

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РФ

Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования

ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

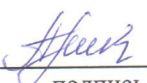
Кафедра «Прикладная
психология»

Направление подготовки 44.04.02 «Психолого-педагогическое образование»
Магистерская программа «Социальная психология в образовании»

Магистерская диссертация
на тему

«Специфика свойств внимания у младших школьников с разным
уровнем понимания текста»

Студент


подпись

Никитина Анастасия Сергеевна

Научный руководитель


подпись

Мали Н.А.

Нормоконтролёр

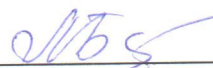

подпись

Карманова Т.М.

Рецензент к. псих. н., доцент кафедры
«Защита в чрезвычайных ситуациях»

ПКИТ (филиал) ФГБОУ ВО

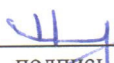
«Московский государственный университет
технологий и управления имени К.Г. Разумовского»


подпись

Бочкарева Л.П.

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от 15.02.2021 № 12)

Заведующий кафедрой


подпись

Медведева И.А.

Работа защищена с отметкой хорошо (протокол заседания ГЭК от 3.03.21 № 14)

Секретарь ГЭК


подпись

Карманова Т.М.

Пенза 2021

Содержание

Введение.....	3
Глава 1. Теоретический анализ проблематики свойств внимания, уровней понимания текста у младших школьников	8
1.1. Подходы к описанию феномена «понимание текста»	8
1.2. Уровни понимания текста младшими школьниками	23
1.3. Психологические характеристики внимания в младшем школьном возрасте	35
Выводы по 1 главе.	51
Глава 2. Эмпирическое исследование свойств внимания у младших школьников с разным уровнем понимания текста	
2.1. Описание процедуры исследования.....	53
2.2 Анализ результатов эмпирического исследования	61
Выводы.....	80
Заключение	83
Список используемых источников.....	85
Приложения	91

Введение

Цифровое общество с неизбежностью увеличивает количество информационной нагрузки, требующей усвоения и осмысления, на всех людей, особенно тех, кто получает образование. Способом минимизации вреда от такой нагрузки является правильная работа обучающихся с текстами (учебными, научными, художественными). Продуктивность учебной деятельности зависит от умения ориентироваться в информационных потоках, искать и использовать недостающие знания или другие ресурсы для достижения поставленных целей [53]. Соответственно, важнейшей становится задача развития младшего школьника как читателя, имеющего навыки осознанного беглого чтения с полноценным пониманием таких сложных речевых образований как тексты (печатные, электронные и аудио). Иначе говоря, необходимо формирование у них функциональной грамотности как способности применять умения чтения и письма при получении информации из текста и при передаче такой информации. Формирование умения понимать текст особенно необходимо на начальном этапе школьного обучения, это во многом определит учебную успешность и гармоничную социализацию школьника на всех ступенях образования.

В то же время, ученые и педагоги-практики констатируют снижение интереса современных школьников к литературным и учебным текстам из-за появления других источников информации в виртуальной реальности, зачастую имеющих низкую смысловую нагрузку. Кроме того, читая текст, они часто затрудняются в понимании и запоминании прочитанного. Очевидно, что это негативно сказывается на процессах развития как познавательной, так и личностной сферы детей и подростков.

В психологии доказано, что в процессе понимания человеком текста задействованы его внимание, память, мышление, воображение, эмоции, мотивы и интересы. Следовательно, обучение смысловому (понимающему)

чтению с точки зрения психологии – это развитие и активизация психических процессов обучающегося в работе с текстом. Внимание как коррелят понимания текста явилось предметом нашего исследования.

Проблема внимания в отечественной психологии рассматривалась подробно и плодотворно (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Добрынин, А.Р. Лурия, С.Л. Рубинштейн, А.А. Ухтомский и др.). Особенности видов и свойств внимания в младшем школьном возрасте изучали П.Я. Гальперин, О.Ю. Ермолаева, Н.Н. Заваденко, С.Л. Кабыльницкая, Е.И. Кикоин, С.С. Левитина, Н.Ф. Талызина, Е.Л. Яковлева и др.

Психологические аспекты понимания текстов раскрываются в работах В.А. Артемова, В.С. Библера, А.А. Брудного, Л.П. Доблаева, Е.Л. Гончаровой, Н.И. Жинкина, И.А. Зимней, В.В. Знакова, З.И. Калмыковой, Н.П. Локаловой, А.М. Матюшкина, Н.А. Менчинской, О.И. Никифоровой, Ж. Пиаже, Т.А. Репиной, А.А. Смирнова, О.В. Соболевой, С.А. Тарасовой и др.

Анализируя научную литературу, мы выяснили, что понимание как процесс и результат мыслительной деятельности человека исследовалось преимущественно на выборках старшеклассников и студентов, лишь незначительная часть исследований так или иначе затрагивало феномен понимания, в том числе понимания текстов, в отношении младших школьников. Между тем очевидно, что изучение процесса понимания и его связи с вниманием в младшем школьном возрасте могло бы помочь в установлении факторов школьной неуспешности. Мы придерживаемся следующего соображения: корректируя определенные свойства внимания, можно добиться улучшения показателей понимания текстов разного рода младшими школьниками. Однако для начала нужно выяснить, какие свойства внимания так или иначе влияют на понимание текста.

Поэтому **целью** нашего исследования явилось изучение особенностей свойств внимания у младших школьников, демонстрирующих разный уровень понимания текста, для использования полученных данных в

консультативной и коррекционно-развивающей деятельности педагога-психолога.

Объект исследования: свойства внимания младших школьников.

Предмет исследования: специфика свойств внимания у младших школьников с разным уровнем понимания текста.

Гипотеза исследования: у младших школьников с высоким уровнем понимания текста показатели концентрации и устойчивости внимания выше, чем у их сверстников с низким уровнем понимания текста.

В соответствии с поставленной целью были определены следующие **задачи** исследования:

1. Провести теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования.
2. Провести диагностику уровней понимания текста у младших школьников.
3. Провести диагностику свойств внимания у младших школьников с разным уровнем понимания текста.
4. Обработать, проанализировать и интерпретировать результаты диагностического исследования.

Методологической основой исследования являются:

- труды Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, А.А. Ухтомского по проблеме внимания как базовой психической функции;
- научные разработки о свойствах внимания в младшем школьном возрасте (П.Я. Гальперин, Н.Н. Заваденко, Е.И. Кикоин, Н.Ф. Талызина и др.);
- подходы к изучению феномена «понимания» в психологии (А.А. Брудный, Л.П. Доблаев, И.А. Зимняя, В.В. Знаков, А.М. Матюшкин, Н.А. Менчинская, А.А. Смирнов и др.).

Методы исследования:

1. Теоретический анализ научной литературы.

2. Диагностический эксперимент с использованием следующих методик:

- Методика «Диагностика восприятия художественного произведения» (М.П. Воюшина);

- Тест Пьерона-Рузера;

- Методика «Корректирующая проба» (Б. Бурдон);

- Методика «Кольца Ландольта».

3. Методы обработки данных:

- Т-критерий Стьюдента.

Организационная база исследования

Исследование проводилось на базе на базе МБОУ СОШ № 20 г. Пензы. В нем приняло участие 43 обучающихся 2-х классов (2б и 2в классы).

Научная новизна исследования состоит в том, что: выявлены некоторые специфические характеристики внимания детей младшего школьного возраста с разным уровнем понимания текста, в частности обнаружено, что уровни концентрации и устойчивости внимания у с низким уровнем понимания текста низкие показатели концентрации и устойчивости внимания, что необходимо учитывать в ходе образовательной деятельности и консультативно-коррекционной работы педагога-психолога.

Практическая значимость исследования определяется тем, что полученные результаты могут быть использованы в психолого-педагогической работе с детьми младшего школьного возраста по оптимизации процесса понимания текстов разной модальности через коррекционно-развивающие мероприятия, нацеленные на развитие определенных свойств внимания (прежде всего - концентрации и устойчивости).

Положения, выносимые на защиту:

1. У младших школьников с высоким уровнем понимания текста показатели концентрации и устойчивости внимания выше, чем у их сверстников с низким уровнем понимания текста.

2. В группе детей с высоким уровнем понимания текста достоверно выше показатели объема зрительной информации (объема внимания по Ландольту).

3. В показателях таких свойств внимания, как распределение и переключаемость, не обнаруживается достоверных различий у младших школьников с высоким и низким уровнями понимания текста.

Глава 1. Теоретический анализ проблематики свойств внимания и уровней понимания текста у младших школьников

1.1. Подходы к описанию феномена «понимание текста» в психологии

«Понимание» является междисциплинарным научным понятием, эта категория изучается в философии (и ее отрасли – гносеологии), герменевтике, психологии, психолингвистике, педагогике (особенно в дидактике) и других гуманитарных науках. В философии понимание, изначально рассматриваемое в связи с познанием человеком объективной реальности, трактовалось в двух ракурсах - как процесс и как результат познания. Эта традиция трактовки в конвергентном виде рассматривается и современной психологией: понимание здесь принято считать и процессом, и результатом. Полемика в ряде случаев касается другого вопроса: понимание – это освоение понимающим готовых, общепринятых смыслов или их преобразование, интерпретация?

В психологии понимание изучалось в рамках общей психологии, когнитивной психологии, гештальтпсихологии, возрастной и педагогической психологии, психолингвистике и других специальных областях. Механизмы понимания, в частности, подробно исследовались представителями Вюрцбургской психологической школы, которые, в связи с обучением, выделили в понимании такие свойства, как отчетливость, быстрота и опора на прошлый опыт [24, с.71].

В отечественной психологии изучались процесс понимания и его этапы (В.А. Артемов, А.В. Брушлинский, Л.П. Доблаев, В.В. Знаков, С.Л. Рубинштейн, А.А. Смирнов и др.); понимание анализировалась в его связи с мышлением и речью (Л.С. Выготский, З.И. Клычникова, А.Р. Лурия и др.), прошлым опытом человека (Д.Н. Богоявленский, В.Г. Казанская, А.М.

Матюшкин и др.); в связи с дидактическими закономерностями, лежащими в основе успешного понимания обучающимися учебного материала (А.А. Брудный, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, З.И. Калмыкова, А.М. Матюшкин, Н.А. Менчинская, А.А. Смирнов, Д.Б. Эльконин и др.). Важные исследования понимания текста проведены в психолингвистике (Г.И. Богин, А.А. Залевская, И.А. Зимняя, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев, Н.В. Рафикова и др.).

Л.С. Выготский одним из первых анализировал понимание на примере генезиса житейских и научных понятий, по-разному развивающихся у детей. Ребенок может затрудняться в словесном определении понятия и в его употреблении, но «зарождение спонтанного понятия обычно связано с непосредственным столкновением ребенка с теми или иными вещами, которые объясняются взрослым, но все-таки с живыми реальными вещами» [11, с. 262].

Понимание в самом общем виде трактуется как компонент мышления, один из образующих его процессов [15; 22]. По мнению Л.П. Доблаева, понимание - это «компонент мышления, состоящий в выявлении и разрешении скрытых (невыраженных) вопросов в проблемных ситуациях на основе использования имеющихся знаний и применения специальных приемов», оно обеспечивает установление связи раскрываемых новых свойств объекта познания с уже известными субъекту [15]. А.А. Брудный трактует понимание как способность постичь смысл и значение и достигнутый благодаря этому результат [8]. Понимание в определении В.В. Знакова - это процесс и результат порождения смысла, при этом смыслом для субъекта оказывается познавательное и эмоциональное отношение к понимаемому [22]. Л.И. Логинова полагает, что понимание - это обусловленное познавательной потребностью постижение сущности объекта в когнитивной деятельности субъекта [29].

Критериями понимания многие исследователи называют: характер

мыслительных операций, стратегии понимания, временные характеристики процесса понимания, объем, целостность, адекватность, отчетливость.

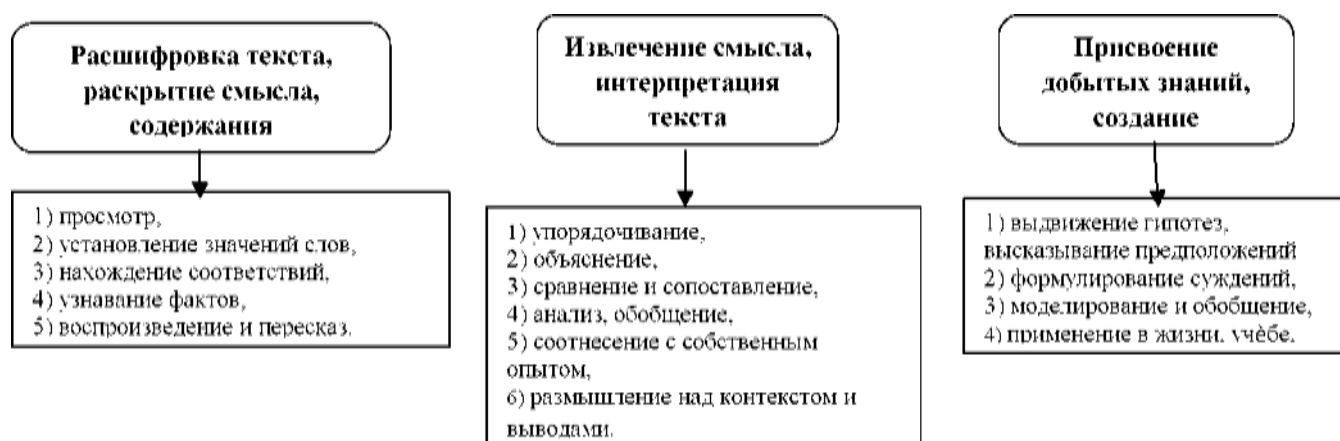
Что касается понимания текста, то, например, Л.П. Доблаев определяет его как решение задач, которое заключается в выявлении и разрешении проблемных ситуаций, содержащихся в тексте [15]. Л.С. Цветкова присоединяется к этому определению и считает факторами понимания текста уровень интеллектуальной активности субъекта и слаженное функционирование всех звеньев интеллектуального акта: целеполагания, ориентировочно-исследовательских, исполнительских, контролирующих действий [50]. По И.Р. Гальперину, понимание текста - это вычитывание разных видов информации: фактуальной (описание событий, героев, места и времени действия и пр.), подтекстовой (она напрямую не выражена в словах и содержится в текстовых «скважинах» - пропусках, которые читатель заполняет, опираясь на имеющиеся знания) и концептуальной (система мыслей и чувств автора, отраженных в тексте в расчете на ее восприятие читателем) [13].

Известно, что в речи есть 2 плана - лингвистический (фактическое содержание устного или письменного сообщения) и психологический (план значений). Второй план речи «отражает личностное, так или иначе мотивированное отношение к тому, что говорится или описывается, - план смысла» [51, с.95]. Соответственно, имеются и 2 стратегии понимания: синтаксическая и семантическая, которые находятся в постоянном чередовании в конкретном процессе понимания речи. Выделены и ступени восприятия литературного произведения как сложного объекта: отражение, понимание и оценка образов читателем, при этом специфика восприятия состоит в слитности когнитивных и эмоциональных компонентов, достраивании первых впечатлений от произведения до полноценных образов [3, с. 440]. Множество ссылок в специальной литературе на В. Ф. Асмуса, назвавшего чтение «трудом и творчеством», тем самым подчеркнувшего, что

чтение является активным творчеством, в которое вовлечены во взаимосвязи мышление, память, воображение, эмоции, создающие собственную интерпретацию читателя.

