**Целенаправленное восприятие произведений живописи на уроках как средство развития внимания младших школьников**

Исполнитель: **Картавкина Екатерина Александровна**

**Содержание**

|  |  |
| --- | --- |
| Введение | 4 |
| Глава I. Теоретические основы проблемы изучения особенностей развития внимания младших школьников | 7 |
| * 1. 1.1. Внимание как процесс | 7 |
| * + 1. Понятие, сущность и функции внимания | 7 |
| * + 1. Основные свойства внимания | 13 |
| 1.2. Особенности развития внимания младших школьников в трудах отечественных и зарубежных педагогов и психологов | 15 |
| * + 1. Возрастные особенности младших школьников | 15 |
| 1.2.2 Методы развития внимания | 18 |
| Глава II. Целенаправленное восприятие как средство развития | 28 |
| 2.1. Понятие восприятия. Художественное восприятие | 28 |
| 2.2.Особенности восприятия произведений живописи младших школьников | 34 |

**Введение**

Проблема внимания – одна из старейших психолого-педагогических проблем. Ее сложность состоит в том, что внимание является индивидуально-психологической характеристикой человека, отражает очень сложные взаимодействия психофизиологических, биологических и социальных условий развития.

Существует несколько теорий внимания: Гальперина П.Я., Узнадзе Д.Н., Леонтьева А.Н., Запорожца А.В., Добрынина Н.Ф., а изучением этого психического процесса занимались такие ученые, как В.А. Артемов, П.П. Блонский, Д.Е. Бродбент, Л.С. Выготский, Ю.Б. Гиппенрейтер, Н.Ф. Добрынин, З.М. Истомин, Н.Н. Ланге, Р.С. Немов, И.П. Павлов, Б.М. Теплов, А.А. Ухтомский, К.Д. Ушинский и др. Такое многообразие объясняется тем, что внимание как психическая функция давно интересовала психологов.

**Актуальность** исследования состоит в том, что современная педагогика строится на личностно-ориентированных технологиях, в ней преобладает тенденция гуманизации образования, ориентации на развитие ребенка, развитие его лучших качеств. С приходом ребенка в школу происходит изменение ведущей деятельности, а успех в усвоении учебного материала во многом зависит от уровня развития внимания. Недостаточность внимания у младшего школьника объясняется физиологическими процессами его мозга. Процессы возбуждения и торможения в коре больших полушарий сменяются у детей такого возраста довольно быстро. Поэтому внимание ребенка младшего школьного возраста отличается легкой переключаемостью и отвлечением, что мешает ему сосредоточиться на одном объекте.

Ребенок проявляет избирательное, в основном непроизвольное, внимание к вещам, вызывающим у него интерес. К. Д. Ушинский считал, что наглядное обучение - "это такое учение, которое строится не на отвлечённых представлениях и словах, а на конкретных образах, непосредственно воспринятых ребёнком...» [40]. Значение наглядности состоит в том, что она мобилизует психическую активность учащихся, вызывает интерес к занятиям, расширяет объём усвояемого материала, снижает утомление, тренирует творческое воображение, развивает внимание, мобилизует волю, облегчает весь процесс обучения. Мотивы познания не занимают ведущего места у младших школьников. Возникновение и поддержание познавательного интереса в младших классах традиционно связывается с игровыми и эмоциональными приемами организации занятия, приданием занимательности материалу, подлежащему усвоению. Использование художественно-изобразительных средств на уроках оказывает на детей эмоциональное воздействие, формирует эстетический вкус, развивает фантазию и творческие способности школьников.

**Цель исследования**: Изучить эффективность использования средств живописи на уроках, показать их влияние на развитие внимания младших школьников.

Данная цель конкретизируется в следующих **задачах**:

* Провести теоретический анализ проблемы развития внимания младших школьников в работах отечественных и зарубежных специалистов;
* определить критерии и уровни развития внимания у детей младшего школьного возраста;
* показать связь между процессами внимания и целенаправленного восприятия произведений живописи;
* сделать выводы о связи восприятия произведений живописи на уроках и эффективности развития внимания.

**Объект исследования:** развитие внимания младших школьников в урочной деятельности.

**Предмет исследования**: восприятие произведений живописи на уроках как средство развития внимания младших школьников.

**Гипотеза исследования** заключается в следующем:

Восприятие произведений живописи на уроках может выступать в качестве средства развития внимания младших школьников при соблюдении следующих психолого-педагогических условий:

* при правильном выборе педагогом произведений живописи, оказывающих на детей эмоциональное воздействие;
* при использовании педагогом системы вопросов к детям, нацеленных на восприятие ими основных компонентов  конкретного и абстрактного содержания произведения живописи (отдельных изображенных объектов, сюжета, темы, выразительных средств, основной идеи автора);
* при работе с произведениями живописи на различных уроках (ИЗО, литературное чтение, русский язык, окружающий мир);
* при сочетании устной и письменной речи детей, а также их собственной изобразительной деятельности (рассказы и сочинения по картине, тематическое рисование).

**Экспериментальная база исследования:** ГБОУ СОШ №127 с углубленным изучением английского языка Красногвардейского района города Санкт-Петербурга.

Структура работы состоит из введения, трех глав, в которых решаются поставленные исследовательские задачи, заключения, списка используемой литературы и приложений.

**Глава I. Теоретические основы проблемы изучения особенностей развития внимания младших школьников**

* 1. Внимание как процесс
     1. Понятие, функции и виды внимания

Внимание – один из тех познавательных процессов человека, в отношении сущности и права, на самостоятельное рассмотрение которых среди психологов до сих пор нет единого согласия. На сегодняшний день в понятие «внимание» вкладывается совершенно различное содержание, и поэтому ему даются разные определения. Наиболее распространена точка зрения профессора Н.Ф. Добрынина, к которой пришел ученый на протяжении многолетних наблюдений и экспериментальных работ. Так Н.Ф. Добрынин дает следующее определение внимания: «Внимание - это направленность и сосредоточенность нашего сознания на определенном объекте» [13].

Среди современных отечественных психологов оригинальную трактовку внимания предложил П. Я. Гальперин, сформулировав ее как теорию планомерного поэтапного формирования умственных действий. П. Я. Гальперин рассматривает внимание в качестве одного из таких умственных действий — действия психического контроля за ходом иных видов деятельности [8].

Внимание не является самостоятельной психической функцией, его нельзя наблюдать само по себе. Это особая форма психической активности человека, и она входит как необходимый компонент во все виды психических процессов. Внимание – это всегда характеристика какого-то психического процесса: восприятия, когда мы вслушиваемся, рассматриваем, принюхиваемся, пытаясь различить какой-либо зрительный или звуковой образ, запах; мышления, когда мы решаем какую-то задачу; памяти, когда мы что-то определенное вспоминаем или пытаемся запомнить; воображения, когда мы стараемся что-то отчетливо представить себе. Таким образом, внимание – это способность человека выбирать важное для себя и сосредотачивать на нем свое восприятие, мышление, припоминание, воображение и др.

