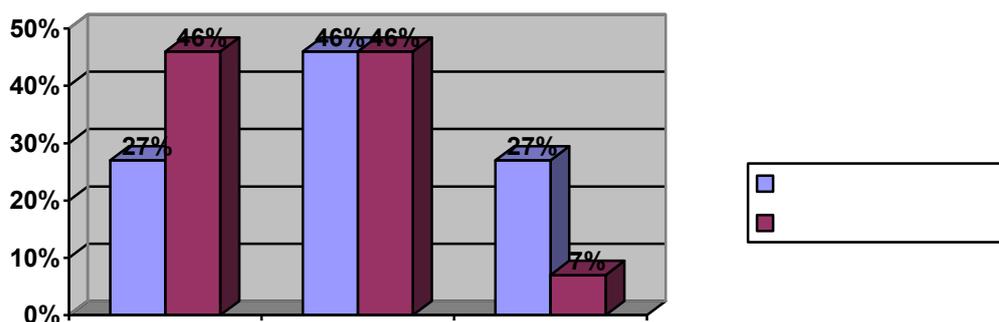


Рисунок 1. Динамика изменения уровня концентрации внимания

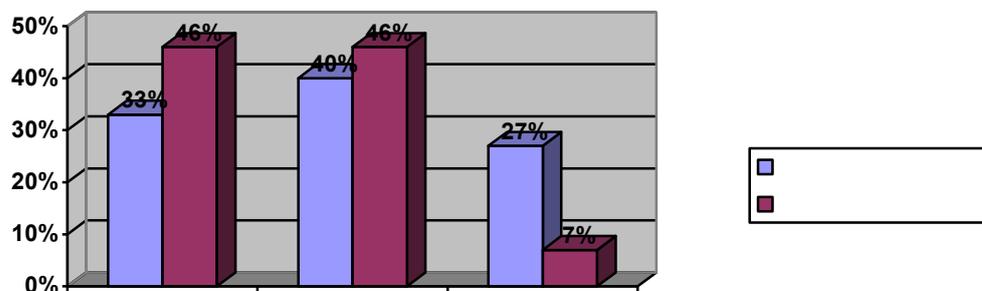


Рисунок 2. Динамика изменения уровня переключаемости внимания

Приложения 5

Таблица 1. Результаты тестирования уровня целенаправленности (констатирующий эксперимент)

№	Имя ребенка	Уровень активности и самостоятельности	Кол-во отвлечений	Время выполнения (минут)	Уровень целенаправленности
	Настя Б.	средний	2	20	малоактивная целенаправленность
	Вика С.	средний	3	18	мало активная целенаправленность
	Артем В.	средний	2	16	малоактивная целенаправленность
	Кирилл Д.	высокий	-	12	стойкая целенаправленность
	Аня П.	средний	3	19	малоактивная целенаправленность
	Костя А.	низкий	6	23	нестойкая целенаправленность
	Марина Н.	высокий	-	25	стойкая целенаправленность
	Алеша Б.	средний	3	17	малоактивная целенаправленность
	Денис М.	высокий	-	18	стойкая целенаправленность
	Ксюша М.	высокий	-	-	стойкая целенаправленность
	Ульяна Ф.	высокий	-	15	стойкая целенаправленность
	Оксана О.	средний	2	21	малоактивная целенаправленность
	Егор Г.	низкий	5	8	нестойкая целенаправленность
	Алина Ж.	средний	2	18	малоактивная целенаправленность
	Жанна Л.	низкий	6	28	нестойкая целенаправленность

Таблица 2. Результаты тестирования уровня целенаправленности
(контрольный эксперимент)

№	Имя ребенка	Уровень активности и самостоятельности	Кол-во отвлечений	Время выполнения (минут)	Уровень целенаправленности
	Настя Б.	высокий	-	17	стойкая целенаправленность
	Вика С.	высокий	-	16	стойкая целенаправленность
	Артем В.	средний	1	15	малоактивная целенаправленность
	Кирилл Д.	высокий	-	11	стойкая целенаправленность
	Аня П.	средний	1	16	малоактивная целенаправленность
	Костя А.	средний	3	19	малоактивная целенаправленность
	Марина Н.	высокий	-	21	стойкая целенаправленность
	Алеша Б.	высокий	-	16	стойкая целенаправленность
	Денис М.	высокий	-	16	стойкая целенаправленность
	Ксюша М.	средний	3	20	малоактивная целенаправленность
	Ульяна Ф.	высокий	-	17	стойкая целенаправленность
	Оксана О.	средний	1	19	малоактивная целенаправленность
	Егор Г.	низкий	4	10	нестойкая целенаправленность
	Алина Ж.	средний	2	17	малоактивная целенаправленность
	Жанна Л.	средний	2	22	малоактивная целенаправленность