Исследователи единодушны в том, что работа с любым текстовым материалом представляет собой трииединный процесс: восприятие - понимание – интерпретация текста. Иногда эти компоненты трактуются как последовательные фазы чтения: 1) при восприятии текста происходит своего рода расшифровка - из отдельных слов, словосочетаний, предложений складывается содержание текста; 2) понимание (извлечение смысла) – работа всех мыслительных операций, а также соотнесение воспринятого с собственным опытом; 3) интерпретация или создание собственного нового смысла в результате размышления. Если человек застрял на первой фазе чтения, то его чтение репродуктивно, он просто механически воспроизводит факты и их последовательность. Для многих младших школьников это считается характерным.

В более развернутом виде три фазы чтения представлены на рисунке 1 [53]:



В Федеральных государственных стандартах начального общего образования (ФГОС НОО) представлены, в частности, такие предметные результаты:

- осознание значимости чтения для личного развития;

- понимание роли чтения, использование разных видов чтения (ознакомительное, изучающее, выборочное, поисковое);
- умение осознанно воспринимать и оценивать содержание и специфику различных текстов, участвовать в их обсуждении, давать и обосновывать нравственную оценку поступков героев;
- достижение необходимого для продолжения образования уровня читательской компетентности, общего речевого развития, т.е. овладение техникой чтения вслух и про себя, элементарными приемами интерпретации, анализа и преобразования художественных, научно-популярных и учебных текстов с использованием элементарных литературоведческих понятий;
- умение самостоятельно выбирать интересующую литературу; пользоваться справочными источниками для понимания и получения дополнительной информации [52].

Подчеркивается, что чтение - фундамент всех образовательных результатов, обозначенных в ФГОС. В педагогической психологии давно утвердилось мнение, что умение читать осмысленно лежит в основе школьной успешности в целом.

Упомянутые в этом перечне виды чтения, которыми должны овладеть обучающиеся, означают следующее: ознакомительное чтение направлено на извлечение основной информации или выделение основного содержания текста; изучающее (смысловое) нацелено на извлечение полной и точной информации с последующей интерпретацией содержания текста; поисковое (просмотровое) - на нахождение конкретной информации, факта [53].

Н.В. Асафьева подробно описывает последовательность механизмов понимания текста: 1) понимание начинается с поступления первых единиц информации благодаря извлечению смыслов из каждой единицы текста (слова, словосочетания, предложения); 2) воспринятая информация вступает во взаимодействие с личным опытом, так как любой текст содержит «смысловые скважины», которые этот опыт должен заполнить; 3)

актуализация оперативной памяти, в которую записываются все сведения из текста и личного опыта, важные для дальнейшей работы [1]. Она указывает, что «при переводе текста в план его значения в памяти сразу всплывают известные сведения об описываемой действительности, которые дополняют сообщаемую информацию. ... На основе этой совокупности осуществляется поиск новых связей, объединяющих содержание текста в целое. Тем самым определяется контекст, который служит ключом для осмысления сообщаемой информации» [1, с. 82]. В результате понимания текста у младшего школьника складывается «субъективный образ его содержания, характер которого отражает ведущую стратегию смыслового восприятия текста, характерную для данной возрастной группы и зависящую от уровня языкового и познавательного развития ребенка» [4, с.12].

Немаловажно при этом, что массив знаний у детей различен в связи с возрастом, поэтому «смысловые скважины», о которых говорит Н.В. Асафьева, могут быть разной глубины, и слишком глубокие могут с очевидностью затруднять процесс понимания текста. Кроме того, еще в середине XX века в исследованиях А.А. Смирнова было показано, что есть два типа учащихся: 1) ориентированные на понимание содержания текста и 2) ориентированные на механическое запоминание [46]. Ориентированное на понимание (смысловое) чтение предполагает: осмысление цели чтения, извлечение необходимой информации из текста, определение существенной и второстепенной по смыслу информации. Под смыслом «применительно к тексту понимается целостное содержание какого-либо высказывания, несводимое к значениям составляющих его частей и элементов, но само определяющее эти значения» [53]. При этом смысл актуализирует в системе значений слова ту его сторону, которая определяется конкретной ситуацией, конкретным контекстом. Категории «смысл» и «значение» традиционно разводятся в отечественной психологии. Эта традиция заложена Л.С. Выготским, который в своей

работе «Мышление и речь» отмечал что «если «значение» слова является объективным отражением системы связей и отношений, то «смысл» - это привнесение субъективных аспектов значения соответственно данному моменту и ситуации» [11, с.178].

Так называемое смысловое чтение - это проникновение в смысл с помощью анализа текста, развитие способностей смыслового чтения помогает овладеть приемами аналитического, интерпретирующего, критического чтения как научных (учебных), так и художественных текстов [53]. Е.В. Белина дает определение понятию «восприятие художественного текста» - это «волевой процесс, характеризующийся активностью субъекта и подразумевающий реализацию деятельности по внутреннему содействию и сопереживанию персонажам произведения, переносу «на себя» происходящих событий и осознанию смысла художественного текста» [2, с.31]. По нашему мнению, в этом определении фиксируется не только первая фаза понимания – восприятие текста, но понимание художественного текста в целом.

Поскольку восприятие является первичным механизмом в процессе понимания текста, необходимо сказать об особенностях восприятия читателей младшего школьного возраста (в данном случае речь идет о художественной литературе). Ученые и практики называют среди таковых:

- восприятие отдельных деталей в ущерб восприятию целого;
- чаще всего не способны распознать мотивы поступков героев;
- не всегда понимают авторскую позицию;
- не распознавание художественной формы произведения;
- фрагментарность восприятия: младшим школьникам нелегко выделить конкретную сюжетную линию произведения, им проще пересказать весь текст (поэтому методически правильно ориентировать детей на составление плана произведения, на установление в тексте причинно-следственных связей).

А.М. Матюшкин, описывая специфику понимания в младшем школьном возрасте, отмечает, что наблюдается явное отсутствие поиска связей в материале, а трансформация информации происходит в основном через перевод отдельных смысловых элементов текстового материала на язык собственного опыта [32]. Характерным для этого возраста называют и ограниченный учет сообщаемых сведений - внимание детей часто бывает направлено не столько на сообщаемую информацию, сколько на известные им сведения об описываемых явлениях и предметах [1]. Из этого можно заключить, что способность к пониманию текста развивается в онтогенезе благодаря прежде всего расширению жизненного опыта ребенка, поскольку, как указывают психолингвисты, смысловые связи в содержании любого текста являются отражением существующих связей и отношений в реальной действительности.

Т.Г. Беришвили, описывая психологические механизмы понимания текста в младшем школьном возрасте, различает описательные и конструктивные тексты. Под первыми Т.Г. Беришвили понимает простые тексты (в них четко соблюдается последовательность событий во времени и пространстве). Конструктивные тексты считаются более сложными, в них описываются взаимодействия явлений и объектов, движение времени, изменение ранее предъявленных ситуаций. По Т.Г. Беришвили, дополнительные сложности для понимания младшими школьниками текста возникают, если описанные в нем события чередуются во времени и пространстве (в содержании текста используются словосочетания «в это время», «при этом» и др.). [цит. по 43]

С.А. Тарасова в своем исследовании установила, что «в понимании текста ярко проявляются общие закономерности познавательной сферы младших школьников: неумение выделить самое главное в предмете, эмоциональность, впечатлительность, опора на конкретные факты, трудность установления причинно-следственных отношений» [51]. Ею обнаружены

также различия по половому признаку - у девочек понимание развивается более интенсивно. В целом, делая вывод о положительной динамике понимания текста в младшем школьном возрасте, автор констатирует в то же время недостаточный уровень развития понимания текста младшими школьниками и объясняет это недостатками обучающего подхода, когда в фокусе внимания находится конкретное содержание текста, а не его смысл: «К сожалению, многие педагоги не уделяют должного внимания работе над пониманием текста, а ограничиваются лишь обучением простому декодированию. Установка на механическое заучивание и бездумный пересказ в последствии негативно сказывается на успеваемости в среднем звене школы» [51, с. 100].

Признанный авторитет в изучении проблемы понимания В.В. Знаков выделяет следующие его формы: понимание-узнавание, понимание-гипотеза и понимание-объединение [22]. В отношении младших школьников С.А. Тарасова, на основе анализа более 800 детских высказываний о содержании и смысле прочитанного, выделила и описала 5 форм понимания: 1) непонимание содержания и смысла, 2) понимание фабулы, 3) понимание общего смысла, 4) понимание фабулы и смысла, 5) понимание-интерпретация [51].

Коротко опишем содержание каждой из форм (которые, по нашему мнению, могут быть названы одновременно и уровнями понимания):

- *Непонимание содержания и смысла* – обучающиеся не могут пересказать содержание, неверно отвечают на вопросы, не считывают подтекст и не определяют главную мысль, при этом часто рождается новый текст, основанный на домыслах и фантазии; вычленяются лишь отдельные моменты в содержании, включенные их в некоторую имеющуюся или создаваемую и не связанную с конкретным содержанием схему целого. В качестве ответа может приводиться одна фраза, выхваченная из текста и не отражающая смысл произведения.

- *Понимание фабулы* – обучающиеся овладевают планом содержания: могут правильно пересказать текст, ответить на вопросы по фактическому содержанию, но не могут анализировать смысловую сторону текста. При такой форме понимания наблюдается две группы учеников: 1) демонстрирующие «копирование образца» - при ответах на вопросы они возвращаются к тексту и ищут в нем «точную копию» - место, где были некоторые слова из данного вопроса, а вместо названия главной мысли прочитанного начинают подробно пересказывать содержание; 2) импульсивные и склонные к неадекватным ассоциациям - постоянно теряют контекст, сбиваясь на информацию из своего опыта, не имеющую отношения к данному содержанию.

- *Понимание общего смысла* - понимание самого общего смысла, первичного, низкого уровня обобщения, фактуальная информация из текста понята с большими искажениями, не полно. Причины данной формы понимания: 1) речевое недоразвитие, когда перевод смысла в словесные значения затруднен и обучающийся, поняв прочитанное, не может свободно его изложить; 2) стилевые особенности деятельности - некоторым свойственен крупный шаг осмысления, когда, отвлекаясь от деталей (в том числе существенных), обучающийся следит за развитием основной мысли только по узловым моментам; 3) элементарная *невнимательность* (выделено нами) при чтении, ведущая к пропуску значимых смысловых элементов.

- *Понимание фабулы и смысла* - обучающиеся усваивают фактуальную информацию, выявляют подтекст и смысл произведения; понимание характеризуется высокой степенью глубины, точности и полноты; понята не только внешние, но и внутренние причинно-следственные связи, главное отделяется от второстепенного; уровень вербального развития и мышления позволяет сформулировать смысл на достаточно высоком уровне обобщения, почти соответствующему эталону взрослого понимания.

- *Понимание-интерпретация* - школьник, поняв содержание и смысл

текста, пытается найти более широкий контекст осмысления, критически оценивает прочитанное, высказывает свое мнение, демонстрируя самостоятельность и оригинальность; может приводить аналогию с другими произведениями с похожим смыслом [51].

С.А. Тарасова констатирует по итогам своего исследования, что разброс индивидуальных различий внутри выборки испытуемых достаточно велик. При этом указывает, что в 1-м классе наибольшим количеством представлена форма «Понимание фабулы», во 2-м классе - «Понимание фабулы» и «Понимание содержания и смысла», а в 3-м большая часть ответов отражает «Понимание содержания и смысла» [51].

Н.А. Стародубова, опираясь на зафиксированные у учащихся младших классов 2 типа восприятия текстов - «непосредственное эмоциональное» и «обдумывающее», выделяет в отношении восприятия ими художественного текста следующие основные особенности:

- способность воспринимать не только содержание произведений, но и средства выразительности;
- восприятие художественного образа носит эмоционально-насыщенный характер для младшего школьника;
- «соучастие» по отношению к герою произведения;
- процесс восприятия литературного текста сопровождается активной работой воображения младшего школьника;
- проявление зависимости между пониманием художественного произведения и личным опытом ребенка;
- ребёнок активно видит действия и поступки персонажа;
- младшие школьники активно проявляют интерес к ритмической структуре речи, рифме (чаще всего это проявляется, когда дети повторяют чередующиеся слова, качают головой, хлопают в ладоши и другое) [48].

На эти особенности восприятия и понимания младшими школьниками текстов опирается их развитие на уроках по учебному предмету

«Литературное чтение». При этом решаются следующие задачи: 1) совершенствование читательской деятельности посредством формирования умений полноценно воспринимать художественное произведение, определять и оценивать собственное отношение к прочитанному; 2) развитие способности выражать собственные мысли посредством слова; 3) формирование культуры чтения и расширение читательского кругозора. Если кратко переформулировать эти задачи, то воспитание активного читателя на ступени начального образования требует формирования у ребенка навыков чтения, культуры слушания и умения проговаривания прочитанного. Лингвисты подчеркивают, что способность к пересказу прочитанного текста формируется у субъекта параллельно развитию понимания сообщения, но при этом уровень понимания текста всегда превышает уровень вторичного текста в пересказе.

О.В. Соболева, справедливо отмечая, что обучение связано с активизацией психологических механизмов формирования умения понимать текст (осознавания, переноса, сравнения, интериоризации), предлагает психодидактический подход при анализе этапов формирования этого умения. На начальном этапе этот процесс замедлен и развернут: «Дети сопровождают чтение комментариями, связанными с заполнением текстовых «скважин», высказыванием своих предположений о дальнейшем содержании текста, соотнесением получаемой информации с собственным опытом и т.п. На конечном этапе усвоенные приемы понимания, интериоризируясь, переходят в неотчетливое осознание и используются так, как того требует конкретный текст, определяя эмоциональность индивидуального восприятия и глубину понимания. Для детей, достигающих высокого уровня понимания, характерно целостное восприятие текста и возможность подробного самоанализа первичного восприятия с выходом на концепт» [47].

К факторам, влияющим на процесс/результат понимания текста относят объективные (характер текста – сложность, стиль, структура, жанр и

др.; время и место процесса чтения) и субъективные (мотивация, входные знания читателя, уровень его когнитивного и вербального развития, специфика его психических познавательных процессов, эмоциональное состояние, некоторые личностные особенности и пр.). Отметим, что одной из категорий нашего исследования является «внимание», которое, очевидно, относится к субъективным факторам понимания текста, будучи неотъемлемой составляющей психических познавательных процессов.

Важнейшим субъективным фактором понимания текста, по нашему мнению, является мотивационная активность, заинтересованность школьника в освоении текста, установка «понять смысл текста», об этом свидетельствуют и имеющиеся психологические исследования [36; 39]. Связь мотивации деятельности с ее успешностью является аксиоматичной, поэтому желание понять научный текст, какими бы конкретными мотивами это желание не наполнялось, является ключевым фактором успешного процесса его понимания.