Характеризуя внимание, как сложное психическое явление, выделяют ряд функций внимания. Сущность внимания проявляется прежде всего в отборе значимых, релевантных, т.е. соответствующих потребностях, соответствующих данной деятельности, воздействий и игнорировании (торможения, устранении) других - несущественных, побочных, конкурирующих воздействий. Наряду с функцией отбора выделяется функция удержания данной деятельности до тех пор, пока не завершится акт поведения, познавательная деятельность, пока не будет достигнута цель. Одной из важных функций внимания является регуляция и контроль протекания деятельности. (Некоторые советские психологи - П.Я. Гальперин и др. даже определяют внимание как свернутое автоматизированное умственное действие контроля) [9, стр.25-30]. С явлениями внимания связаны и такие сложные процессы, как ожидание, установка, апперцепция.

Многообразие определений и подходов к процессу внимания породило различные классификации видов внимания. Рассмотрим некоторые из них.

1. Классификация П. Ф. Каптерева.

В основе классификации Каптерев выделяет два признака: предметность и отношение к предмету познающей его личности [18, 19].

Самым примитивным видом внимания является однопредметное непроизвольное внимание, не сопровождаемое анализом. Оно представляет собой переживание какого-либо явления с всецелым погружением в него.

Вторым видом внимания является однопредметное внимание, сопровождаемое анализом. В предмете рассматривается как минимум две стороны (приятная и неприятная). Интеллектуальный характер этого вида внимания обусловлен сравнительной оценкой различных сторон воспринимаемого предмета.

Третий вид внимания—внимание многопредметное и в то же время непроизвольное. Вокруг центрального объекта многопредметного внимания группируются и располагаются так или иначе связанные с ним отдельные предметы.

Непроизвольность третьего вида внимания своеобразна. Это особое морально воспитанное внимание, нравственные побуждения которого настолько сильны, что оно становится необходимым элементом поведения без особого усилия воли.

Отдельно выделяется произвольное внимание.   
Произвольность означает наличие в нем воли и побуждений, обусловленных реальными предметами и прошлым опытом («длиной ассоциации») личности.

Главными признаками, характеризующими произвольное внимание, Каптерев считает:

1. направленность на любой предмет,
2. усиление чувствительности,
3. наличие чувства усилия и напряжения.

При этом направленность внимания зависит не от произвола человека, она детерминирована его чувствами, богатством умственных способностей, развитых воспитанием, т. е. в конечном счете - общественными условиями. [18]

1. Классификация Н. Н. Ланге [22, с.140].
2. Рефлекторное внимание – все те движения организма, служащие для лучшего восприятия раздражений, которые возникают как рефлексы от ощущения этих раздражений. Неосознаваемые, автоматические реакции. Пример: настройка органов чувств – аккомодация хрусталика, движения глаз.
3. Инстинктивное внимание – те приспособления к наилучшему восприятию, которые вызываются инстинктивными эмоциями любопытства и удивления. Моторная настройка, которая связана не с определенной модальностью, а генерализована, а также внутренняя эмоциональная настройка: служит для ускорения перебора возможных перцептивных гипотез.

Происходит интерпретация ощущений, осуществляется переход от неизвестного и непонятного реального восприятия к его объяснению.

1. Классификация У. Джеймса.

У. Джеймс различает виды внимания по трем основаниям, каждое из которых он находит в содержаниях опыта сознания [42, стр. 119-122]. По своему объекту внимание может быть чувственным (сенсорным) и умственным (интеллектуальным). Объектами чувственного внимания являются содержания сознания, получаемые при помощи органов чувств — ощущения и восприятия. Внимание интеллектуальное направлено на процессы или продукты мышления, памяти и воображения. Второе основание классификации У. Джеймса лежит в аффективной сфере сознания. Внимание будет непосредственным, если объект интересен сам по себе, и внимание будет производным (опосредствованным, апперцептивным), если объект приобретает интерес лишь по ассоциации, как бы одалживая его у какого-то другого, значимого содержания опыта. Третье основание — переживание усилия — относится к волевой сфере сознания. Непроизвольное (пассивное, рефлекторное) внимание происходит без усилия, а внимание произвольное (активное) сопровождается чувством усилия. Произвольное внимание всегда опосредствовано, то есть его объект связан с отдаленным интересом.

Таким образом, У. Джеймс выделяет шесть видов внимания:

1) непроизвольное, непосредственное, чувственное;

2) непроизвольное, опосредствованное, чувственное;

3) непроизвольное, непосредственное, интеллектуальное;

4) непроизвольное, опосредствованное, интеллектуальное;

5) произвольное, опосредствованное, чувственное;

6) произвольное, опосредствованное, интеллектуальное.

Из всего многообразия классификаций мы видим, что внимание имеет высшую и низшую формы. Низшая форма представлена непроизвольным вниманием, а высшая – произвольным.

Непроизвольное внимание— более низкая форма внимания, которое возникает в результате воздействия раздражителя на какой-либо из анализаторов.

Возникновение непроизвольного внимания может быть вызвано особенностью воздействующего раздражителя, а также обусловливаться соответствием этих раздражителей прошлому опыту или психическому состоянию человека.

Основная функция произвольного внимания - активное регулирование протекания психических процессов.

Характеристики произвольного внимания по Овчаровой: [30]

1) целенаправленность - определяется задачами, которые человек ставит перед собой в той или иной деятельности;

2) организованный характер деятельности - человек готовится быть внимательным к тому или иному предмету, сознательно направляет свое внимание на него, организует необходимые для данной деятельности психические процессы;

3) устойчивость - внимание продолжается более или менее длительное время и зависит от задач или плана работы.

Отечественный психолог, Н. Ф. Добрынин предложил третий вид внимания – послепроизвольное внимание [13]. Оно заключается в следующем: если в целенаправленной деятельности для личности интересными и значимыми становятся содержание и сам процесс деятельности, а не только ее результат есть основание говорить о послепроизвольном внимании. Деятельность так захватывает субъекта, что ему не требуется заметных волевых усилий для поддержания своего внимания. Послепроизвольное внимание возникает вслед за произвольным. Это значит, что человек сначала сосредотачивает сознание на каком-то предмете или деятельности (иногда даже с помощью немалых волевых усилий), а затем этот процесс вызывает нарастающий интерес и внимание продолжает удерживаться уже без всякого волевого усилия. С непроизвольным его роднит отсутствие усилия, сильная эмоциональная вовлеченность (произвольным же связывает целенаправленность, подчиненность намерению быть внимательным. Таким образом, послепроизвольное внимание, появляясь вслед за произвольным, не может быть сведено к нему. Оно не является и вариантом непроизвольного внимания, т.к. связано с сознательно поставленной целью.

* + 1. Основные свойства внимания

Обычно выделяют 5 свойств внимания:

1. Объём внимания *–* это количество объектов, которые одновременно могут находиться в зоне внимания человека, в единицу времени. Установлено, что при восприятии множества простых объектов (букв, цифр и т.п.) в интервале времен и 0,07-0,1 секунды объем внимания у нормального человека равен в среднем 5-7 элементам, независимо от того, каковы объекты, буквы или слова.

У младших школьников объём внимания не превышает 3-4 объектов, а у некоторых детей и того меньше. Маленький объём внимания не даёт ребёнку возможности концентрироваться на нескольких предметах, удерживать их в уме. Педагогическая коррекция объёма внимания имеет ограниченные возможности. Поэтому учителю скорее просто надо учитывать маленький объём внимания.