Таблица 3. Сводные результаты исследования уровня целенаправленности

Эксперимент	стойкая целенаправленность		малоактивная целенаправленность		нестойкая целенаправленность	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%
Констатирующий	4 чел.	27%	7 чел.	47%	4 чел.	27%
Контрольный	7 чел.	47%	7 чел.	47%	1 чел.	7%

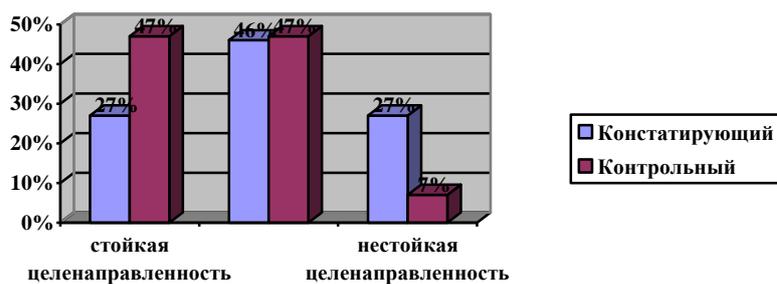


Рисунок 1. Динамика изменения уровня целенаправленности

Приложения 6

Таблица 1. Сводная таблица результатов констатирующего эксперимента

Имя ребенка	Объем внимания (корректурная проба)	Концентрация внимания (корректурная проба)	переключаемость внимания (Таблица Шульце)	Концентрация внимания	Переключаемость внимания	Уровень целенаправленности	Уровень произвольного внимания
Настя Б.	средний	средний	высокий	средний	высокий	малоактивная целенаправлен.	средний
Вика С.	высокий	средний	средний	средний	средний	малоактивная целенаправлен.	средний
Артем В.	средний	средний	низкий	средний	средний	малоактивная целенаправлен.	средний
Кирилл Д.	высокий	высокий	средний	высокий	высокий	стойкая целенаправлен.	высокий
Аня П.	средний	высокий	средний	средний	средний	малоактивная целенаправлен.	средний
Костя А.	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий	нестойкая целенаправлен.	низкий
Марина Н.	высокий	высокий	средний	высокий	высокий	стойкая целенаправлен.	высокий
Алеша Б.	высокий	средний	средний	средний	средний	малоактивная целенаправлен.	средний
Денис М.	высокий	высокий	средний	высокий	высокий	стойкая целенаправлен.	высокий
Ксюша М.	высокий	высокий	высокий	высокий	высокий	стойкая целенаправлен.	низкий
Ульяна Ф.	высокий	высокий	средний	высокий	высокий	стойкая целенаправлен.	высокий
Оксана О.	средний	средний	средний	средний	средний	малоактивная целенаправлен.	средний
Егор Г.	низкий	низкий	низкий	низкий	низкий	нестойкая целенаправлен.	низкий
Алина Ж.	средний	средний	средний	средний	средний	малоактивная целенаправлен.	средний
Жанна Л.	низкий	средний	низкий	низкий	низкий	нестойкая целенаправлен.	низкий