Новая цифровая реальность и растущее в ней поколение включают в ряд факторов успешности понимания младшими школьниками текстов и, например, модальность их предъявления. В исследовании А.Д. Дугельной, посвященном предпочтениям младших школьников в смысловом восприятии и понимании различных текстов, выявлена приоритетная роль чтения поликодового текста (комикса) в их читательском опыте. На втором месте оказалась акустическая модальность: «тексты, воспринимаемые на слух, понимаются младшими школьниками несколько труднее, чем визуальные (комиксы), но гораздо легче, чем письменные» [19, с.244]. Самыми проблемными для обучающихся являются печатные тексты (при этом отмечена тенденция к снижению чтения письменных текстов по ряду качественно-количественных характеристик от 1-го к 4-му классу), что, по мнению автора, объясняет низкую мотивацию чтения у школьников. В своих выводах А.Д. Дугельная справедливо призывает к расширению «репертуара

форм репрезентации текстов - печатных и цифровых, поликодовых и дисплейных - для эффективного чтения» [19, с.245].

Важнейшим субъективным фактором любого процесса понимания является, несомненно, мышление, которое, особенно в младшем школьном возрасте неразрывно связано с другими психическими процессами (в том числе с вниманием). Л.С. Выготский указывал, что «вся система отношений функций друг с другом определяется в основном господствующей на данном этапе развития формой мышления» [11, с. 47]. Известно, что в начальной школе мышление становится главенствующим в системе других психических функций, которые под его влиянием интеллектуализируются и приобретают произвольный характер. Именно благодаря развитию мышления возникают такие новообразования младшего школьного возраста, как внутренний план действий и рефлексия.

В младшем школьном возрасте мышление переходит на качественно новый уровень, ведущими становятся мыслительные операции «обобщение», «систематизация», «схематизация» и «абстрагирование», что знаменует собой постепенное появление абстрактного, понятийного мышления. Отмечается постепенное увеличение роли словесно-понятийного компонента мышления по сравнению с образным, если в начале школьного обучения слово выполняет больше функцию обозначения, постепенно оно начинает использоваться и при описании образа, и при интерпретации, и при преобразовании. Излишне говорить, что это коренным образом сказывается на способности ребенка к пониманию текстов разного типа. И не случайно к психолого-педагогическим условиям, повышающим эффективность развития у младших школьников восприятия художественных текстов, относят использование специальных приемов, направленных на развитие у детей мышления, восприятия, внимания, памяти [3].

Среди субъективных факторов результативности понимания называют также особенности восприятия субъекта чтения, интеллектуальную и

мотивационную активность, характеристики памяти, такие свойства внимания как объем, переключение и концентрация. Именно этот фактор – внимание – будет рассмотрен в качестве коррелята понимания текстов младшими школьниками в одном из следующих параграфов нашей работы.

П.С. Симонова обращает внимание на способы развития понимания текста, которыми может использовать учитель начальных классов:

- 1) акцент внимания на том, что для лучшего понимания текста нужно регулярно читать разнообразную литературу с детьми;
- 2) перед изучением какого-либо текста важно спрогнозировать цель предстоящего чтения;
- 3) в процессе чтения необходимо запоминать опорные пункты произведения, обсуждать отдельные эпизоды, поступки персонажей;
- 4) важно уметь соотносить получаемую информацию с уже имеющейся у читателя, проводить связи и параллели;
- 5) для развития мотивационных установок необходимо предоставлять ученику информацию в зоне его актуального развития: ученик способен понять нечто тогда, когда он готов к пониманию этого нечто [45].

В заключение этого параграфа укажем на негативные тенденции в сфере читательской деятельности в детской популяции. М.А. Крылова пишет: «читателю для понимания текста – символической реальности – необходимо овладеть особой, специальной читательской деятельностью. Выступая в роли читателя, как человека, осуществляющего особую деятельность, он способен познать, понять независимую реальность – текст» [28, с. 52]. Но исследователи фиксируют сокращение количества детей, выбирающих чтение среди других видов деятельности (просмотры видео на разных платформах интернет-среды, киберигры, времяпрепровождение и общение в режиме онлайн в социальных сетях). Д. В. Шифрина констатирует, что «дети с безразличием относятся к русской классике, произведения классиков литературы XIX-XX вв. почти исчезли из области

самостоятельного чтения современного школьника; они безразличны к чтению (заучиванию, исполнению) произведений стихотворного жанра; в зону их интереса попадают в основном тексты низкого уровня» [57, с.194]. С.П. Санина и М.В. Енжевская указывают на глобальный характер этих тенденций, проанализировав зарубежные публикации по проблематике трудностей в обучении младших школьников, связанных с пониманием прочитанного текста как одного из важнейших универсальных учебных действий. Ссылаясь на результаты исследований ученых из США, Канады, Китая и других стран, они делают вывод, что за последние полвека у школьников в этих странах, несмотря на разные подходы при обучении чтению, значительно снизились показатели качества чтения [43]. Нетрудно заключить, что это напрямую сказалось на уровне понимания детьми текстовых материалов.

1.2. Уровни понимания текста младшими школьниками

Уровни понимания традиционно являлись предметом изучения прежде всего в отношении понимания текста. Психолингвист И.А. Зимняя указывает, что понимание текста является как процессом, так и результатом, и представляет собой многоуровневое образование. При этом, полагает она, уровни понимания текста могут быть связаны с разными критериями - осознанностью, глубиной, полнотой, адекватностью [21]. Некоторые другие исследователи при выделении уровней понимания используют только 3 критерия: полнота, глубина и отчетливость понимания.

Большинство исследователей понимания текста опираются на уровни, выделенные А.А. Смирновым:

1 уровень - понимание фактов, т.е. только того, *о чем* говорится в тексте, т.е. уяснение основной мысли;

2 уровень - понимание не только *о чем*, но и *что* говорится в тексте, т.е. мыслей, связей, отношений, причин, следствий, скрытых за словами текста, раскрытие основной и дополнительной мысли текста, а именно - подтекста;

3 уровень - понимание не только темы, но и того, *как* (какими средствами) автор достигает коммуникативных целей;

4 (высший) уровень - понимание не только того, *о чем, что и как* говорится в тексте, но и умение выделить главную мысль, основной *смысл*, умение проникнуть в текст. Этот уровень предполагает осознание читателем настроения (тональности) произведения, отношения писавшего к описанному, а также осознание собственного отношения к написанному [46].

Кроме того, А.А. Смирнов выделил, исследуя механизм конкретного процесса понимания текста, 7 его ступеней: 1) отнесение познаваемого предмета к самой общей категории; 2) отнесение предмета или явления к общей категории; 3) вычленение специфических особенностей к познаваемому предмету на основе сравнения; 4) переход на основе анализа, синтеза, абстрагирования, конкретизации, обобщения, индивидуализации, восприятия в целом к осмыслению отдельных частей предмета или явления к их пониманию и взаимосвязей; 5) установление причинно-следственных связей с помощью индукции и дедукции; 6) установление логических связей между осмысливаемыми явлениями; 7) выяснение мотивов между действиями и явлениями [46].

Много ссылок в новейших исследованиях также на классификацию уровней одного из критериев понимания - полноты, разработанную З.И. Клычниковой и вполне применимую к выявлению уровней понимания у младших школьников:

1. Полное, точное понимание текста и его деталей.
2. Достаточно полное и точное понимание общего содержания текста с некоторыми неточностями в понимании деталей.

3. Неполное, неточное понимание, когда понято только общее содержание, а в понимании деталей много неточностей.

4. Частичное понимание отдельных деталей текста при непонимании его общего содержания.

5. Полное непонимание текста. [25]

По А.А. Брудному, уровни понимания соответствуют психологическим механизмам, обеспечивающим, собственно, возникновение понимания в сознании субъекта: уровень монтажа, уровень перецентрировки, уровень концепта текста – его общего смысла [8].

Г.И. Богин в русле герменевтических исследований выделяет три типа/уровня понимания текста: 1) семантизирующее - понимание смысла слов и их соединений, т.е декодирование единиц текста, выступающих в знаковой функции; такое чтение отвечает на вопрос «Что означает?»; 2) когнитивное - понимание стоящего за словами содержания, читатель не только усваивает информацию, но разделяет содержание коммуникации и средства коммуницирования; вопрос читающего при этом: «Почему происходит?»; 3) распрямляющее понимание - позволяет понимать подтекст при коммуникации с идеальными реальностями, смыслы прочитанного не только рефлексироваться но и переживаются [6].

В.В. Знаков говорит о трех основных уровнях понимания: 1) буквальное понимание - усвоение прямого содержания предложения или текста; 2) интерпретирующее понимание - включает определение причин описываемого явления, осуществление выводов, обобщений и сравнений, идентификацию целей автора; 3) критическое понимание – происходит «оценка качества, точности или правдоподобия того, что говорится» [22].

В методической литературе, адресованной учителям, указывается на важность развития у обучающихся умений читать тексты с разным уровнем понимания содержащейся в них информации:

- с пониманием основного содержания (просмотровое чтение);

- с полным пониманием содержания (изучающее (аналитическое) чтение);
- с извлечением необходимо значимой информации (поисковое чтение);
- критическое понимание прочитанной информации [53].

Ориентиром при обучении в школе является так называемое «смысловое понимание». Многие исследователи придерживаются точки зрения, что понимание смысла текста происходит на разных уровнях функционирования мышления. Л.С. Цветкова пишет в этой связи: «Сначала формируется обобщенный глобальный первичный смысл с помощью осмысления денотативных значений, содержащихся в тексте, затем путем активного анализа протекает означение этих общих смыслов, и поэтому на следующем уровне появляется возможность формирования обобщенных глобальных смыслов более высокого порядка, которые лежат в основе полноценного понимания» [50, с. 122]. Соответственно этому многоуровневому процессу порождения смысла выделяют и определенную иерархию уровней понимания текста: 1) понимание общего смысла на низком уровне обобщения, 2) осмысление значений, 3) означение смыслов, 4) понимание смысла на более высоком уровне обобщения.

С.А. Васильев, исследуя феномен смысла при создании и понимании любого текста, предложил следующую классификацию уровней понимания, где критерием служит именно смысл: 1) уровень перевода – человек, воспринимающий текст, декодирует авторское сообщение, воссоздавая его смысл, а затем кодирует его на свой язык и передает в виде нового сообщения; сравнение авторского текста и текста-перевода является критерием понимания; 2) уровень комментария - человек пересказывает содержание текста своими словами, дополняя собственными комментариями; 3) уровень истолкования - происходит выявление и сопоставление следственно-причинных связей в содержании текста, возможных

противоречий в авторском изложении, формулируются истинные намерения автора; 4) методологический уровень – реципиент выносит суждения о замысле автора и содержании текста с использованием научной методологии и методики анализа текстов (квалифицированная оценка прочитанного) [9]. Очевидно, что в отношении младших школьников эта классификация имеет умозрительный характер, поскольку, скорее всего, они могут продемонстрировать в лучшем случае «уровень комментария».

Необходимо оговориться – если речь идет о художественном тексте, имеющем, как правило, множество толкований, то говорят не о правильном/неправильном понимании, а о полноценном. При этом анализируются результаты читательской деятельности на основе способности ребенка к образной конкретизации и образному обобщению.

Н.Н. Светловская описывает специфику понимания школьниками начальных классов художественных текстов: дети реагируют на текст всегда прежде всего эмоционально (эти переживания очень ценны в воспитательном плане); читатели младшего школьного возраста все еще, как и дошкольники, могут относиться к персонажу художественного произведения, как к живому; они часто представляют себя в образе героя прочитанной книги (эффект присутствия); большинство детей задаются вопросом - а было ли это на самом деле?; дети чутко реагируют на психологические тонкости в поступках героев, которые взрослый не замечает; они не реагируют на художественную форму произведения [44, с.115].

Н.П. Локалова, посвятив свои исследования причинам академической неуспеваемости школьников, показала, в частности, что одной из глобальных причин является несформированность у них механизмов понимания текстов, в том числе художественных. Она предложила следующие уровни смыслового анализа читателем литературного текста: 1) нулевой, 2) эхоталия, 3) заголовок, 4) синкрет, 5) фабула, 6) начало дифференциации смысла, 7) полная дифференциация смысла [30]. Такие образные авторские

названия уровней не мешают понять, какое содержание стоит за каждым из названий.

Авторитетный ученый в области методики речевого развития младших школьников М.Р. Львов говорит о существовании двух уровней художественного восприятия ими литературного произведения:

1) Обучающиеся на этом уровне не могут без помощи взрослого понять идею произведения, неизвестные им предметы и явления не способны представить в своём воображении. Чаще они воспринимают образы и ситуации только эмоционально: «грустно», «страшно», «смешно» и пр. Они даже не в силах понять, что в произведении не всегда описывается реальные события, тем более – определить отношение автора к написанному.

2) Обучающиеся этого уровня, освоив определенный читательский опыт, могут понять идею произведения. Неизвестный им ранее предмет или явление способны воссоздать в своем воображении на основе восприятия художественного образа. Дети могут определить позицию автора, высказать собственное мнение о прочитанном, способны находить художественно-изобразительные приёмы в произведении. [31]

Похожим образом высказывается М.И. Оморокова, также выделяя 2 уровня восприятия младшими школьниками художественного текста: 1) уровень понимания предметного плана (главные герои, действия, события, композиция текста) и 2) уровень понимания смысла предметного плана текста (в том числе подтекста, и формулирование собственного отношения к прочитанному). Она обращает внимание, что полноценное восприятие художественного текста включает в себя не только логическое, но обязательно эмоционально-образное восприятие и «предполагает наличие у читающего соответствующих содержанию чувств, сопереживание героям произведения» [40, с.73].

И. А. Зимняя, также в отношении художественных текстов, выделяет три уровня понимания текста: 1) уровень конкретного содержания, когда

читателю понятна тема авторского высказывания; 2) уровень восприятия подтекста, на котором становится возможным понимание причинно-следственных связей, содержащихся в произведении; 3) уровень определения идеи художественного текста [21].

Н.В. Асафьева, изучая механизмы понимания детьми текста, выбрала индуктивную стратегию, разбив текст на составляющие и проследив специфику понимания отдельных слов, словосочетаний, предложений [1].

Так, понимание слова как наименования предмета, группы предметов или явления, означает возникновение соответствующего представления на основе рефлексивных связей (у ребенка к тому моменту есть запас знаний, обеспечивающий прочную связь «слово – предмет»).

Следующая ступень понимания - это понимание слова как наименования действия – глагола, и прилагательного как качества предмета, и понимание на этой основе словосочетаний: предмет + глагол, предмет + прилагательное. Такое понимание фактически является воспоминанием, зависящим от запаса знаний. В этой связи уместно сослаться на Н.А. Менчинскую считавшую, что на самом низком уровне понимание сводится к обозначению предмета без всякого указания его существенных признаков. Это понимание сливается с узнаванием [34].