1. Устойчивость внимания – длительность привлечения внимания к одному и тому же объекту или к одной и той же задаче. С устойчивостью внимания мы имеем дело тогда, когда человек погружен и какую-то деятельность или сосредоточен на предмете в максимальной степени и не реагирует на посторонние раздражители. Устойчивость внимания характеризуется как длительность его протекания, так и степенью его концентрации во все время его сохранения. Это свойство зависит от особенностей объектов сосредоточения и активности человека при направленном сосредоточении. У младших школьников устойчивость внимания активно возрастает к 9-10 годам. В начале учебного процесса она держится во временном диапазоне от 7 до 12 мин. Для учителя это, прежде всего, означает, что объяснение нового материала со всей подготовительной работой не должно длиться более 7 мин.
2. Распределяемость внимания – это концентрация сознания на двух разных объектах в одно и то же время. Это свойство необходимо младшим школьникам, например, при выполнении комментированного письма (ребёнок должен одновременно говорить, что именно он записывает, и осуществлять процесс письма), при проверке собственных работ (нужно читать написанный текст и одновременно искать орфограммы, проверять их и сверять с написанным), при проведении математических диктантов. Однако оно не формируется до 7 лет при нормальном психическом развитии ребёнка. Поэтому в 1-м классе дети, отвечая у доски, способны сначала сказать, а потом написать предложение. К 8 годам распределение внимания на 2 учебных объекта становится нормой, если одно из необходимых действий хоть в какой-то степени автоматизировано. Если у школьника автоматизировался процесс письма, тогда он может научиться одновременно при этом говорить.
3. Концентрация внимания– сосредоточенность на объекте внимания, процесс погружения. Иногда человек настолько углубляется в выполнении того или иного дела, увлечён чтением книги, просмотром фильма, что ничего не видит и не слышит вокруг. Если же ученик не умеет сосредотачивать своё внимание, то его сознание как бы скользит по предметам, не задерживаясь подолгу на каком-либо из них. В результате впечатление от предмета остаётся расплывчатым, нечётким. Причин, снижающие концентрацию внимания несколько. Самой большой проблемой современных детей является просмотр телевизора, а теперь добавился ещё и компьютер. Дело в том, что мелькание кадров требует поверхностного взгляда, концентрированный взгляд при длительном смотрении вызывает головную боль. Если дети много смотрят телевизор, они легко вырабатывают поверхностный взгляд и переносят его на другие виды деятельности.
4. Переключение внимания – это преднамеренный переход с одного объекта на другой, от одной деятельности к другой от одного действия к другому. Разница между отвлечением и переключением в осознанности последнего. Переключение зависит от характера деятельности, привычки переключаться с одного на другое, легче переключаться со слабого раздражителя на сильный. Наоборот, труднее с сильного на слабый.   
   Например, если школьники писали контрольную работу по математике, в начале следующего урока им трудно переключиться на другой вид работы.
   1. Особенности развития внимания младших школьников в трудах отечественных и зарубежных педагогов и психологов

Чтобы лучше понять особенности развития внимания детей младшего школьного возраста, надо уяснить то, что характерно для высшей нервной деятельности детей данного возраста.

* + 1. Возрастные особенности младших школьников

Возрастными особенностями внимания младших школьников являются сравнительная слабость произвольного внимания и его небольшая устойчивость. Они могут сосредоточенно заниматься одним делом в течение 10 - 20 минут (в то время как подростки 40-45 минут, а старшеклассники - до 50 минут)

Первоклассники и отчасти второклассники еще не умеют длительно сосредоточиваться на работе, особенно если она неинтересна и однообразна, их внимание легко отвлекается. Возможности волевого регулирования внимания, управления им вначале младшего школьного возраста весьма ограниченные.

Внимание первоклассника еще во многом сохраняет черты, характерные для дошкольников, их внимание еще слабо организовано, имеет небольшой объем, первоклассники не могут одновременно рассматривать картину и слушать рассказ учителя о жизни и деятельности ее автора-художника. Воспринимая трудное для них содержание (записанные арифметические выражения), дети быстро выполняют знакомые действия, но тут же забывают, с какими числами они действовали, в результате каких действий получили правильный ответ, так как в каждый момент они сосредоточиваются лишь на каком-то одном содержании своей деятельности.

Они еще не умеют направить свое внимание на то, что является главным, существенным в рассказе, картине или предложении. Так, если, например, в задаче речь идет о желтых и красных розах, на которые прилетели бабочки, ученики легко «соскальзывают» с оперирования числами на обсуждение цвета бабочек, их видов, начинают вспоминать, где и когда они их ловили [25,с. 193-198].

Значительно лучше у младших школьников развито непроизвольное внимание. Все новое, неожиданное, яркое, интересное само собой привлекает внимание учеников, без всяких усилий с их стороны. Дети могут упустить важные существенные моменты в учебном материале и обратить внимание на несущественные только потому, что они привлекают их своими интересными деталями. Перед учителем начальной школы в учебном процессе стоит сложнейшая задача – строго продумывать специальную работу по организации внимания детей. Безусловно, сам процесс учения способствует развитию произвольного внимания, его устойчивости и сосредоточенности. По мере того, как расширяется круг интересов ребенка, и он приучается к систематическому учебному труду, его внимание – как непроизвольное, так и произвольное – интенсивно развивается. Строить обучение только на непроизвольном внимании ошибочно. Педагогический процесс предполагает умение: использовать непроизвольное внимание; и содействовать развитию произвольного.

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

Известный психолог Ланге Н.Н. [21] выделил разные типы внимания у младших школьников в зависимости от тех или иных свойств (внимательные и невнимательные). Разные дети внимательны по-разному: внимание обладает разными свойствами, и эти свойства развиваются у младших школьников в неодинаковой степени, создавая индивидуальные варианты. Одни ученики имеют устойчивое, но плохо распределяемое внимание, они довольно долго и старательно решают одну задачу, но быстро перейти к следующей им трудно. Другие легко переключаются в процессе учебной деятельности, но также легко отвлекаются на посторонние моменты. У третьих хорошая организованность внимания сочетается с его малым объемом. Н. Н. Ланге говорил, что наблюдения за учащимися начальной школы показывают, что среди них встречаются очень медлительные дети, которые отличаются повышенной тщательностью при выполнении любых работ, заданий. Поэтому учителю приходится делать специальную паузу для того, чтобы они успевали за темпом учебного процесса. Но есть также дети и другой категории, отличающиеся высоким темпом работы при очень низком ее качестве. Если у предыдущих доминирует установка на точность работы, то у последних - установка на скорость. Обладая высоким индивидуальным темпом, эти дети опережают в классных работах многих других, но проверка обнаружила у них большое количество ошибок, как правило, бессмысленных, вызванных только одним - недостатком внимания.

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

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

* + 1. Методы развития внимания

Существует несколько теорий развития внимания.

1. Моторная теория Т. Рибо [36].