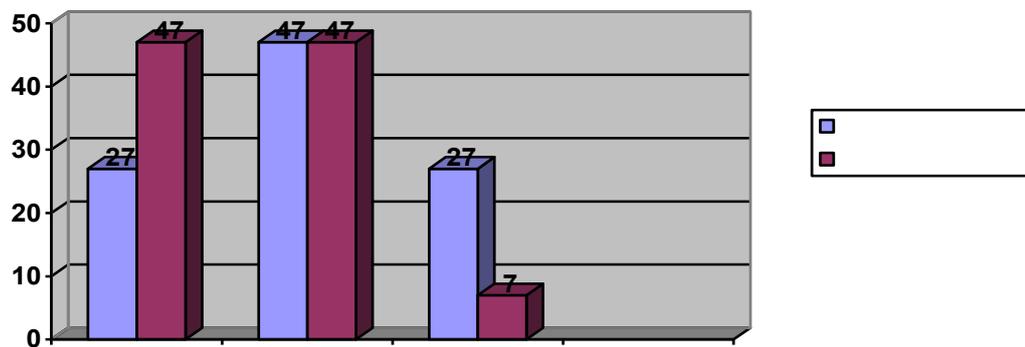


Рисунок 1. Динамика изменения уровня развития произвольного внимания

Приложения 7

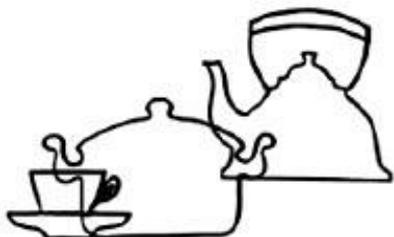


Рисунок 1



Рисунок 2

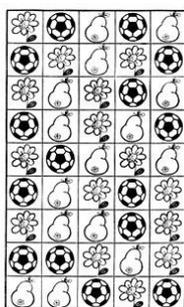


Рисунок 3



Рисунок 4

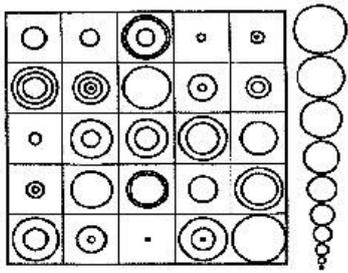


Рисунок 5



Рисунок 6

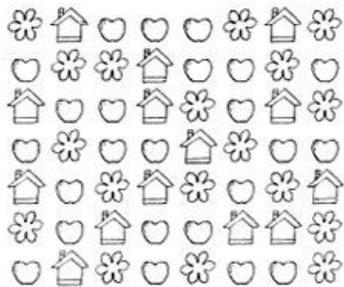


Рисунок 7

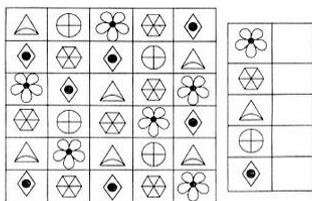


Рисунок 8

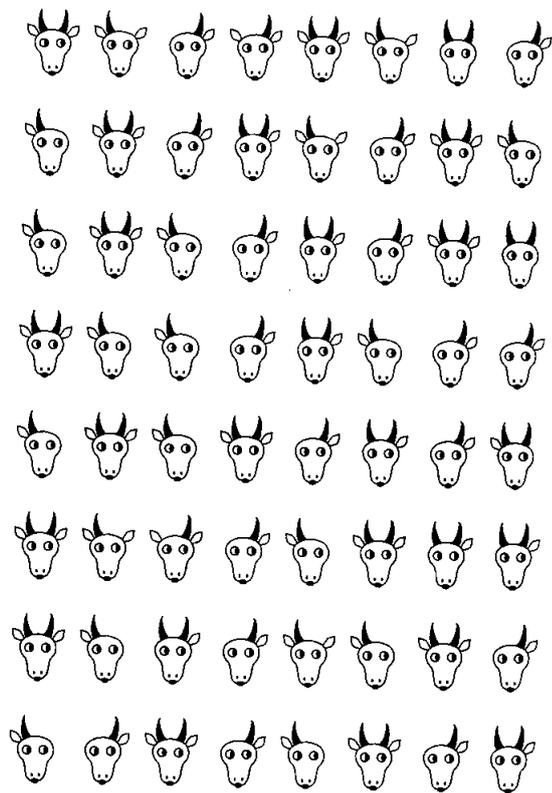


Рисунок 9. Буренки



Рисунок 10.

Приложения 8

Протоколы (констатирующий эксперимент)

Протокол №1

Имя ребенка: Настя Б. Возраст: 8 лет Дата: 06.04.16

Методика 1. Корректирующая проба.

1. буквенный вариант

Результат объема внимания - 372 знака

Пропущено – 14 букв.