Слово можно считать символом предмета, а предложение - символом ситуации. Понимание предложений как описание ситуаций основывается на сформированности схемы структуры предложения, механизма конструирования представления. То есть, ребенок знает каждый конкретный предмет (входные знания и память), а схема структуры предложения является методом, способом оперирования этим материалом. При этом, отмечает Н.В. Асафьева, если «при понимании простых описательных текстов ребенок должен понять каждое отдельное предложение и полученную информацию добавлять друг к другу на основе памяти, то для понимания текстов конструктивных необходим элементарный уровень

логического мышления, нужно сравнение двух и более ситуационных элементов, предусматривание всех ситуаций текста, их последовательности. Усложнение содержания текста требует способность анализа, синтеза, умения строить суждения и умозаключения» [1, с.121].

П.С. Симонова предлагает следующие этапы/уровни понимания текста младшими школьниками: «1) поверхностное понимание, когда ученик знает сюжет произведения, но не может объяснить поступки героев; 2) личностное понимание, когда ученик пропустил информацию через свой внутренний мир и имеет своё личное отношение к тому или иному персонажу; может представить на его месте себя и объяснить, как бы он поступил в той или иной ситуации; 3) глубинное понимание, когда ученик понимает моральный, нравственный смысл произведения, может сравнивать поступки героев между собой [45].

М.Я. Микулинская исследовала понимание предложений в устной и письменной речи и выяснила, что это понимание происходит в результате лексического, логико-грамматического и семантического анализа, проводимого одновременно воспринимающим речь. При этом глубина понимания связана с тем, на какие аспекты - лексические, грамматические или семантические - читатель ориентировался человек при восприятии предложения. Это дало основание выделить 6 уровней понимания предложения: 1) понимание лексического содержания; 2) понимание логического содержания предложения; 3) понимание основного смысла предложения; 4) понимание логического смысла предложения; 5) понимание добавочного смысла, оттенка предложения; 6) осознание субъектом способов представления разнообразных характеристик мысли [35].

О.В. Соболева, изучая процесс понимания школьниками мини-текста (пословицы), обнаружила, что этот процесс происходит поэтапно:

- принятие или осознание задачи понимания;
- вычерпывается смысл из слов и их связи;

- выискивается фактуальная информация;
- переход к концептуальной информации;
- концепт применяется в отношении других, аналогичных описываемой пословицей, ситуаций;
- порождается концептуальная информация в форме суждения [47].

Довольно часто в научных источниках обращается внимание на классификацию уровней развития восприятия и анализа текста, предложенную М.П. Воюшиной [10]:

1. Фрагментарный (низкий) уровень - нет целостного представления, связи между эпизодами, внимание концентрируется на отдельных событиях; эмоции на текст возникают, но затруднено их словесное описание; не возникает представления о мотивах поступков героев; неохотно отвечают на вопросы, в том числе наводящие, по поводу текста; пересказ текста не последователен, со смысловыми пропусками, с затруднениями в выборе слов; отсутствует обобщение.

2. Констатирующий уровень – довольно точная эмоциональная реакция на текст; фиксируется смена настроений персонажей, но затруднены характеристики образов персонажей и мотивов их поступков (чаще - перечисление деталей из текста по поводу персонажа) и описание своих ощущений; верно передается последовательность событий, но не всегда обнаруживаются причинно-следственные связи между ними; обобщение заменяется пересказом, который достаточно подробен при условии наводящих вопросов; нет размышлений об услышанном (прочитанном) и собственного мнения о произведении.

3. Уровень «героя» - умение охарактеризовать образ главного персонажа, определять мотивы героев, оценивать их поступки, выражать собственную точку зрения; адекватная эмоциональная реакция на содержание; довольно хорошо развито воображение, поэтому описание персонажей и их главных характеристик, с опорой на авторские детали,

содержательно; верные оценки персонажей, с соответствующей аргументацией; есть затруднения при обобщении и определении авторской позиции; пересказывают практически самостоятельно, с редкими наводящими вопросами; умение сформулировать собственную позицию относительно содержания текста.

4. Уровень «идеи» - наличие развитого воображения, выстраивание образов на основе художественных деталей, понимание идеи (проблемы) произведения, авторской позиции; адекватная эмоциональная реакция на текст; обобщение выходит за пределы конкретных образов и событий; правильное описание характеров героев, аргументация их мотивов и настроения; пересказ осуществляется без помощи педагога с использованием разных средств выразительности; четкая формулировка собственного отношения к содержанию произведения. [10, с. 79-80]

М.П. Воюшина характеризует также динамику названных уровней у детей на протяжении младшего школьного возраста: вначале большинство находится на «констатирующем» уровне восприятия, к концу обучения в начальной школе всем учащимся доступно восприятие произведения на «уровне героя» («констатирующий» уровень при этом - показатель отставания обучающегося в этой сфере). Нахождение ребенка на «фрагментарном» уровне - свидетельство значительного отставания [10].

По мнению С.А. Тарасовой, различия в уровнях понимания текста связаны с разным уровнем интеллектуальной активности обучающихся. Интеллектуальную активность она трактует как «мыслительную деятельность, развертывающуюся в определенных условиях и обусловленную взаимодействием двух факторов - интеллектуального (умственные способности) и мотивационного» [51, с.92]. На этом основании она подробно описывает 3 уровня интеллектуальной активности и понимания текста школьниками:

1. Непродуктивный уровень. Цель - понимания смысла текста - не достигается; обнаруживаются недостатки семантической стратегии понимания; при этом наблюдаемые формы понимания: «Непонимание содержания и смысла» и «Понимание фабулы» (см. п. 1.1. нашей работы), т.е. обучающийся не может выделить существенные моменты и отвлечься от несущественных, не способен к анализу причинно-следственных взаимосвязей. Интеллектуальная активность на этом уровне может быть двоякой: 1) «копирование образца», концентрация внимания на фактуальной информации, из-за чего возникает «понимание-узнавание», блокирующее проникновение в смысл текста; 2) понимание базируется на неадекватных ассоциациях, изначально возникающих в сознании читателя и соответствующей негибкой установке, управляющей дальнейшим восприятием текста, и вся последующая интеллектуальная активность направлена на доказательство этой установки, тем самым возникает «понимание-гипотеза», также мешающее осмыслению прочитанного [51]. И в том и в другом случае, полагает С.А. Тарасова, обучающийся демонстрирует неспособность видения в тексте проблемных ситуаций, недостаток аналитической деятельности, что необходимо для действий и операций, преобразующих текст. Эту симптоматику она называет «интеллектуальной пассивностью».

2. Продуктивный уровень. Здесь становится возможным понимание смысла произведения. Дети демонстрируют такие формы понимания, как «Понимание общего смысла» и «Понимание фабулы и смысла». Первая из этих форм означает, что обучающийся «схватил» смысл первичного уровня обобщения (при этом у него возникает «чувство» понимания, характеризуемое А.А. Смирновым как чувство зарождения чего-то, что вскоре раскроется как понимание). Смысл более высокого порядка - вторичный смысл – формируется сложнее из-за недостаточного речевого развития. В этом случае формулирование, «оречевление созданного в уме

плана и перевод смысла в словесные значения, т. е. в устный рассказ, затруднен. Трудности связаны не с работой со смысловым строением текста, а с конкретными операциями по перешифровке логико-грамматических конструкций на значения и по переводу смысла в значения» [51, с.95]. На продуктивном уровне в мыслительной деятельности ребенка присутствуют все составляющие: целеполагание, ориентировка, планирование, исполнение и контроль. А при решении мыслительной задачи ученик проходит все этапы: узнавание содержания, осознание проблемы, постановку вопроса, выдвижение и проверку гипотезы.

3. Креативный уровень. Здесь понимание многогранно, появляется способность видеть и оценивать прочитанное с разных точек зрения, находить в них новые свойства. Происходит понимание замысла автора и возможность оценить текст со своей точки зрения, подойти к его содержанию критически, т.е. возникает форма «Понимание-интерпретация». На этом уровне школьник может проводить аналогии с другими произведениями, переосмысливает содержание текста, спорит или соглашается с автором.

Подводя итог своего эмпирического исследования названных уровней, С.А. Тарасова констатирует, что, хотя и обнаружена тенденция увеличения уровня интеллектуальной активности по мере взросления школьников, все же значительная часть учеников начальных классов демонстрирует ее непродуктивный уровень [51].

В целом исследование С.А. Тарасовой подтверждает ранее выдвигаемую многими авторами мысль о том, что непонимание текста ребенком на ранних этапах онтогенеза связано не с незнанием им входящих в текст слов и грамматических конструкций, а с отсутствием в арсенале его мыслительной деятельности процессов, которые Л.С. Выготский называл процессами «влияния и слияния смыслов» [11].

М.А. Крылова, описывая методику формирования читательской деятельности в школе, заключающуюся в работе на 3 этапах, тоже, по сути, предлагает разделять понимание текста на 3 уровня в зависимости от того, на каком этапе это понимание происходит:

1-й. Работа с текстом до чтения - на основе заглавия, фамилии автора, ключевых слов и иллюстраций запускает механизмы прогнозирования при просмотром чтении.

2-й. Работа с текстом во время чтения – предполагает интерпретацию текста обучающимися в результате изучающего чтения.

3-й. После чтения – выполнение обучающимися творческих заданий по итогам прочитанного как развитие умений рефлексивного чтения. [28, с. 20]

Таким образом, обзор разных подходов к выделению уровней понимания текста показал, что в целом разные авторы процесс восхождения индивида от уровня к уровню трактуют похожим образом, но есть некоторые разночтения в количественной представленности и назывании механизмов понимания на разных уровнях. При организации нашей исследовательской эмпирической работы мы опирались на характеристику уровней понимания текста, предложенную М.П. Воюшиной.

Очевидно, что уровень понимания текста младшими школьниками зависит от оптимального функционирования механизмов и факторов, влияющих на процесс понимания, и прежде всего – познавательных психических процессов. В нашем случае в фокус исследования выдвинулся один из них – внимание.

1.3. Психологические характеристики внимания в младшем школьном возрасте

Цифровое общество, главной характеристикой которого является увеличение динамики и объема информации, коренным образом влияет на

процесс познания современного человека. Ориентация в бескрайнем информационном поле становится важнейшим умением прежде всего обучающихся, в том числе - младших школьников. Внимание, являющееся стержневой и неотъемлемой составляющей процесса познания, помогает современному школьнику, в частности, в выделении важного и отсеивании несущественного, второстепенного в потоке учебной и не учебной информации.

Требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО) к результатам освоения обучающимися основной образовательной программы представлены с позиции личностных, метапредметных и предметных результатов [52]. Внимание как психическая функция является базовой при достижении предметных и метапредметных результатов. Внимание может проявляться в сенсорных, мнемических, мыслительных, двигательных процессах.

В исследованиях отечественных и зарубежных ученых показано, что свойства внимания и их взаимосвязь влияют на развитие общего интеллекта ребенка и на результаты учебной деятельности, успеваемость младших школьников, поэтому так важна задача развития внимания в образовательной деятельности. К.Д. Ушинский поэтично определял внимание как «дверь, через которую проходит все, что только входит в душу человека из внешнего мира» [цит. по7, с. 12].

В самом общем виде внимание рассматривается как сосредоточенность сознания на объекте (Б.Г. Ананьев). Более развернутое определение внимания – «это произвольная или непроизвольная направленность и сосредоточенность психической деятельности на каком-либо объекте восприятия» [42, с.147]. Эту дефиницию можно дополнить определением, данным Н.Ф. Добрыниным: внимание - это особый вид психической деятельности, который выражается в выборе и поддержании основных

процессов этой деятельности [16, с.25]. Чаще в учебной литературе внимание определяют как концентрацию сознания на одном объекте при одновременном отвлечении от других.

В отечественной педагогической психологии внимание особенно детально изучалось П.Я. Гальпериным в рамках его концепции поэтапного формирования умственных действий. Внимание в этой концепции представлено одной из составляющих ориентировочно-исследовательской деятельности обучающегося, а его функцией является контроль над текущим содержанием сознания. Выделив в каждом действии ориентировочный, исполнительский и контролирующий компонент, П.Я. Гальперин указал, что последний и есть собственно внимание. При этом произвольное внимание - это «планомерный контроль», осуществляемый по заранее созданному образцу. Все акты и произвольного, и непроизвольного внимания есть результат формирования новых умственных действий [14].

В современном Российском образовании концепция П.Я. Гальперина остается актуальной. Так, в отношении процесса и методики обучения предлагается рассматривать внимание как автоматизированное умственное действие контроля [7] (по ФГОС НОО его можно отнести к регулятивным универсальным учебным действиям - УУД). Внимание можно отнести к УУД, поскольку оно сопровождает все виды деятельности человека как сквозной компонент психических (восприятие, мышление, память, воображение) и моторных процессов, оно проявляется внутри этих процессов и неотделимо от них. Внимание в принципе не функционирует самостоятельно, отдельно от других познавательных процессов - восприятие, память, мышление и воображение активируются только при возникновении внимания, внимание, по сути, является характеристикой динамики протекания названных познавательных процессов. Внимание выражается в скорости и точности выполнения действий, которое оно сопровождает. П.Я. Гальперин писал: «внимание нигде не выступает как самостоятельный

процесс, оно открывается как направленность, настроенность и сосредоточенность любой психической деятельности на своем объекте, лишь как сторона или свойство этой деятельности» [14, с. 82]. И.В. Дубровина приводит пример: «мы можем слушать многоголосый шум на перемене и ничего при этом не слышать. Но если вдруг прозвучит наша фамилия, то орган слуха почему-то сразу различит важную для нас информацию. Что происходит при этом? Возникает та самая, упомянутая выше, концентрация сознания, т.е. внимание» [18, с. 203].

От состояния свойств внимания зависят: точность и детальность восприятия (образцы, получаемые при внимательном восприятии, отличаются ясностью и отчетливостью); избирательность и временные характеристики памяти; направленность и продуктивность мышления, параметры репродуктивного воображения. Из сказанного совершенно понятно, что внимание в конечном итоге определяет все психические составляющие процесса понимания текста.

Интересно, что разными исследователями феномен внимания рассматривается либо как психический процесс, либо как свойство, либо как состояние (имеющее определенную длительность и возникающее в определенных ситуациях).

В трактовке функций внимания исследователи более или менее единодушны. Основной функцией называют активизацию психических и физиологических процессов, необходимых для сосредоточения на определенном объекте, и торможение соответствующих процессов, мешающих этому. В ряд конкретных функций внимания включены:

1) селективная - отбор значимых для субъекта, релевантных его потребностям и деятельности, раздражителей (объектов, явлений) и игнорирование других – незначимых, несущественных;

2) прогностическая - удерживание объектов производимой деятельности (сохранение их в активном сознании) до ее завершения, до достижения цели деятельности;

3) контролирующая - регуляция и контроль протекания деятельности.