Одну из наиболее известных психологических теорий внимания предложил Т. Рибо. Он считал, что внимание, независимо от того, является оно ослабленным или усиленным, всегда связано с эмоциями и вызывается ими. Между эмоциями и произвольным вниманием Рибо усматривал особенно тесную зависимость. Он полагал, что интенсивность и продолжительность такого внимания непосредственно обусловлены интенсивностью и продолжительностью ассоциированных с объектом внимания эмоциональных состояний. Непроизвольное внимание также всецело зависит от аффективных состояний. Состояние внимания всегда сопровождается не только эмоциональными переживаниями, но также определенными изменениями физического и физиологического состояния организма. Только на основе детального и тщательного изучения подобного рода состояний можно составить ясное представление и о механизмах внимания. Интеллектуальное внимание, кроме того, влечет за собой усиление кровообращения в занятых мышлением органах тела. Состояния сосредоточенности внимания сопровождаются также движениями всех частей тела: лица, туловища, конечностей, которые вместе с собственно органическими реакциями выступают как необходимое условие поддержания внимания на должном уровне. Основную роль движений в акте внимания Т. Рибо обозначил следующим образом. Движение физиологически поддерживает и усиливает данное состояние сознания. Для органов чувств — зрения и слуха — внимание означает сосредоточение и задержку движений, связанных с их настройкой и управлением. Усилие, которое мы прилагаем, сосредоточивая и удерживая внимание на чем-то, всегда имеет под собой физическую основу. Ему соответствует чувство мышечного напряжения, а наступающие впоследствии отвлечения внимания связаны, как правило, с мышечным переутомлением в соответствующих моторных частях реципирующих систем.

Двигательный эффект внимания, по мнению Рибо, состоит в том, что некоторые ощущения, мысли, воспоминания получают особую интенсивность и ясность по сравнению с прочими вследствие того, что вся двигательная активность оказывается сосредоточенной на них. В умении управлять движениями заключается и секрет произвольного внимания. Произвольно восстанавливая движения, связанные с чем-то, мы тем самым обращаем на это наше внимание. Таковы характерные черты моторной теории внимания, предложенной Т. Рибо.

1. Теория П. Я. Гальперина [8].

Основные положения этой концепции сводятся к следующему:

1. Внимание является одним из моментов ориентировочно-исследовательской деятельности. Оно представляет собой психологическое действие, направленное на содержание образа, мысли, другого феномена, имеющегося в данный момент времени в психике человека.

2. По своей функции внимание представляет собой контроль за этим содержанием. В каждом действии человека есть ориентировочная, исполнительская и контрольная части. Эта последняя и представляется вниманием как таковым.

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

4. Внимание как самостоятельный, конкретный акт выделяется лишь тогда, когда действие становится не только умственным, но и сокращенным. Не всякий контроль следует рассматривать как внимание. Контроль лишь оценивает действие, в то время как внимание способствует его улучшению.

5. Во внимании контроль осуществляется при помощи критерия, меры, образца, что создает возможность сравнения результатов действия и его уточнения.

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

7. Для того чтобы сформировать новый прием произвольного внимания, мы должны наряду с основной деятельностью предложить человеку задание проверить ее ход и результаты, разработать и реализовать соответствующий план.

8. Все известные акты внимания, выполняющие функцию контроля как произвольного, так и непроизвольного, являются результатом формирования новых умственных действий

1. Теория Л. С. Выготского [7].

С самых первых дней жизни ребенка развитие его внимания происходит в среде, включающей так называемый двойной ряд стимулов, вызывающих внимание. Первый ряд – это сами окружающие предметы, которые своими яркими, необычными свойствами приковывают внимание ребенка. С другой стороны, это речь взрослого человека, произносимые им слова, которые первоначально выступают в роли стимулов-указаний, направляющих непроизвольное внимание ребенка. Таким образом, с первых дней жизни ребенка его внимание в значительной своей части оказывается направляемым с помощью слов-стимулов. Вместе с постепенным овладением активной речью ребенок начинает управлять и первичным процессом собственного внимания, причем сначала – в отношении других людей, ориентируя собственное их внимание обращенным к ним словом в нужную сторону, а затем и в отношении и самого себя.

Общая последовательность культурного развития внимания по Л.С. Выготскому состоит в следующем: “Сначала люди действуют по отношению к ребенку, затем он сам вступает во взаимодействие с окружающими, наконец, он начинает действовать на других и только в конце начинает действовать на себя... Вначале взрослый направляет его внимание словами на окружающие его вещи и вырабатывает, таким образом, из слов могущественные стимулы-указания; затем ребенок начинает активно участвовать в этом указании и сам начинает пользоваться словом и звуком как средством указания, т.е. обращать внимание взрослых на интересующий его предмет”.

Таким образом, проанализировав развитие внимания в русле культурно-исторической концепции Л.С. Выготского, можно прийти к следующему выводу: первоначально процессы произвольного внимания, направляемого речью взрослого, являются для ребенка скорее процессами его внешнего дисциплинирования, чем саморегуляции. Постепенно, употребляя то же самое средство овладения вниманием по отношению к самому себе, ребенок приходит к самоуправлению поведением, к произвольному вниманию.

1. Рекомендации по развитию внимания были сформулированы К. Д. Ушинским следующим образом: [40]
2. Усиление впечатления. Усилить впечатление мы можем прямо, например, возвышая голос; подчеркивая слова, рисуя большую карту и яркими красками и т.п.; не прямо, удаляя впечатления, которые могли бы рассеивать внимание: тишина в классе, отсутствие в нем предметов, развлекающих внимание ученика.
3. Прямое требование внимания. Одно из лучших средств - частое обращение к учащимся. Для того чтобы держать внимание учеников постоянно направленным на предмет учения, полезно заставлять маленьких учеников совершать по несколько действий, по принятой команде. Так, например, - встать, сесть, развернуть книги, свернуть и т. п. Это дает ученикам привычку каждую минуту быть внимательным к словам учителя. Весьма полезно для классного наставника приобрести привычку сначала говорить вопрос, а потом, несколько помедля, имя того, кто должен отвечать на этот вопрос, чем весь класс приготавливается к ответу. Поднимание рук кверху всеми могущими отвечать на вопрос, заданный даже кому-нибудь одному, принятое во всех западных школах, также одно из хороших средств держать внимание направленным на учение. Все могущие отвечать слегка поднимают руки; учитель по временам убеждается, что руки подняты не напрасно. Если в школе идет чтение, то каждая ошибка читающего должна вызвать поднятие рук. В первоначальных учебниках должны быть упражнения внимания: неоконченные фразы, которые надобно кончать; вопросы, на которые надобно ответить; ошибки, которые надобно исправить. Если один читает, то другие должны следить, и каждый должен быть в состоянии без запинки начать там, где читающий остановился. Требование повторения того, что сказал учитель, что сказал товарищ, также очень полезно.

В американских школах применяется звонок с очень острым звуком, который часто раздается, чтобы привлечь внимание учеников. Мы не видали употребления их, но может быть они и полезны, если не звучат слишком часто; удар по столу рукой, как условный знак, также может быть допущен с пользой. Словом, все то, что требует прямого напряжения произвольного внимания ученика и дает возможность учителю следить и узнавать немедленно, кто внимателен и кто нет. Полезно всякого, обнаруживающего невнимание, отмечать черточкой и в конце класса назначать какое-нибудь незначительное взыскание за невнимательность и награду за постоянную внимательность; но и то, и другое должно быть очень незначительно.

1. Меры против рассеянности. Кроме рассеянности частной, когда тот или другой из учащихся отвлекается от учения следами своих собственных мыслей или какими-нибудь посторонними впечатлениями (например, шепот), бывает еще общая рассеянность класса, сонливое его состояние, общее понижение уровня психофизической жизни - состояние, предшествующее засыпанию. Причины такого состояния бывают и физические и нравственные. В качестве примеров физических причин рассеянности можно привести слишком малое количество кислорода в воздухе; слишком жаркое помещение; сильная усталость; переполненность желудков; нахождение в непроветриваемом классе.