уровень объема внимания – средний

уровень концентрации внимания - средний

2. рисуночный вариант

Результат объема внимания - 384 знака.

Пропущено

а) 3 знака

б) 2 знака

в) 1 знак

г) 3 знака

д) 3 знака

Всего пропущено 12 знаков

уровень объема внимания – средний

уровень концентрации внимания - средний

Методика 2. Красно-черная таблица

T(1)=24 сек.

T(2)=37 сек.

T(3)=80 сек.

Показатель переключаемости внимания =19 сек.

Уровень переключаемости внимания - высокий

Методика 3. Определение концентрации и распределения внимания.

6 пропусков звездочек.

Уровень концентрации – 7 баллов (средний)

Пропущен 1 круг, 1 треугольник.

Уровень переключаемости внимания – 9 баллов (высокий).

Задание выполнялось самостоятельно, без отвлечений.

Методика 4. Определение уровня развития целенаправленности

Пазл «Лиса и журавль»

Кол-во отвлечений – 2

Время выполнения – 20 мин.

Уровень активности и самостоятельности – средний.

Уровень развития целенаправленности – малоактивная целенаправленность.

Уровень развития произвольного внимания – средний уровень.

Протокол №2

Имя ребенка: Ксюша М. Возраст: 7 лет Дата: 06.04.16

Методика 1. Корректурная проба.

1. буквенный вариант

Результат объема внимания - 319 знаков.

Пропущено – 8 букв.

уровень объема внимания – высокий

уровень концентрации внимания - высокий

2. рисуночный вариант

Результат объема внимания - 421 знак.

Пропущено

а) 2 знака

б) 2 знака

в) 2 знаков

г) 2 знака

д) 2 знака

Всего пропущено 10 знак

уровень объема внимания – высокий

уровень концентрации внимания - высокий

Методика 2. Красно-черная таблица

T(1)=46 сек.

T(2)=67 сек.

T(3)=141 сек.

Показатель переключаемости внимания =21 сек.

Уровень переключаемости внимания - средний

Методика 3. Определение концентрации и распределения внимания.

5 пропусков звездочек.

Уровень концентрации – 4 балла (средний)

Пропущено 2 круга, 3 треугольника.

Уровень переключаемости внимания – 5 баллов (высокий).

Задание выполнялось с помощью воспитателя, 2 отвлечения.

Методика 4. Определение уровня развития целенаправленности

Предложили выбрать пазл для сборки. Ксюша отказалась выполнять заданий. Сказала, что знает и умеет.

Кол-во отвлечений - 0.

Время выполнения – 1 мин.

Уровень активности и самостоятельности – высокий.

Уровень развития целенаправленности – высокая целенаправленность.

Уровень развития произвольного внимания – высокий уровень.

Протоколы (контрольный эксперимент)

Протокол №1

Имя ребенка: Настя Б. Возраст: 8 лет Дата: 10.05.16

Методика 1. Корректурная проба.

1. буквенный вариант

Результат объема внимания - 384 знака

Пропущено – 11 букв.

уровень объема внимания – средний

уровень концентрации внимания - средний

2. рисуночный вариант

Результат объема внимания - 402 знака.

Пропущено

а) 2 знака

б) 2 знака

в) 1 знак

г) 3 знака

д) 3 знака

Всего пропущено 11 знаков

уровень объема внимания – средний

уровень концентрации внимания - средний

Методика 2. Красно-черная таблица

T(1)=23 сек.

T(2)=30 сек.

T(3)=70 сек.

Показатель переключаемости внимания =17 сек.

Уровень переключаемости внимания - высокий

Методика 3. Определение концентрации и распределения внимания.

4 пропусков звездочек.

Уровень концентрации – 8 баллов (средний)

Пропусков нет.

Уровень переключаемости внимания – 10 баллов (высокий).

Задание выполнялось самостоятельно, без отвлечений.

Методика 4. Определение уровня развития целенаправленности

Пазл «Вершки-корешки»

Кол-во отвлечений – 0

Время выполнения – 17 мин.

Уровень активности и самостоятельности – высокий

Уровень развития целенаправленности – стойкая целенаправленность.

Уровень развития произвольного внимания – высокий уровень.