Названные функции напрямую связаны с физиологическими механизмами внимания, которые в отечественной психологии, наряду с учением И. П. Павлова о центрах оптимальной возбудимости, подробнее всего описаны А.А. Ухтомским. Согласно его «теории доминанты», на уровне физиологии внимание есть доминантный очаг возбуждения в одних участках коры головного мозга (КГМ), вызывающий снижение уровня возбуждения (торможение) в соседних участках КГМ. Уровень внимания детерминирован восходящей и нисходящей частями ретикулярной формации. Раздражение восходящей ее части приводит к появлению быстрых электрических колебаний в КГМ, что повышает подвижность нервных процессов [23].

В дидактике стало аксиомой, что для эффективности процесса обучения у обучающихся необходимо развивать произвольное и постпроизвольное (послепроизвольное) внимание, непроизвольное внимание и без того является преобладающим у младших школьников. В ходе собственно обучающей деятельности на уроках само внимание не является задачей учителя, но он должен, на основе знания психологических закономерностей и методики преподавания предмета создавать необходимые условия для активизации, концентрации, поддержания, переключения внимания обучающихся. При этом организация внимания отдельного ученика обеспечивается тремя факторами: необходимостью обучающегося действовать; постоянной обратной связью; возможностью работать в соответствии со своими возможностями и особенностями [7].

В таблице 1 и на рисунке 2 представлена в сжатом виде информация о видах и свойствах понимания в том виде, как она представлена в традиционных научных источниках.

Таблица 1

Виды внимания и их характеристика

Вид	Возникновение	Характеристики	Механизмы
Непроизвольное	Действие сильного, контрастного или значимого, вызывающего эмоциональный отклик раздражителя	Непроизвольность, легкость возникновения и переключения	Ориентировочный рефлекс или доминанта, связанная с более или менее устойчивым интересом личности
Произвольное	Постановка (принятие) задачи	Направленность в соответствии с задачей. Требует волевых усилий, утомляет	Ведущая роль второй сигнальной системы
Постпроизвольное	Вхождение в деятельность и возникающий в связи с этим интерес	Сохраняется целенаправленность, снимается напряжение	Доминанта на основе возникшего в данной деятельности интереса

Есть и разделение внимания, не представленное на рис. 2, на внешненаправленное (объект внимания во внешнем мире) и внутренненаправленное (объектом внимания являются мысли, чувства самого субъекта его внутренний мир) [23]. Кроме того, внимание бывает модально-специфическим (сосредоточение на стимулах одной модальности) и модально-неспецифическим (на стимулах любой модальности). Очевидно, что при работе с текстами активируется модально-специфическое внимание.

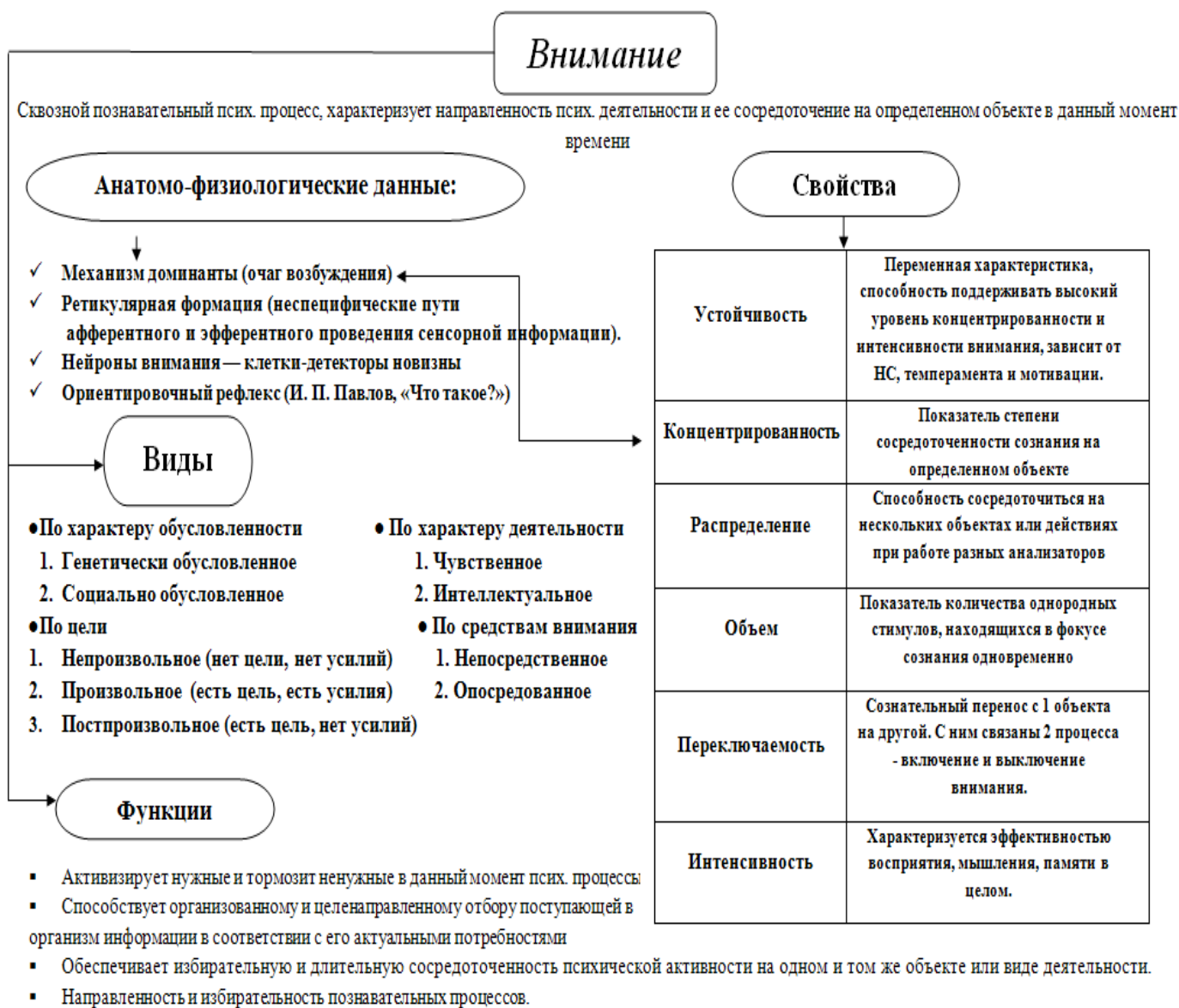


Рисунок 2 – Виды и свойства внимания [17]

Наиболее известна, в том числе в психолого-педагогическом контексте, классификация видов внимания на произвольное, непроизвольное и послепроизвольное. Критерием в данном случае служит наличие в конкретном акте внимания цели и волевого усилия.

Непроизвольное (пассивное) внимание является наиболее простым, первичным в онтогенезе, оно возникает без сознательного намерения (цели) и не сопровождается волевыми усилиями. Его запускают раздражители, имеющие определенные характеристики: интенсивность, длительность, контрастность, внезапность и др.

Произвольное (активное, преднамеренное) внимание активируется сознательно поставленной субъектом целью и требует волевых усилий. Чаще всего такое внимание востребовано в процессах обучения или трудовой деятельности. По Л.С. Выготскому, произвольное внимание – одна из базовых высших психических функций, обладающая следующими признаками: опосредованность, осознанность, тесная связь с речью, обусловленность его развития включенностью в процесс обучения в широком понимании этого термина. Эти признаки произвольного внимания дают субъекту возможность самостоятельно контролировать свое поведение и состояние. Кроме того, оно обладает высокой избирательностью, позволяя субъекту извлекать нужную информацию на фоне сильных помех.

Послепроизвольное внимание первоначально имеет характеристики произвольного (целенаправленность и волевые усилия), но, по мере вовлечения субъекта в деятельность, значимым становится не только ее результат, но и содержание. Одним из условий перехода произвольного внимания в послепроизвольное является интерес субъекта к осуществляемой деятельности. При появлении интереса волевое напряжение ослабляется или даже исчезает, внимание как бы вновь превращается в непроизвольное. Излишне говорить, что именно этот вид внимания педагогически целесообразен в читательской деятельности младших школьников.

Поскольку одной из категорий нашего исследования являются «свойства внимания», кратко опишем их перечень и содержание.

По традиции в отечественной общей психологии выделяются такие свойства внимания: объем, концентрация, избирательность (селективность), устойчивость, переключаемость и распределение.

Объем внимания - количество одновременно воспринимаемых субъектом внимания объектов. У взрослого человека объем внимания равен в среднем примерно 4-6 объектов; у младших школьников он не превышает

3–4 объектов (у некоторых еще меньше). Объем внимания возрастает вместе с развитием мозга ребенка к окончанию подросткового возраста [26].

Концентрация внимания - степень сосредоточенности на одном и том же объекте. При высоком уровне концентрации субъект обнаруживает в объекте внимания гораздо больше деталей, чем при обычном состоянии сознания. Концентрация внимания часто обсуждается как характеристика «помехоустойчивости» субъекта деятельности, т.е. его способности действовать концентрированно в условиях отвлекающих раздражителей.

Избирательность внимания связана с его объемом и обуславливает то, что часть воспринимаемых объектов входит в зону активного внимания, остальные же остаются так называемым «фоном». Избирательность внимания имеет свои характеристики: количественную (скорость осуществления выбора объекта из фона) и качественную (точность, или в данном случае - степень соответствия заданным целями субъекта параметрам). На избирательность произвольного внимания влияют характеристики раздражителей, при произвольном внимании из фоновых раздражителей объекты выбираются осознанно, в соответствии с целями субъекта.

Устойчивость внимания – временной промежуток, на протяжении которого субъект может держать свое внимание на объекте, не отвлекаясь от него. У младших школьников устойчивость внимания активно возрастает к 9–10 гг. В начале учебного процесса она держится во временном диапазоне от 7 до 12 минут. Принято выделять следующие стадии устойчивости: а) первоначальное вхождение в деятельность, на этой стадии внимание еще малоустойчиво; б) достижение сосредоточенности, максимальная устойчивость, которая затем колеблется, но субъект преодолевает колебания волевым способом); в) сосредоточенность внимания снижается из-за усиливающегося утомления, произвольность внимания существенно снижается. Устойчивость внимания тесно связана с его концентрацией, т.е.

определяется длительностью, в течение которой сохраняется концентрация внимания. Факторами устойчивости внимания принято считать интерес к объекту, яркость впечатлений от объекта или разнообразие действий, производимых с ним.

В некоторых источниках кроме устойчивости внимания выделяют такое его свойство как «колебание внимания», которое состоит в его сменяющемся усилении и ослаблении. На наш взгляд, колебание внимания не является отдельным его свойством, а представляет собой лишь характеристику устойчивости внимания.

Переключаемость внимания – скорость перехода субъекта от одного объекта к другому, от одной активности к другой. Легкость переключения зависит от характеристик объектов внимания и индивидуальных особенностей субъекта (например, от подвижности нервной системы). Различают преднамеренное (произвольное) и непреднамеренное (непроизвольное) переключение внимания. Переключаемость нужно отличать от отвлекаемости внимания – в первом случае речь идет о произвольном процессе, во втором происходит непроизвольное смещение внимания от объекта к объекту.

Распределение внимания - рассредоточенность внимания одновременно на нескольких объектах или выполнении нескольких действий, то есть, это способность субъекта удерживать в центре внимания одновременно определенное число разных объектов. Свойство распределения тесно связано с объемом и переключаемостью внимания.

Распределяемость внимания до 7 лет у детей находится на очень низком уровне, но с приходом в школу она становится очень востребованной (например, т.н. «комментированное письмо» предполагает, что ребенок должен писать и одновременно проговаривать то, что записывает). К 8 годам распределение внимания на два объекта становится для детей посильным, если действие хотя бы с одним из них сформировано до автоматизма (к

примеру, при автоматизированном навыке письма ребенок не должен вспоминать написание каждого графического символа, и он может одновременно при этом проговаривать то, что пишет).

Доказано, что имеется взаимосвязь (функциональное единство) между отдельными свойствами внимания, имеющая индивидуальные различия. С некоторыми оговорками свойства внимания разделяют на статические (концентрация, устойчивость, объем) и динамические (избирательность, распределение и переключение) [26].

Как указывалось выше, у внимания нет собственного содержания, оно является сквозной частью других психических процессов. И в этом смысле нельзя развивать внимание в чистом виде, но можно, по свидетельству множества исследований, развивать отдельные свойства внимания: объем, устойчивость, концентрацию, избирательность, переключаемость, распределяемость.

Что касается внимания младших школьников, то оно, за время обучения в начальных классах, показывает бурную динамику от преобладания непроизвольного, непреднамеренного, к произвольному вниманию. Это одно из центральных новообразований данного этапа онтогенеза и связано оно с общим бурным интеллектуальным развитием, с формированием познавательных интересов и развитием умения самостоятельно ставить и достигать цели. В самом начале школьного обучения ребенок еще не может управлять своим вниманием, и, оказываясь во власти внешних впечатлений, обращает внимание на отдельные бросающиеся в глаза предметы, их признаки. «Кроме того, внимание детей тесно связано с мышлением, и поэтому им бывает трудно сосредоточить внимание на неясном, непонятном, неосмысленном материале. Поэтому развитие мышления и интереса у младшего школьника приводит к развитию его внимания, формируется внимательность как свойство личности» [20, с. 273].

В возрастной психологии показаны некоторые типичные характеристики свойств внимания у младших школьников в начале обучения: довольно низкие уровни объема, избирательности, устойчивости (максимум 10 минут на одном объекте) и переключаемости внимания, легкая отвлекаемость. Самая большая недостаточность у первоклассников отмечается в состоянии произвольного внимания, непроизвольное внимание развито у них значительно лучше (в этом возрасте все еще сильна непосредственная реакция на все новое и необычное). Но строить обучение только на непроизвольном внимании невозможно [18].

Возможности волевой регуляции внимания у младшего школьника ограничены, обычно он может быть сосредоточенным на чем-то только при наличии крайнего интереса или внешней мотивации (высокая отметка, похвала учителя). Слабость произвольного внимания - одна из основных причин школьных трудностей, школьной дезадаптации, поэтому задача развития произвольного внимания должна решаться учителем системно и последовательно, прибегая к разнообразию форм учебной деятельности.

Б.С. Волков, отмечая, что произвольное внимание развивается вместе с развитием его свойств - сосредоточенности и устойчивости, указывает, что необходимо, чтобы:

- «учащийся был занят умственной деятельностью (реализация анализа, сравнение, выделение существенного, классификация предметов и других видов мыслительных операций);
- изучаемый материал был доступен пониманию учащихся;
- изучаемый материал должен вызывать эмоциональный отклик;
- изучаемый материал должен быть интересен учащимся и соответствовать их потребностям» [цит. по 49].

Развитие произвольного внимания происходит в процессе достижения цели деятельности, которую вначале ставит взрослый и лишь потом сам ученик. Сначала следуя указаниям учителя, работая под его

постоянным контролем, он постепенно приобретает умение выполнять задания самостоятельно - сам ставит цель и контролирует свои действия. Контроль за процессом своей деятельности и есть, собственно, произвольное внимание ученика.