Причины нравственные: монотонность и однообразие звуков преподавания, рутинность наставника, утомление от одних и тех же занятий и т. п. Учитель сам должен внести разнообразие в порядок проведения урока, не нарушая его. Для этого каждый урок должен быть для учителя задачей, которую он должен выполнять, обдумывая это выполнение заранее: в каждом уроке он должен чего-нибудь достигнуть, сделать шаг дальше и заставить весь класс сделать этот шаг, эта задача должна одушевлять его и поддерживать его внимание.

1. Внимание самого педагога к своему делу - это главное радикальное средство против общей сонливости класса.
2. Занимательность преподавания. Занимательность эта может быть двоякого рода - внешняя и внутренняя. Самый незанимательный урок можно сделать для детей занимательным внешними средствами, не относящимися к содержанию урока; урок делается занимательным, как игра во внимание, как соперничество в памяти, в находчивости и т. п. С маленькими учениками это весьма полезные приемы; но этими внешними мерами не должно ограничивать возбуждение внимания. Внутренняя занимательность преподавания основана на том законе, что мы внимательны ко всему тому, что

1) ново для нас, но не настолько ново, чтобы быть совершенно незнакомым и потому непонятным; новое должно дополнять, развивать или противоречить старому, - словом, быть интересным, благодаря чему оно может войти в любую ассоциацию с тем, что уже известно;

2) возбуждать и давать удовлетворение возбужденному внутреннему чувству. Чем старше становится ученик, тем более внутренняя занимательность должна вытеснять собой внешнюю.

Для измерения и развития индивидуального внимания психолог С. Л. Кабыльницкая [10] предлагает следующий методический прием. Его суть состоит в выявлении недостатков внимания при обнаружении ошибок в тексте. Эта работа не требует от учащихся специальных знаний и умений. Выполняемая ими при этом деятельность аналогична той, которую они должны осуществлять при проверке собственных сочинений и диктантов. Обнаружение ошибок в тексте требует, прежде всего, внимания и не связано со знанием правил. Это обеспечивается характером включенных в текст ошибок: подмена букв, подмена слов в предложении, элементарные смысловые ошибки.

Примеры текстов, предлагаемых детям для обнаружения в них ошибок:

«На Крайнем Юге нашей страны не росли овощи, а теперь растут. В огороде выросло много моркови. Под Москвой не разводили, а теперь разводят. Бежал Ваня по полю, да вдруг остановился. Грачи вьют гнезда на деревьях. На новогодней елке висело много игрушек. Грачи для птенцов червей на пашне. Охотник вечером с охоты. В тетради Раи хорошие отметки. На школьной площадке играли дети. Мальчик мчался на лошади. В траве стрекочет кузнечик. Зимой цвела в саду яблоня».

«Старые лебеди склонили перед ним гордые шеи. Зимой в саду расцвели яблони. Взрослые и дети толпились на берегу. Внизу над ними расстилалась ледяная пустыня. В ответ я киваю ему рукой. Солнце доходило до верхушек деревьев и пряталось за ними. Сорняки шипучи и плодовиты. На столе лежала карта нашего города. Самолет сюда, чтобы помочь людям. Скоро удалось мне на машине».

Работа проводится следующим образом. Каждому учащемуся дается отпечатанный на листочке текст и сообщается инструкция: «В тексте, который вы получили, есть разные ошибки, в том числе и смысловые. Найдите их и исправьте. Каждый ученик работает самостоятельно, на выполнение задания отводится определенное время. При анализе результатов этой работы важным является не только количественный подсчет найденных, исправленных и не обнаруженных ошибок, но и то, как ученики выполняют работу:

- сразу включаются в задание, обнаруживая и исправляя ошибки по ходу чтения;

- долго не могут включиться, при первом чтении не обнаруживают ни одной ошибки;

- исправляют правильное на неправильное и др.

Рассмотренные выше примеры диагностики, включенные в живой учебный процесс, позволяют учителю получить общее представление об особенностях внимания учащихся, что влечет за собой необходимость специальной психолого-педагогической развивающей работы в этом направлении.

Для этого выделяют определенные виды занятий, которые предъявляют более высокие требования, как к отдельным свойствам внимания, так и к уровню произвольного внимания в целом. К их числу относятся специальные задания, упражнения, игры которые могут использоваться учителем на уроках.

Таким образом, преподавание в начальных классах должно быть интересным, эмоциональным, с широким применением наглядности. В младших классах (обычно в 1 и во 2) через каждые 10- 15 минут надо менять вид деятельности, чтобы предотвратить утомление, нельзя давать материал большой по объему, и такой, восприятие которого требует высокого уровня распределения внимания. Состояние внимания влияет на деятельность ребенка. Очень часто, именно из-за неумения управлять вниманием, из-за его несформированности ребенок испытывает трудности в школе. Анализ литературы показывает, что внимание необходимо младшему школьнику в учебной деятельности, так как именно в начальных классах закладываются основы успехов в будущем.

**Глава II. Целенаправленное восприятие как средство развития**

* 1. Понятие восприятия. Художественное восприятие.

Понятие восприятие трактуется неодназначно. Проанализировав психолого-педагогическую литературу, можно выделить несколько подходов к восприятию:

1. Восприятие может рассматриваться как познавательный психологический процесс, в результате которого происходит отражение в сознании человека предметов и явлений при их непосредственном воздействии на органы чувств [20].
2. Восприятие как целостное отражение предметов, ситуаций, явлений, возникающих при непосредственном воздействии физических раздражителей на рецепторные поверхности органов чувств [26].

В акте восприятия предмет приобретает целостный образ посредством отражения всей совокупности его свойств.

Именно восприятие наиболее тесно связано с преобразованием информации, поступающей прямо из внешней среды. При этом формируются образы, с которыми в дальнейшем оперируют внимание, память, мышление, эмоции.

В процессе обучения ребенка в школе активно происходит развитие восприятия, которое в этот период проходит несколько этапов. Первый этап связан со становлением адекватного образа предмета в процессе манипуляции этим предметом. На следующем этапе дети знакомятся с пространственными свойствами предметов при помощи движений рук и глаз. На следующих, более высоких ступенях психического развития дети приобретают способность быстро и без каких-либо внешних движений узнавать определенные свойства воспринимаемых объектов отличать их на основе этих свойств друг от друга. Причем в процессе восприятия уже не принимают участия какие-либо действия или движения.

Развитие восприятия включает в себя два взаимосвязанных аспекта [31]:

1) формирование и совершенствование представлений о разновидностях свойств предметов, выполняющих функцию сенсорных эталонов (существующих в культуре образцов таких свойств предметов, как цвет, форма, величина);

2) развитие и совершенствование самих перцептивных действий, необходимых для использования эталонов при анализе свойств реальных предметов.

Принято выделять три типа перцептивных действий:

1) идентификация – обследование свойств предмета, полностью совпадающих с имеющимися эталонами;

2) приравнивание к эталону – использование образца-эталона для выявления и характеристики свойств предметов, отклоняющихся от этого образца, т.е. близких к нему, но не совпадающих с ним;

3) перцептивное моделирование – предполагает соотнесение свойства обследуемого предмета не с одним эталоном, а с несколькими, построение его «эталонной модели». Наиболее содержательным показателем уровня развития восприятия у детей является степень овладения такими перцептивными действиями, как отнесение к эталону и перцептивное моделирование.