Произвольное внимание тесно связано с речью. Сначала оно актуализируется при сопровождении словесными указаниями взрослых, а затем - в подчинении своего поведения собственной речевой инструкции. Суть влияния устной инструкции на организацию произвольного внимания состоит в том, что она не только выделяет объект из среды, но и создает возможность продлить состояние активации следов, не допустить их преждевременного угасания. Организуя специальную деятельность с сигналами, словесное предписание способствует удержанию объекта в поле внимания до завершения действия с ним, сохранению контроля. В концепции П.Я. Гальперина сделан акцент на этих особенностях функционирования внимания.

Нужно учитывать и индивидуальные варианты развития внимания: некоторые школьники имеют устойчивое, но слабо переключаемое внимание; другие легко переключаются в процессе учебной работы, но и легко отвлекаются; иногда хорошая концентрированность внимания сочетается с его малым объемом. Для большинства так называемых «невнимательных» младших школьников свойственны сильная отвлекаемость, плохая концентрированность и неустойчивость внимания.

И.В. Дубровина пишет: «Многие проблемы неуспеваемости учащихся начальной школы связаны с физиолого-психологическими особенностями развития детей данного возраста. внимание младших школьников характеризуется непроизвольным, неустойчивым, кратковременным характером. Первоклассники и отчасти второклассники ещё не умеют длительно сосредоточиваться на работе, особенно если она не интересна и однообразна, их внимание легко отвлекается» [18, с. 228].

Постепенно у детей младшего школьного возраста регулирующее влияние высших корковых центров совершенствуется, в связи, с чем и происходят существенные трансформации внимания, прежде всего по части интенсивного развития его свойств, а именно: увеличивается объем внимания, повышается его устойчивость, переключаемость и распределение [20].

К окончанию начальной школы все свойства внимания в определенном смысле достигают уровней взрослого человека. К 9-10 гг. школьники способны достаточно долго сохранять и выполнять произвольно заданную программу действий или операций [49]. Иными словами – произвольное внимание, являясь новообразованием младшего школьного возраста, очень сильно прогрессирует к концу начальной школы (формирование произвольности выдвигается в центр психического и личностного развития ребёнка), хотя и непроизвольное внимание также динамично развивается. В целом на протяжении всего младшего школьного возраста дети активно учатся управлять своим поведением, состоянием сознания, в том числе и вниманием [49]. Развитие произвольного внимания связано с формированием у ребенка волевых качеств и находится во взаимодействии с развитием интеллектуальных операций [20].

С развитием внимания развивается умение самоконтроля, появляется способность произвольно концентрировать внимание на неинтересных вещах. Развивается ответственность за свои знания, что также способствует развитию личности младшего школьника.

Внимание, как говорилось выше, подвержено периодическим неконтролируемым колебаниям, тем более, когда речь идет о ребенке. Поэтому на уроке необходимо менять виды деятельности детей (например, не только объяснять материал, но и организовывать его практическое применение учащимися) [20]. Меняя виды деятельности и заданий, педагог тем самым способствует и развитию такого свойства внимания, как

переключаемость. В научной литературе представлены данные, свидетельствующие, что переключаемость внимания поддается тренировке легче, чем другие свойства. Стоит, однако, учитывать обратную корреляцию распределяемости и концентрированности внимания - чем более развита способность одновременно выполнять два и более видов деятельности, тем менее концентрированным при этом является внимание.

Интересны выводы М.А. Холодной о функционировании внимания при чтении у тех, кто много и эффективно читает: они очень «дифференцированно распределяют затраты времени в зависимости от целей чтения (читают текст более быстро, если ставится задача схватить общую суть или уловить основную идею, и более медленно, если дается инструкция выяснить детали или осуществить анализ идей)» [54, с. 151].

Среди нарушений внимания чаще всего называют рассеянность, отвлекаемость, чрезмерную подвижность и инертность.

Рассеянность – слово, употребляемое в житейском обороте, на деле является неразвитостью разных свойств внимания. В общем виде рассеянность – это неспособность сосредоточиться на чем-то в течение достаточно длительного времени. У детей, начинающих обучение в начальной школе, рассеянность встречается нередко. Ее признаками принято считать:

- неумение сосредоточиться на деталях, из-за чего происходят ошибки, в том числе в понимании текста;
- неспособность удерживать внимание на одном раздражителе, в том числе на устной и письменной речи;
- частое отвлечение на посторонние раздражители;
- неустойчивость внимания часто не дает довести до конца определенное учебное задание;
- потеря предметов, принадлежностей, необходимых для выполнения какого-то задания;

- негативное отношение к заданиям, требующим напряжения произвольного внимания.

Причинами рассеянности, кроме незрелости свойств внимания, могут быть: физическое и умственное переутомление; не очень хорошее состояние здоровья (в частности, нарушения дыхания - хронические простуды, аденоиды затрудняют обогащение мозга кислородом); ослабление нервной системы (неврастения); чрезмерная подвижность; эмоциональная перегрузка из-за большого количества впечатлений (в период адаптации к школе эта причина встречается очень часто); наличие тяжелых переживаний, психотравм; нарушения режима занятий и отдыха.

Отвлекаемость внимания происходит при непреднамеренном, произвольном перемещении внимания с одного объекта на другой. Внешняя отвлекаемость - под влиянием внешних раздражителей (произвольное внимание при этом становится произвольным), а внутренняя отвлекаемость - под влиянием психических состояний субъекта (переживания, не связанные с целью деятельности эмоции, сверхответственность, отсутствия интереса и мотивации). В литературе указывается, что тревожные, гиперактивные и соматически ослабленные дети отвлекаются примерно в 2 раза чаще, чем не имеющие этих качеств.

Чрезмерная подвижность внимания – частый переход от одного объекта к другому, от одной деятельности к другой при низкой эффективности. Инертность внимания – его малая подвижность, фиксация на ограниченном круге представлений и мыслей. Эти два нарушения внимания имеют эндогенную природу, являясь свойствами нервной системы субъекта.

Сегодня проблемы, связанные с уровнем внимания школьников, становятся все острее из-за обнаружения роста детей и подростков, не умеющих сколько-нибудь долго удерживать внимание при выполнении учебной деятельности. В психологии еще недостаточно данных о специфике психических процессах поколения Z, тех кто родился после 2000 г., однако

имеющиеся исследования констатируют их высокую способность к многозадачности, увеличение у них уровней распределения и переключения внимания (что, вероятно, связано с активностью в сфере компьютерных игр), но при этом отмечается снижение уровня устойчивости внимания (что можно связать с огромной динамикой и увеличением потока информации, с которыми вынужден справляться современный человек). Некоторые дефицитности познавательных процессов, отмечаемые у современных детей и подростков, объясняют также появлением т.н. «клипового мышления». Такое мышление определяется как процесс отражения множества разнообразных свойств объектов, характеризующийся фрагментарностью информационного потока, алогичностью, разнородностью поступающей информации, высокой скоростью переключения между фрагментами информации. Американские ученые первыми заговорили о том, что клиповое мышление плохо совмещается с сосредоточением и концентрацией внимания.

О.А. Борзенкова и Е.П. Ким формулируют педагогические условия, способствующие развитию внимания в образовательной деятельности детей младшего школьного возраста:

- знание педагогом основных психологических закономерностей процесса усвоения учебного материала младшими школьниками (в том числе закономерностей функционирования свойств внимания);
- педагог начальной школы обязан найти оптимальный темп учебного процесса; однообразная, монотонная работа быстро утомляет, поэтому необходимо разнообразить деятельность детей на уроке;
- создание условий для самостоятельной творческой работы обучающихся;
- для успешного овладения функцией внимания ее необходимо развивать у младших школьников, в том числе – с использованием средств информационно-коммуникационных технологий [7].

Закончить первую главу уместно высказыванием О.В. Соболевой: «В младшем школьном возрасте происходит становление ребенка как субъекта учебной деятельности, в основе которой лежит способность и готовность учиться самостоятельно. Отсутствие в интеллектуальном багаже младшего школьника приемов понимания текста приводит к трудностям в овладении учебной деятельностью, проблемам развития логического мышления и воображения, несформированности внутреннего плана действий, потере интереса к познавательной деятельности вообще» [47, с. 3].

Выводы по 1 главе

Понимание - это компонент мышления выявляющий и разрешающий скрытые вопросы в проблемных ситуациях на основе использования имеющихся знаний и применения специальных приемов. Понимание текста, по Л.П. Доблаеву, это решение задач, которое заключается в выявлении и разрешении проблемных ситуаций, содержащихся в тексте.

Работа с любым текстовым материалом - триединый процесс: восприятие - понимание – интерпретация текста. Иногда эти компоненты трактуются как последовательные фазы чтения. Смысловое чтение - это проникновение в смысл с помощью анализа текста, что требует овладения приемами аналитического, интерпретирующего, критического чтения как учебных, так и художественных текстов.

В понимании текста младшими школьниками выделяют такие характеристики: неумение выделить главное, эмоциональность, впечатлительность, активная работа воображения, опора на конкретность, трудность установления причинно-следственных связей.

К факторам, влияющим на понимание текста относят объективные (характер текста) и субъективные (мотивация, входные знания, уровень когнитивного и вербального развития, специфика психических

познавательных процессов, эмоциональное состояние, некоторые личностные особенности и пр.). Отметим, что одной из категорий нашего исследования является «внимание», которое, очевидно, относится к субъективным факторам понимания текста, будучи неотъемлемой составляющей психических познавательных процессов.

Большинство исследователей понимания текста опираются на уровни понимания, выделенные А.А. Смирновым. Мы опирались на уровневость развития восприятия и анализа текста, предложенную М.П. Воюшиной для младших школьников. Она выделяет следующие уровни понимания текста: уровень «идеи», уровень «героя», констатирующий уровень, фрагментарный уровень. М.П. Воюшина характеризует и динамику названных уровней у детей на протяжении младшего школьного возраста: вначале большинство находится на «констатирующем» уровне восприятия, к концу обучения в начальной школе всем учащимся доступно восприятие произведения на «уровне героя». Нахождение ребенка на «фрагментарном» уровне - свидетельство значительного отставания.

Очевидно, что уровень понимания текста младшими школьниками зависит от оптимального функционирования механизмов и факторов, влияющих на процесс понимания, и прежде всего – познавательных психических процессов. В нашем случае в фокус исследования выдвинулся один из них – внимание.

В психологических исследованиях показано, что свойства внимания и их взаимосвязь влияют на развитие общего интеллекта ребенка и на результаты учебной деятельности, успеваемость младших школьников, и, естественно, заключаем мы – на понимание текстов. По ФГОС НОО внимание можно отнести к регулятивным универсальным учебным действиям.

В общей психологии выделяются такие свойства внимания, как объем, концентрация, избирательность, устойчивость, переключаемость и

распределение. Их проявление у детей с разным уровнем понимания текста и стало предметом нашего эмпирического исследования.

Глава 2. Эмпирическое исследование свойств внимания у младших школьников с разным уровнем понимания текста

2.1. Описание процедуры исследования

Эмпирическая часть исследования проводилась на базе МБОУ СОШ № 20 г. Пензы. В диагностических процедурах приняло участие 43 обучающихся 2-х классов (2б и 2в классы), из них мальчиков – 23 чел., девочек – 20 чел.

Исследование состояло из нескольких этапов.

На первом этапе были проанализированы научные источники (классические труды и современные исследования) по проблемам междисциплинарного феномена «понимание», уровней понимания текста, специфики свойств внимания в младшем школьном возрасте.

На втором этапе конструировалась схема и содержание эмпирического исследования, выбиралась его база, формировалась эмпирическая выборка и подбирались релевантные целям исследования и возрастным особенностям участников диагностики методы исследования.

На третьем этапе осуществлялись диагностические процедуры с помощью конкретных психодиагностических методик, описанных ниже.

На четвертом этапе проводилась обработка эмпирических данных, их сравнительный анализ, а также нахождение взаимосвязей между выявленными параметрами и интерпретация этих взаимосвязей.

До начала диагностического исследования решалась задача поиска конкретного текста, ознакомившись с которым, школьники могли продемонстрировать тот или иной уровень его понимания. Нами был выбран художественный текст, поскольку, в силу возрастных особенностей и характера учебных текстов в начальной школе (они имеют вид очень сжатых инструкций, либо коротких задач и упражнений; отличаются от текстов в учебниках в среднем звене, например, по истории, биологии и т.п.) отслеживать уровень понимания учебных, и, тем более, научных текстов младшими школьниками практически невозможно.

При выборе текста мы руководствовались следующими соображениями:

- текст не входит в учебную программу, т.е. ранее не изучался обучающимися на уроках литературного чтения (поскольку проверяется результат развития, а не обучения);

- текст доступен пониманию младших школьников и зарекомендовал себя как популярный у детей-читателей;

- текст не должен быть большим по объему (этого требует как возрастная специфика респондентов, так и условия диагностики), ребенок должен потратить на чтение не более 10 — 15 мин;

- текст должен содержать определенный подтекст, чтобы обучающиеся могли показать свою способность к выявлению смысла прочитанного.

Всем этим критериям соответствует рассказ В. Драгунского «Тайное становится явным». Рассказ не входит в школьную программу, доступен пониманию второклассников, достаточно короток, и, самое главное, в нем есть явно считываемый смысл – на примере героя дети должны убедиться, что нужно быть честным и говорить правду. Герой рассказа – Дениска – на практике освоил справедливость распространенного утверждения «тайное всегда становится явным».

Для проверки выдвинутой гипотезы в нашем диагностическом

исследовании были выбраны следующие методики:

1. Методика «Диагностика восприятия художественного произведения» М.П. Воюшиной для младших школьников (Приложение 1).

В методике заданы критерии восприятия и понимания текста:

- Умение выражать своё мнение о прочитанном (2 балла).
- Умение определять динамику эмоций, смену настроений (1 балл).
- Умение определять мотивы поступков персонажей текста (3 балла)
- Умение различать и определять позицию автора (3 балла).
- Понимание главной мысли текста (3 балла).

В результате каждый ребенок набирает сумму баллов и может быть отнесен, согласно мнению М.П. Воюшиной, к одному из уровней сформированности восприятия и понимания текста:

- 8-12 баллов - уровень «идеи»;
- 6-7 баллов - уровень «героя»;
- 5-8 баллов - констатирующий уровень;
- менее 5 баллов - фрагментарный уровень.

Содержание каждого уровня нами было приведено в п. 1.2 данной работы. При анализе диагностических данных мы будем опираться на это содержание.

По мнению М.П. Воюшиной, диагностика возможна в двух вариантах – в ходе ответов детей на вопросы учителя по содержанию текста или путем самостоятельной постановки детьми вопросов к тексту и ответы на них.

Во втором случае выявляется уровень актуального развития читателя, полагает М.П. Воюшина, ребенок при этом понимает текст без помощи взрослого, самостоятельно формулируя вопросы к тексту. Эти вопросы дают возможность учителю определить, на что было направлено внимание детей при самостоятельном чтении. Но проблема в том, что зачастую обучающиеся, достаточно конформные в силу возрастных особенностей, формулируют вопросы по шаблону, так, как это происходит на уроках

(какова тема этого произведения? что автор хотел сказать? и т.п.), при этом не всегда сами правильно отвечают на эти вопросы.