Основные свойства восприятия:

1. Предметность восприятия - это способность отражать объекты и явления реального мира не в виде набора не связанных друг с другом ощущений, а в форме отдельных предметов. Возникновение и совершенствование этого свойства происходит в процессе онтогенеза, начиная с первого года жизни ребенка. И.М. Сеченов полагал, что предметность формируется на основе движений, обеспечивающих контакт ребенка с предметом. Без участия движения образы восприятия не обладали бы качеством предметности, т.е. отнесенности к объектам внешнего мира. [33]
2. Целостность восприятия - обобщение получаемой в виде различных ощущений информации об отдельных свойствах и качествах предмета. Выражается в том, что даже при неполном отражении отдельных свойств воспринимаемого объекта происходит мысленное достраивание полученной информации до целостного образа конкретного предмета.
3. Структурность заключается в том, что восприятие в большинстве случаев не является проекцией наших мгновенных ощущений и не является простой их суммой. Человек воспринимает абстрагированную от этих ощущений обобщенную структуру, которая формируется в течение некоторого времени.
4. Константностью называется относительное постоянство некоторых свойств предметов при изменении условий их восприятия. Благодаря свойству константности, проявляющемуся в способности перцептивной системы компенсировать изменения условий восприятия, мы воспринимаем окружающие нас предметы как относительно постоянные. В наибольшей степени константность наблюдается при зрительном восприятии цвета, величины и формы предметов. Так, константность восприятия цвета заключается в относительной неизменности видимого цвета при изменении освещения.
5. Осмысленность. Хотя восприятие возникает при непосредственном действии раздражителя на органы чувств, перцептивные образы всегда имеют определенное смысловое значение. Восприятие человека теснейшим образом связано с мышлением. Связь мышления и восприятия, прежде всего, выражается в том, что сознательно воспринимать предмет - это значит мысленно назвать его, т.е. отнести к определенной группе, классу, связать его с определенным словом. Даже при виде незнакомого предмета мы пытаемся установить в нем сходство с другими предметами.
6. Избирательность. Оно заключается в том, что в любой момент времени мы воспринимаем только один предмет или конкретную группу предметов, в то время как остальные объекты реального мира являются фоном нашего восприятия, т.е. не отражаются в нашем сознании. Природа активности восприятия обусловлена самой природой нашего сознания.

Художественное восприятие.

Художественное восприятие - сложный процесс соучастия и сотворчества воспринимающего субъекта, который движется от произведения в целом к идее, заложенной автором. Продуктом художественного восприятия становится «вторичный образ» и смысл, который совпадает или не совпадает с образом и идеей задуманными автором [3].

Художественное восприятие выступает, прежде всего, как психический процесс, который протекает под непосредственным воздействием произведения искусства. Но он коренным образом отличается оттого, что принято называть восприятием в психологии [5]. Психология рассматривает восприятие как прямое отражение предметов действительности в сознании человека, формирование их «целостных» образов. Такое восприятие или перцепция приносит субъекту информацию об этих предметах, об их материальных свойствах, строении, связях с другими предметами, т.е. об их материальном бытии. Перцепция есть формирование идеального образа материального предмета, воздействующего на психику в данном непосредственно-отражательном акте, а значит, протекает оно как превращение энергии внешнего раздражения в факт сознания. Произведение искусства — также материальный предмет. И он также, воздействуя на наше зрение и слух, отражается психикой. Но этим перцептивным актом никак не ограничивается художественное восприятие. Информация о материальном бытии художественного предмета сама по себе не привлекает слушателя, читателя, зрителя. Воспринимая картину, мы не стремимся получить сведения о веществе холста и красок, слушая музыку — о физических свойствах звучаний, читая книгу — о качестве бумаги и типографской краски. Психика сосредоточивается на приобретении другой информации — о том, что лежит за пределами воздействующего на нее предмета. Художественному восприятию перцепция этого предмета нужна для гораздо более сложного и протекающего уже на интеллектуальном уровне психики процесса постижения «заложенной» в воспринимаемом предмете авторской идеальной модели действительности, воплощенных в нем художественных образов [32].

Художественное восприятие нацелено на «извлечение» этих образов из материального художественного предмета, на их формирование в психике ребенка.

Художественное восприятие существенно отличается не только от перцепции предметов действительности, но и от постижения знаковых предметов, функционирующих в науке. И связано это с практически-действенным характером искусства: ведь как раз в ходе восприятия художественного произведения и протекает духовно-практическое воздействие искусства [17].

Особенности художественного восприятия.

Первая его особенность - необычайно сложная структура. Ее низший уровень составляет прямое отражение музыкально-акустического потока, живописного холста, сцены и т. д., ведь перцепция здесь — не только предпосылка интеллектуального постижения произведения, но и участник этого постижения. И все же главная роль принадлежит здесь интеллектуальному постижению значений выразительно-смысловых элементов произведения, в которых заложено основное содержание художественных образов. Само же это постижение требует и особых перцептивных актов, направленных на формирование чувственных образов этих элементов. Процессы прямого отражения своеобразных знаков художественного произведения и постижения их значений сливаются воедино, хотя главный результат складывается уже не на непосредственно-отражательном, а на интеллектуальном уровне психики. Можно говорить, поэтому об интеллектуальных слоях художественного восприятия, об их сложных взаимоотношениях с низшими его, перцептивными слоями.

Можно говорить и о наивысших его слоях, где протекает активное творческое овладение постигаемым содержанием, его переплавка в тигле собственного опыта детей, его «вхождение» в глубины их личности, в их отношения к миру и к самим себе и где происходит, таким образом, уже практическое воздействие искусства на них.

Итог художественного восприятия выступает как многослойная структура, в которой взаимопроникают результаты перцептивных и интеллектуальных актов, постижения воплощенных в произведении художественных образов и активного творческого овладения ими, его (произведения) духовного и практического воздействия. Из этого вытекает еще одна особенность художественного восприятия: оно требует активной работы многих механизмов психики — непосредственно-отражательных и интеллектуальных, репродуктивных и продуктивных, причем их соотношение на разных уровнях восприятия различно. Различны поэтому те умения и соответствующие навыки, которые необходимы для полноценного восприятия: каждый его уровень и в этом смысле специфичен [44].

* 1. Особенности восприятия произведений живописи у младших школьников

В. Штерн и А. Бинэ установили, что существуют три уровня (стадии) восприятия ребенком картинки. Первая – стадия перечисления (или, по Штерну, предметная), характерная для детей от 2 до 5 лет; вторая – стадия описания (или действия), которая длится от 6 до 9-10 лет; третья – стадия истолкования (или отношений), характерная для детей после 9-10 лет [38].

Намеченные А. Бинэ и В. Штерном стадии позволили раскрыть эволюцию процесса восприятия ребенком сложного объекта – картины и увидеть, что дети в процессе умственного развития переходят от фрагментарного восприятия, т.е. узнавания отдельных предметов, никак между собой не связанных, к выявлению сначала их функциональных связей (что человек и делает), а затем и к раскрытию более глубоких отношений между предметами и явлениями: причин, связей, обстоятельств, целей.