Поэтому для нашего исследования мы выбрали первый вариант диагностики, когда обучающимся предлагается ответить на вопросы к тексту, заданные учителем. Так, по М.П. Воюшиной, выявляется зона ближайшего развития ребенка-читателя (ключевые вопросы, над которыми следует задуматься, подсказаны ребенку). Количество вопросов должно быть не более 7, имея в виду недостаточную произвольность в ходе самостоятельной работы младших школьников. При этом, советует М.П. Воюшина, вопросы должны быть такими, чтобы затрагивать разные стороны читательского восприятия (эмоции, воображение, мышление). Опираясь на эти рекомендации, мы сформулировали следующие вопросы, которые в диагностике в индивидуальном порядке задавались детям:

1. Почему Дениска выплеснул кашу на улицу?
2. Почему Дениска, увидев незнакомого дяденьку, сразу понял, что поход в Кремль отменяется?
3. Почему милиционер, назвав маму «интеллигентным человеком», сказал это с неодобрением?
4. Какие у мамы стали глаза, когда она рассердилась?
5. Что означают слова: «Тайное становится явным»?
6. Кому ты сочувствовал больше: Дениске или гражданину?
7. Как автор относится к главному герою?

Следует пояснить, какие вопросы соотносятся с критериями оценки понимания текста в методике М.П. Воюшиной:

- Умение выражать своё мнение о прочитанном (вопросы №№ 1,2,3,5).
- Умение определять динамику эмоций, смену настроений (вопросы №№ 2,3,4).
- Умение определять мотивы поступков персонажей текста (вопросы №№ 2,3,4,6)

- Умение различать и определять позицию автора (вопрос № 7).
- Понимание главной мысли текста (вопрос № 5).

При этом, по каждому критерию ребенку выставлялось максимальное количество баллов в соответствии с условиями методики (не более 3 по некоторым критериям), несмотря на то, что на данный критерий могли работать сразу несколько вопросов.

Для того, чтобы иметь более детальную картину об уровне понимания детьми предложенного текста (о полноте и глубине понимания, о видении ребенком подтекста), к баллам, полученным каждым ребенком по критериям, выделенным М.П. Воюшиной, прибавлялись также баллы по следующим критериям:

- полный ответ на вопрос - 2 балла,
- краткий ответ на вопрос - 1 балл,
- неверный ответ - 0 баллов.

Имея в виду количество задаваемых детям вопросов (7), по данному критерию ребенок мог заработать до 14 баллов, баллы начислялись в зависимости от развернутости и обоснованности ответов.

Таким образом, максимальное количество баллов в сумме (по критериям М.П. Воюшиной и критерию полноты ответа) - 26.

При переводе баллов в уровневую оценку получилось следующее:

Сумма баллов	Уровни понимания текста
22-26	Высокий
18-21	Выше среднего
12-17	Средний
Ниже 13	Низкий

Для фиксации ответов и рассуждений второклассников использовался диктофон, что позволяло обрабатывать эмпирический материал не в

ситуации диалога с ребенком, а позднее.

Для изучения всех свойств внимания – объема, устойчивости, концентрации, распределения и переключения - были выбраны соответствующие психодиагностические методики:

2. Тест Пьерона-Рузера для диагностики концентрации, переключения и распределения внимания. Эта методика была нами выбрана не в последнюю очередь потому, что позволяет зафиксировать состояние сразу трех свойств внимания - концентрации, переключения, распределения.

Перед началом работы учащимся показывают таблицу, в которой находятся геометрические фигуры: квадраты, ромбы, круги и треугольники, затем объясняют, что в квадраты ребенку придется ставить значок «плюс» (+), в треугольники он будет ставить точку (.), в ромб — черточку (-), а в круг – ничего не ставить. Время работы 2 минуты.

При обработке данных учитывается общее количество заполненных фигур, их число за каждую минуту, количество ошибок.

Результатами данного тестирования являются:

А) количество обработанных испытуемым геометрических фигур, считая и кружок;

Б) количество допущенных ошибок.

Уровень концентрации внимания определяют по таблице:

Количество просмотренных фигур	Ранг	Уровень концентрации внимания
100 и более	1	очень высокий
91-99	2	высокий
80-90	3	средний
65-79	4	низкий
64 и меньше	5	очень низкий

Общий показатель переключения и распределения внимания определяется по формуле:

$$S = \frac{0,5N - 2,8n}{120}$$

где S —показатель переключения и распределения внимания; N — количество фигур, которые просмотрел ребенок, и n — количество ошибок.

ОЦЕНКА РЕЗУЛЬТАТОВ

$0,75 < S < 1,0$ — высокий уровень;

$0,5 < S < 0,75$ — средний уровень;

$S < 0,5$ — низкий уровень.

3. Методика «Корректирующая проба», разработанная Б. Бурдоном. В нашем случае использовался буквенный вариант методики Б. Бурдона. Эта методика используется для выявления объема и устойчивости внимания по отношению к однообразным зрительным раздражителям в условиях длительной перегрузки зрительного анализатора (по количеству просмотренных букв) и его концентрации - по количеству сделанных ошибок. Методика релевантна целям нашего исследования, поскольку устойчивость внимания, по нашему мнению, влияет на глубину и полноту понимания текста (отвлекающийся читатель может потерять нить повествования, и, таким образом, не понять в итоге смысл текста).

Детям предлагается бланк с буквами. Инструкция: «Перед вами бланк с буквами. Ваша задача заключается в том, чтобы, просматривая ряды букв слева направо, вычеркивать как можно быстрее разными способами две буквы – К и С. Работать надо быстро и точно. Время работы - 5 минут».

Норма объема внимания для детей 8-10 лет - 600 знаков и выше, концентрации - 5 ошибок и менее.

4. Методика «Кольца Ландольта», цель которой – диагностика продуктивности, устойчивости и объема внимания (она может использоваться и для диагностики переключения внимания, но мы ее с этой целью не использовали, во избежание перегрузки инструкции, которая дается школьникам). Дополнительно методика может зафиксировать следующие показатели: скорость внимания, устойчивость концентрации внимания, скорость переработки.

Нами был выбран упрощенный вариант методики – детям предлагалось зачеркивать не 2 разных кольца, а одно (с разрывом слева посередине). На работу отводится 5 минут.

Стимульный материал: бланк с кольцами Ландольта.

Инструкция: «Сейчас мы с вами поиграем в игру на внимание. В этой игре вы должны будете находить и зачеркивать вот такое кольцо (показываем в крупном масштабе), имеющем разрыв (показываем – вот здесь, слева, по центру. Работать надо как можно быстрее. Когда я буду произносить слово «черта», вы должны поставить вот такую (показываем) вертикальную черту на бланке».

Через каждую минуту психолог говорит слово «черта», а ребенок должен поставить черту в том месте, где его застала эта команда. По истечении 5 мин психолог останавливает работу.

Правила обработки результатов:

Определяется количество колец, просмотренных ребенком за каждую минуту работы и за все пять минут эксперимента. Также определяется количество ошибок, допущенных им в процессе работы.

Продуктивность и устойчивость внимания оценивается по формуле: $S = (0,5N - 2,8n) / 300$, где S – показатель продуктивности и устойчивости внимания; N - количество колец, просмотренных ребёнком за минуту; n – количество ошибок, допущенных ребёнком за это же время.

Начисляется следующее количество баллов:

10 баллов-выше, чем 1,25 балла-очень высокий уровень

8-9 баллов от 1,00 до 1,25 балла – высокий уровень

4-7 баллов от 0,75 до 1,00 балла – средний уровень

2-3 баллов от 0,50 до 0,75 балла – низкий уровень

0-1 балла от 0,00 до 0,50 балла-очень низкий уровень.

Объем внимания определяется количеством колец, просмотренных и вычеркнутых ребенком, а также количеством допущенных ошибок.

Расчет основывается на формуле:

$V = 0.5936 \cdot N$, где:

V - объем зрительной информации

N - общее количество просмотренных знаков, 0.5936 - средний объем информации, приходящийся на один знак.

Средние значения показателей объема зрительной информации (V) для детей 7-8 лет – 260.

В научной литературе есть указания, что эти данные свидетельствуют не только об объеме и распределении внимания, но и о его продуктивности и устойчивости. Поэтому мы посчитали уместным при анализе всего массива эмпирических данных учесть результаты по методике «Кольца Ландольта» и в плане такого свойства внимания, как устойчивость.

Для статистической обработки эмпирических данных нами был использован Т-критерий Стьюдента для независимых выборок.

2.2 Анализ результатов эмпирического исследования

Обзор и анализ результатов диагностического исследования начнем с данных по центральному объекту – уровню понимания текста.

Для его определения детям было предложено прочитать рассказ В. Драгунского «Тайное становится явным» из книги «Денискины рассказы». Этот рассказ не включен в школьную программу, вполне доступен пониманию обучающихся-второклассников, достаточно короток, и, самое главное, - предоставляет детям продемонстрировать способность к выявлению смысла прочитанного, поскольку в нем есть явно считываемый смысл (нужно быть честным и всегда говорить правду). После прочтения текста детям в индивидуальной беседе было предложено ответить на 7 вопросов, перечень которых приведен в п.2.1.

Для фиксации ответов и рассуждений второклассников использовался

диктофон, что позволяло обрабатывать эмпирический материал не в ситуации диалога с ребенком, а позднее.

Данные, полученные на всей эмпирической выборке (43 чел.) по методике «Диагностика восприятия художественного произведения» М.П. Воюшиной и позволяющие распределить учащихся второго класса по уровням понимания прочитанного ими текста (рассказа) приведены в таблице 2.

Таблица 2

Уровень понимания текста младшими школьниками

Уровни понимания текста	Количество детей	%
Высокий (уровень «идеи»)	5	11,62
Выше среднего (уровень «героя»)	9	20,93
Средний (констатирующий уровень)	19	44,2
Низкий (фрагментарный уровень)	10	23,25

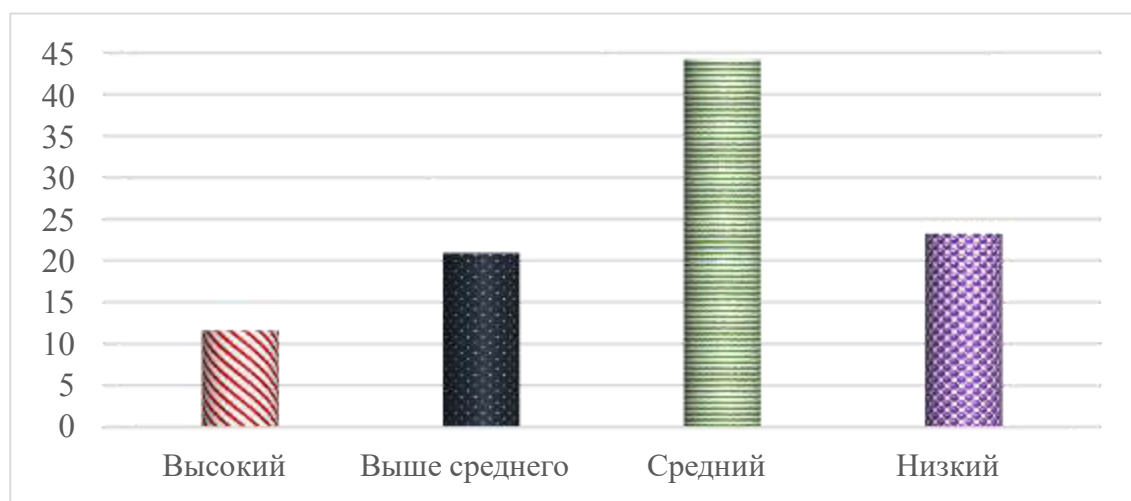


Рис. 3. Количество детей с разным уровнем понимания текста

Данные, представленные в таблице 2, показывают, что только у 11,6 % детей из эмпирической выборки обнаружен *высокий* уровень понимания текста (уровень «идеи» по М.П. Воюшиной). Особенностью этого уровня является понимание ключевой идеи произведения, заложенной автором. При

этом отмечаются следующие характеристики:

- оптимальная эмоциональная реакция на содержание прочитанного;
- довольно высокий уровень обобщения текстовой информации (не просто перечисляются конкретные персонажи и события, но есть попытки квалифицировать их обобщенными понятиями);
- мотивы и эмоции героев правильно распознаются и аргументируются;
- имеется вполне определенное собственное отношение к описанному в тексте;
- полные, развернутые, с использованием разных средств выразительности, ответы практически на каждый вопрос без помощи взрослого;
- у детей этой группы отмечалось развитое воображение, пристальное внимание к художественным деталям текста;
- второклассники понимают нравственный смысл произведения, сравнивают поступки героев с моральными нормами;
- в определении авторской позиции и распознавании ключевой идеи произведения все пятеро детей этой группы достаточно точны. Так, на вопрос «Как автор относится к главному герою?» типичный ответ: «Он его осуждает, за то, что соврал, и жалеет, потому что Дениска расстроился» (двойственность позиции автора рассказа звучала у всех детей этой группы); на вопрос «Что означают слова: «Тайное становится явным»?» дети отвечали: «О плохом поступке все равно кто-то узнает, Дениска на всю жизнь это запомнил», «Тот, кто соврал, ему будет стыдно, и он будет наказан, потому что рано или поздно это станет известно».

Уровень понимания *выше среднего* (уровень «героя», по М.П. Воюшиной) продемонстрировали 20,93% испытуемых. Следуя интерпретации этого уровня в методике, мы обнаружили, что дети, находящиеся на нем:

- адекватно эмоционально реагируют на содержание текста;

- довольно полно характеризуют мотивы и поступки персонажей, оценивают их поступки в том числе с нравственных позиций;
- выражают свое мнение о прочитанном, имеют личное отношение к персонажам и их поступкам;
- у них в достаточной мере развито воображение, дающее возможность, опираясь на авторские детали, довольно полно, с применением множества прилагательных, описать основных персонажей с рациональной аргументацией;
- на вопросы отвечают достаточно развернуто, особенно если предлагаются дополнительные наводящие вопросы;
- у этой группы детей, однако, есть сложности в обобщении, определении авторской позиции и распознавании ключевой идеи произведения.

Понимание рассказа на *среднем* (констатирующем) уровне зафиксировано у почти половины (44,2%) детей. По результатам, это самая многочисленная группа, продемонстрировавшая следующие характеристики понимания текста:

- эмоциональная реакция на содержание текста по большей части адекватная;
- улавливают смену эмоциональных состояний героев в общих чертах, но характеристики их образов и мотивов сводятся к простому перечислению их сюжетных поступков;
- затрудняются в описании своих впечатлений от прочитанного, часто не могут объяснить поступки героев рассказа;
- сюжет рассказа передается верно, но причинно-следственные связи между событиями установлены не всегда;
- понимание идеи почти отсутствует – происходит просто подробный пересказ при наличии наводящих вопросов;
- нет размышлений и собственного мнения о прочитанном;

- достаточно краткие ответы на все 7 вопросов.