На самом высшем уровне дети истолковывают картинку, привнося свой опыт, свои суждения в то, что изображено. Они раскрывают внутренние связи между предметами путем осмысления всей изображенной на картинке ситуации. Однако переход к этому высшему уровню понимания никак нельзя объяснить возрастным созреванием, как это утверждали А. Бинэ и В. Штерн. Исследования (С.Л. Рубинштейн, А.А. Люблинская) показали, что особенности описания ребенком картинки зависят, прежде всего, от ее содержания, знакомого или мало знакомого ребенку, от структуры картины, динамичности или статичности сюжета.

Не сразу воспринимает ребенок произведение искусства в качестве такового; на первых ступенях развития для ребенка характерно действенное, утилитарное отношение к нему (дети щупают, трогают изображение на картине, гладят его и т.п.). Однако зачатки художественного восприятия уже проявляются в дошкольном возрасте. Решающую роль в развитии этой человеческой способности советские психологи и педагоги (Н.А. Ветлугина, С.Л. Рубинштейн, П.М. Якобсон и др.) отводят воспитанию и обучению [3,38, 44].

Иначе рассматривают этот вопрос зарубежные психологи. По мнению некоторых из них, восприятие красоты является врожденным, биологически присущим человеку; психоаналитики связывают художественное восприятие с половыми инстинктами. Значительная группа психологов, искусствоведов, придавая пониманию эстетического развития интеллектуальный характер, считает, что в дошкольном возрасте ребенок еще не способен к эстетическому восприятию, эту способность он приобретает лишь в 10-11 лет.

Восприятие детьми картины нельзя рассматривать в отрыве от ее смыслового содержания. Л.С. Выготский экспериментальным путем установил, что стадии восприятия, выявленные В. Штерном, характеризуют не развитие восприятия картин, а соотношение между восприятием и речью на определенных ступенях развития. Большое значение в художественном восприятии, в понимании смысла изображенного имеет композиция произведения, степень совпадения смыслового и структурного центров картины [6].

Восприятие художественного произведения – сложный психический процесс. Оно предполагает способность узнать, понять изображенное; но это только познавательный акт. Необходимым условием художественного восприятия является эмоциональная окрашенность воспринятого, выражение отношения к нему [44].

Благодаря совершенствованию наблюдения восприятие превращается во все более целенаправленный и управляемый процесс. Благодаря накопленному опыту семи-, десятилетние дети легко узнают предметы и целые картины. Даже незнакомые механизмы, растения, знаки школьники уверенно воспринимают “категориально”, т.е. как представителей какой-то группы вещей: “Это какая-то машина”, “Какой-то куст”. Синкретичность у младших школьников выражается все слабее благодаря обостряющемуся вниманию к отношениям частей в целом, стремлению найти смысловые связи при восприятии предмета.

Однако и у младшего школьника легко увидеть некоторое своеобразие восприятия. Оно вызвано в значительной мере ошибками в познании пространства, хотя точность различения геометрических форм, их правильное называние у детей после 7 лет заметно возрастают по сравнению с детьми-дошкольниками (Но правильно обозначают геометрические формы все же только 55% детей, поступивших в школу. Сохраняется у первоклассников и тенденция опредмечивания незнакомых им форм. Поэтому младшие ученики называют цилиндр стаканом, конус (опрокинутый) – волчком или крышей, четырехгранную призму – столбиком и т.д. Это говорит о неизжитых еще трудностях в абстрагировании формы от предмета [15].

Ошибки в узнавании геометрических тел свидетельствуют о низком уровне ориентировки детей в формах. Действительно, до школы дети обычно осваиваются лишь две формы: шар и куб. Причем куб им знаком скорее как элемент строительного материала (кубик), а не как геометрическое тело. Плоскостные фигуры они знают лучше, среди них квадрат, круг, треугольник.

Но в знании первоклассников даже этих нескольких обнаруживаются ошибки, связанные с неверным обучением детей до школы. Например, дети легко путают объемные тела с плоскими формами. Видя нарисованный круг, дети называют его “шариком”, “мячиком”. Нарисованный шар (с характерной для него выпуклостью, отмеченной штриховкой и бликами) дети воспринимают как кружок. Еще больше ошибок наблюдается в узнавании цилиндра и конуса. Причина тут одна – отсутствие специального обучения детей видению предмета в третьем измерении, которое познается, прежде всего, с помощью осязания, в процессе моделирования, конструктивной деятельности. Поэтому работа по труду должна быть широко использована как воспитателями детского сада, так и учителями для ознакомления детей с объемными формами и закреплении у школьников четких представлений о них.

Причиной устойчивости многих ошибок в восприятии и различении младшими школьниками фигур является сохраняющаяся у них ситуативность восприятия. Так, многие из них узнают прямую линую, если она проведена в горизонтальном положении, но если они начерчена вертикально или наклонно, дети не воспринимают ее как прямую. То же происходит и при восприятии треугольника. Если это слово дети связали только с прямоугольным треугольником и только при одном его положении в пространстве (допустим, гипотенуза справа, вершина вверху), то все остальные виды той же фигуры и даже тот же прямоугольный треугольник, помещенный вершиной вниз, уже не относится учениками к этой группе геометрических фигур. Такая ограниченность свидетельствует о сохранившейся у младших школьников смутности, нерасчлененности их восприятия.

Подобные ошибки имеют общую причину: слитность воспринимаемого знака. Ребенок схватывает лишь общий вид знака, но не видит его элементов, структуры, пространственных отношений этих элементов. Преодолевается такая слитность не количеством повторных записей каждого знака, а его членением на элементы и активным конструированием знака. Детям нужно показывать, где, откуда идет кружок, точка, длинная палочка, куда смотрит короткая горизонтальная линия цифры 5, где соединяются линии в заданной букве.

Огромную роль в развитии пространственного восприятия играет сравнение двух сходных, но в чем-то разных предметов. Такое сравнение позволяет выделить те отличительные признаки предметов, которые для них характерны [15].

Требования учителя умещать весь буквенный (или цифровой) знак и каждый его отдельный элемент в определенном месте тетради, записывать его точно на линейке увеличивают трудности написания цифр и букв. Вместе с тем такие требования приучают детей к вычленению определенных пространственных признаков.

В развитии “пространственного видения” существенную роль играет освоение измерения. Знакомство с метром и сантиметром “материализует” пространственные признаки предметов, а измерительная деятельность на уроках математики, труда, природоведения, физкультуры развивает глазомер, оценку расстояния и величины; ребенок учится выделять пространственные характеристики предметов и их сочетания.

Все более легкое выделение пространственных признаков и связей, совершенствование наблюдения и понимания отчетливо сказываются на дальнейшем развитии восприятия сюжетной (в том числе художественной) картины младшими школьниками

**Заключение**

Необходимым условием любой человеческой деятельности, требующей организованности, точности и напряжения, является высокая активность и сосредоточенность внимания. Именно поэтому внимание считают одним из важных показателей общей оценки уровня развития личности.

В современной школе пока не в полной мере обеспечивается развитие произвольного внимания младших школьников. Процесс развития внимания должен пронизывать все этапы развития личности ребенка.

**Список используемой литературы**

1. Ананьев Б.Г. Особенности восприятия пространства у детей. [Текст] / Б.Г. Ананьев, Е.Ф. Рыбалко. – М.: Просвещение, 1964. - 304 с., табл.
2. Андреева Г.М. Психология социального познания. [Текст] / Г. М. Андреева. – М.: Аспект Пресс, 2000. – 139 с.
3. Ветлугина Н. А. Художественное творчество и ребенок. [Текст] / Н.А. Ветлугина. – М.: Просвещение, 1972. - 287 с.
4. Волков Н. Н. Восприятие картины. [Текст] / Н.Н. Волков.- М.: Просвещение, 2007. - 32 с.: ил.
5. Выготский Л. С. Воображение и творчество в детском возрасте. [Текст] / Л.С. Выготский. – СПб.: ""Союз"", 1997. - 96 с.
6. Выготский Л.С. Психология искусства. [Текст] / Л.С. Выготский. - 3-е издание дополненное и переработанное. - М.: Искусство, 1986. – 574 с.
7. Выготский Л. С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте [Тест] // Выготский Л. С. Избранные психологические исследования. — М.: Изд-во Педагогика, 1984. — С. 389-426 Собрание сочинений: Научное наследство.
8. Гальперин П. Я. К проблеме внимания [Тест] // Доклады АПН РСФСР.- 1958.- №3.- с. 30.
9. Гальперин П. Я. Четыре лекции по общей психологии. [Тест] - М.:КДУ, 2000. - 112 с.
10. Гальперин П. Я., Кабыльницкая С. Л. Экспериментальное формирование внимания. [Тест] - М.: Изд-во МГУ, 1974. - 102 с.
11. Гиппенрейтер Ю.Б. Введение в общую психологию. Курс лекций. [Тест] – М.: Наука, 2002. – 336 с.
12. Гоноболин Ф. Н. Воспитание внимания у учащихся: лекция для учителей. [Тест] – М.: Изд-во Академии педагогических наук РСФСР, 1955. - 37 с.
13. Добрынин Н. Ф. О теории и воспитании внимания [Текст] // Советская педагогика.- 1958.- № 8.- С.34.
14. Дружинин В.Н. Психология творчества. [Текст] / В.Н. Дружинин // Психологический журнал.- 2005.- Т. 26.- №5.
15. Кабыш И.Ю. Развитие художественных способностей детей младшего возраста. - М.: Просвещение, 1981. - 47 с.; ил. 24 с.
16. Каган М. С. Человеческая деятельность. [Текст] / С. А. Минюров. – М.: Просвещение, 2001. – 328 с.
17. Калинина Т. В. Развитие художественного восприятия ребенка на основе приобщения к изобразительному искусству: учебное пособие. [Текст] / Т. В. Калинина. – Уфа: издательство Уральского университета, 2008. – 147 с.
18. П.Ф. Каптерев. Об общественно-нравственном развитии и воспитании детей. [Электронный ресурс] // Литература и жизнь. Общедоступно в интернете. - <http://dugward.ru/library/katalog_alfavit/kapterev_p_f.html>
19. П. Ф. Каптерев. Что может сделать школа для развития характера учащихся?

[Электронный ресурс] // Литература и жизнь. Общедоступно в интернете. - <http://dugward.ru/library/katalog_alfavit/kapterev_p_f.html>

1. Я. Л. Коломинский. Человек: психология: книга для учащихся старших классов. [Текст] – 2-е изд., доп.— М.: Просвещение, 1986.—223 с.; ил.
2. Ланге Н. Н. Психологические исследования: Закон перцепции. Теория волевого внимания. [Текст]- М.: 1967, с. 140.
3. Ланге Н.Н. Психический мир: Избранные психологические труды в 70-ти томах [Текст] / под ред. М. Г. Ярошевского. – Москва, Воронеж: МОДЭК, 1996. - 368 с.
4. Леонтьев А. Н. Деятельность, сознание, личность. [Текст] - М.: Смысл, 2005. - 352 с. - (Серия: Классическая учебная книга)
5. Леонтьев А. Н. Лекции по общей психологии: Учебное пособие. [Текст] — М.: Смысл, 2000. - 509 с.
6. Люблинская А.А. Детская психология: Учебное пособие. [Текст] / А.А. Люблинская. – М.: Просвещение, 1971. – 415 с.
7. Макланов А.Г. Общая психология. [Текст] – СПб.: Питер, 2002. – 592 с., ил.
8. Межиева М.В. Развитие творческих способностей у детей 5-9 лет. [Текст] / М.В. Межиева, А.А. Селиванов.– Ярославль: Академия развития; Академия Холдинг, 2002. - 128 с.
9. Немов Р.С., Психология: Учеб. Для студ. Высших пед. Учеб. Заведений: в 3 кн.: кн.3: Экспериментальная педагогическая психология и психодиагностика. [Текст] – М.: Просвещение: ВЛАДОС, 1995.
10. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. [Текст] - М.: Сфера, 2001. - 240 с.
11. Овчарова Р. В. Практическая психология образования: Учеб. пособие для студ. психол. фак. университетов. [Текст]— М.: Издательский центр «Академия», 2003. — 448 с.
12. Орлов А. Б. Психология детства: новый взгляд. Творчество и Педагогика. [Текст] / А.Б. Орлов. – М.: Просвещение, 1988.
13. Полунина В. Н. Искусство и дети. [Текст] / В.Н. Полунина. – М.: Просвещение, 1982. - 191 с.,ил.21
14. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии [Текст]/А.А.Крылова, С.А. Маничева. – СПб.: Питер, 2000.
15. Психология внимания. Хрестоматия по психологии/ Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Л. Романова. [Текст]– М.:ЧеРо, 2001.- 858 с.
16. Прусс И. Е. Западное европейское искусство XVII века. [Текст] / И. Е. Прусс. – М.: Букинист, 2001. 384 с. – (Малая история искусств).
17. Рибо Т.А. Психология внимания ( пер. с фр.) [Текст] М.: Физиология и медицина XXI века. - 96 с.
18. Романов В.Я., Дормашев Ю.Б. Постановка и разработка проблемы

внимания с позиций теории деятельности. [Текст] // Вестн. Моск. ун-та.

(Сер. 14 «Психология»). 1993. № 2, с. 51—62.

1. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. [Текст] М.: 2012. – 705 с.
2. Ухтомский А. А. Доминанта. [Текст]- СПб., 2002,- 240 с.
3. Ушинский К. Д. О наглядном обучении. // К. Д. Ушинский. Избранные Педагогические Сочинения. [Текст] – М. , 1976. Т. 6.стр. 265-266
4. Ушинский К. Д. Человек как предмет воспитания. // К. Д. Ушинский. Избранные Педагогические Сочинения. [Текст] – М. , 1976. Т. 5.
5. Фаликман М. В. Общая психология в семи томах Т. 4. / Под ред. Братуся Б.С. [Текст]. - М.:Академия, 2006. - 453с.
6. Шульц Д.П., Шульц С.Э. История современной психологии [Текст] / Пер. с англ. А.В. Говорунов, В.И. Кузин, Л.Л.Царук / Под ред. А.Д. Наследова. - 2-е издание переработонное и дополненное – СПб.: Изд-во «Евразия», 2002.- 532с.,ил.
7. Якобсон П.М. Психология художественного восприятия. [Текст] / П.М. Якобсон. - М.: Искусство, 1964. - 85 с.