Низкий (фрагментарный, по М.П. Воюшиной) уровень понимания текста зафиксирован у 23,25% младших школьников из эмпирической выборки. У детей с данным уровнем понимания текста наблюдаются:

- отсутствие целостного представления о прочитанном рассказе;
- застревание на отдельных персонажах и событиях, при этом их словесные описания бедны и маловыразительны;
- есть определенный эмоциональный отклик на содержание текста, но о мотивах поступков героев дети говорить затрудняются;
- плохо выстраивают логику рассказа, не всегда могут объяснить связь между отдельными эпизодами, много смысловых пропусков;
- обобщение и представление о главной идее прочитанного отсутствует;
- есть трудности в построении вербальных конструкций;
- неохотно и часто неверно отвечают на задаваемые вопросы по поводу текста, в том числе - на дополнительные вопросы-подсказки;
- ответы лаконичные, часто одно-двухсловные.

Далее перед нами стояла задача изучения всех свойств внимания – объема, устойчивости, концентрации, распределения и переключения у детей с разным уровнем понимания текста. Проведя фронтальную диагностику всех свойств внимания у второклассников с помощью комплекса методик, описанных в п.2.1., мы анализировали их отдельно по каждой подгруппе.

Подгруппы образовались в соответствии с уровнем понимания текста: 1-я подгруппа – дети с высоким уровнем понимания, 2-я - с уровнем понимания «выше среднего», 3-я – со средним уровнем, 4-я – с низким уровнем понимания текста.

Находя среднегрупповые баллы по выраженности разных свойств внимания в указанных подгруппах, мы далее эти среднегрупповые баллы попарно между четырьмя подгруппами. Таким образом мы пытались

обнаружить различия в развитости свойств внимания у детей, имеющих разный уровень понимания текста, собственно это и являлось предметом нашего исследования.

Далее данные по разным методикам будут изложены именно в виде сравнения свойств внимания у названных подгрупп в эмпирической выборке второклассников.

Данные, полученные с помощью теста Пьерона-Рузера (измеряет концентрацию, переключение и распределение внимания) в сопоставлении с данными, полученными по первой методике (М.П. Воюшиной), фиксирующей уровень понимания текста младшими школьниками, представлены в таблицах 3-6 и на рисунках 4,5.

Таблица 3

Показатели концентрации внимания у детей с разным уровнем понимания текста (тест Пьерона-Рузера)

Уровень понимания текста	Показатели концентрации внимания	
	Средний ранг	Уровень
высокий	92	высокий
выше среднего	87	средний
средний	81	средний
низкий	68	низкий

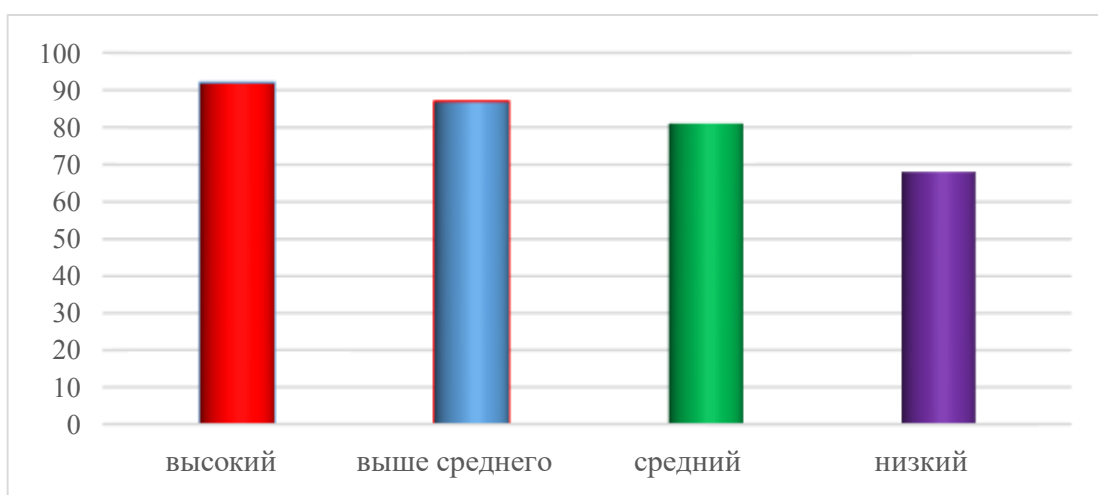


Рис. 4. Соотношение показателей концентрации внимания у детей с разным уровнем понимания текста (тест Пьерона-Рузера)

Таблица 4

Достоверность различий между подгруппами по уровню концентрации
внимания (тест Пьерона-Рузера)

Уровень понимания текста	Средний ранг концентрации внимания	$t_{\text{эмп}}$
высокий	92	$t_{\text{эмп}} = 3,442$; при $t_{\text{кр}} 3,05$ ($p \leq 0.01$)
выше среднего	87	
выше среднего	87	$t_{\text{эмп}} = 2,285$; при $t_{\text{кр}} 2,052$ ($p \leq 0.05$), $2,771$ ($p \leq 0.01$)
средний	81	
средний	81	$t_{\text{эмп}} = 3,371$; при $t_{\text{кр}} 2,75$ ($p \leq 0.01$)
низкий	68	

Таким образом, обнаружены статистически значимые различия по уровню концентрации внимания между следующими подгруппами детей с разным уровнем понимания текста: 1) «высокий» и «выше среднего» ($t_{\text{эмп}} = 3,442$, с преимуществом первой из названных подгрупп); 2) «средний» и «низкий» ($t_{\text{эмп}} = 3,371$, также с преимуществом первой из названных подгрупп). Различия между подгруппами с уровнями «выше среднего» и «средний» находятся в зоне неопределенности.

В целом, по результатам данной методики, можно говорить о том, что, чем выше уровень понимания детьми текста, тем выше уровень концентрации их внимания.

Обратимся к данным, полученным по той же методике (Пьерона-Рузера), касающимся других свойств внимания - объединенного показателя переключения и распределения. Данные по этим свойствам в сопоставлении с уровнями понимания текста приведены в таблице 5 и на рисунке 5.

Таблица 5

Показатели переключения и распределения внимания у детей с разным
уровнем понимания текста (тест Пьерона-Рузера)

	Показатели переключения и распределения
--	---

	внимания		
Уровень понимания текста	Число фигур	Ошибки	S
высокий	92	0,8	0,44
выше среднего	87	0,94	0,42
средний	81	1,4	0,37
низкий	68	3,4	0,25

S -показатель переключения и распределения внимания

В данном случае, как и при выявлении концентрации внимания у второклассников, видна тенденция к снижению переключения и распределения внимания с понижением уровня понимания текста, однако данные, представленные в таблице 6, позволяют говорить о наличии достоверных показателей S только при сопоставлении подгрупп детей с такими уровнями понимания текста, как «высокий» и «низкий». Все остальные показатели Т-критерия между разными подгруппами не показали достоверных различий.

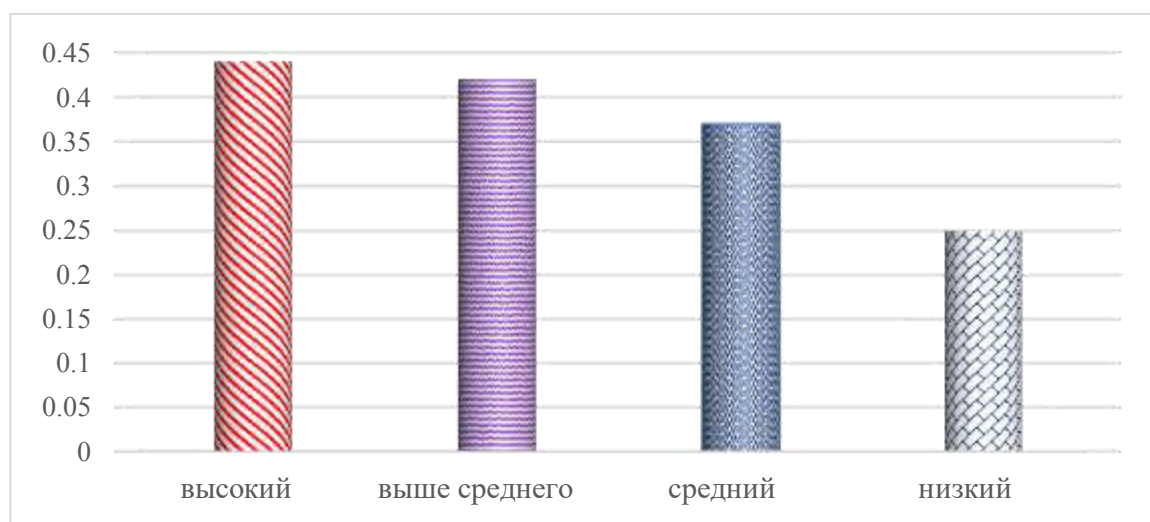


Рис. 5. Соотношение показателей переключения и распределения внимания у детей с разным уровнем понимания текста

Таблица 6

Достоверность различий между подгруппами по уровню переключения и распределения внимания (тест Пьерона-Рузера)

Уровень понимания текста	S	$t_{эмп}$
высокий	0,44	$t_{эмп} = 0,721;$ при $t_{кр} 2,179$
выше среднего	0,42	

		($p \leq 0.05$),
выше среднего	0,42	$t_{\text{эмп}} = 1,123$; при $t_{\text{кр}} 2,052$ ($p \leq 0.05$),
средний	0,37	
средний	0,37	$t_{\text{эмп}} = 1,971$; при 2,042 ($p \leq 0.05$),
низкий	0,25	
высокий	0,44	$t_{\text{эмп}} = 3,405$; при $t_{\text{кр}} 2,947$ ($p \leq 0.01$)
низкий	0,25	

Из представленных в таблице 6 расчетов следует, что, полученный по тесту Пьерона-Рузера объединенный показатель переключения и распределения внимания, достоверно различается лишь в крайних по уровню понимания текста выборках второклассников – он значимо ниже у детей, имеющих низкий уровень понимания текста, по сравнению со сверстниками, чей уровень понимания текста можно квалифицировать как «высокий». На «среднем» и «выше среднего» уровнях понимания текста показатели переключения и распределения внимания статистически не отличаются от подгруппы, в которой высокий уровень понимания текста.

Подытоживая данные, полученные по методике Пьерона-Рузера, можно заключить, что уровень понимания текста младшими школьниками из эмпирической выборки больше связан с концентрацией внимания по сравнению с объединенным показателем переключения и распределения внимания, который значимо отличается только у крайних по уровню понимания подгрупп испытуемых.

Перейдем к представлению и анализу данных по следующей методике - «Корректирующая проба» (буквенный вариант). Эта методика используется для выявления устойчивости внимания в условиях длительной перегрузки зрительного анализатора (по количеству просмотренных букв) и его концентрации - по количеству сделанных ошибок. Методика релевантна целям нашего исследования, поскольку устойчивость внимания, по нашему мнению, влияет на глубину и полноту понимания текста, а также потому, что

в данном случае используется стимульный материал (буквы), близкий по природе текстовым материалам, которые используются при фиксации понимания испытуемым какого-либо текста.

Норма объема/устойчивости внимания для детей 8 лет - 500 знаков и выше, концентрации - 5 ошибок и менее.

В таблице 7 и на рисунке 6 представлены данные, полученные по устойчивости внимания (методика «Корректирующая проба») в сопоставлении с данными, полученными по первой методике (М.П. Воюшиной), фиксирующей уровень понимания текста младшими школьниками.

Устойчивость внимания (или точность выполнения задания) вычислялась по формуле $K = m/n * 100\%$, где K – точность, n – количество букв, которые необходимо было вычеркнуть, m – количество правильно вычеркнутых во время работы букв.

Из таблицы 7 следует, что в целом второклассники продемонстрировали средний и ниже среднего уровень точности выполнения задания и, значит, устойчивости внимания (в некоторых трактовках данной методики – объема внимания). Это не может не тревожить в контексте учебной деятельности, востребующей это свойство внимания на всех этапах обучения.

Таблица 7

Показатели объема/устойчивости внимания по методике «Корректирующая проба» у детей с разным уровнем понимания текста

Уровень понимания текста	Показатели устойчивости внимания		
	Кол-во букв (ср)	Точность	Уровень
высокий	572,4	78,2%	средний
выше среднего	568,2	74,3%	средний
средний	512,7	62,4%	ниже среднего
низкий	484,5	62,1%	ниже среднего

* Проценты рассчитаны в среднем по подгруппе в соответствии с количеством детей в подгруппах с разным уровнем понимания текста

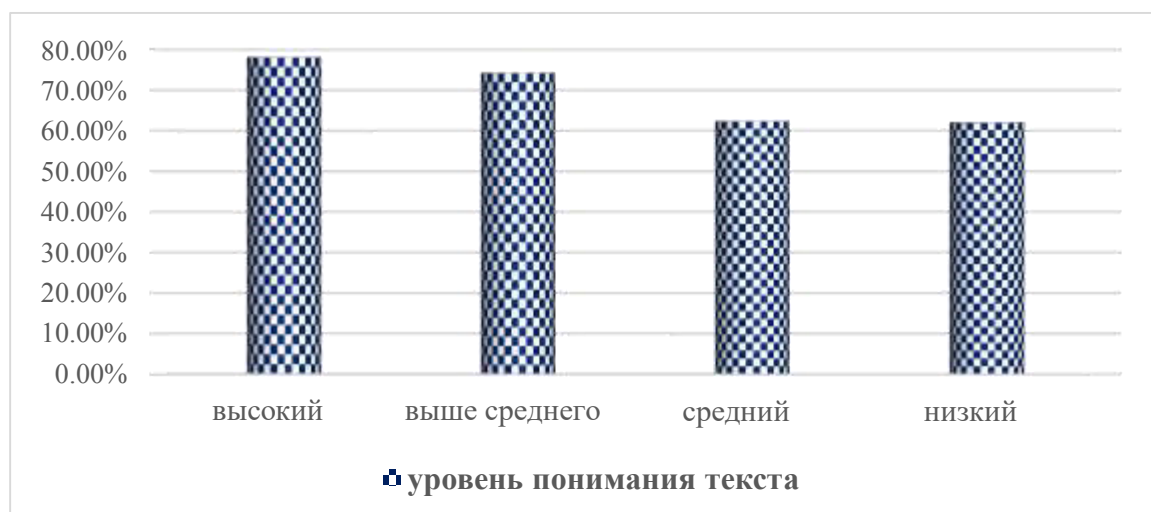


Рис. 6 Показатели точности выполнения задания по методике «Корректирующая проба» у детей с разным уровнем понимания текста

Еще один параметр, фиксируемый методикой «Корректирующая проба», - концентрация внимания.

В таблице 8 и на рисунке 7 представлены данные, полученные по показателям концентрации внимания (методика «Корректирующая проба») в сопоставлении с данными, полученными по методике М.П. Воюшиной, диагностирующей уровень понимания текста младшими школьниками.

Концентрация внимания оценивалась по формуле: $K = C^2 / П$, где C - число букв в таблице, просмотренных испытуемым, $П$ - количество ошибок (пропусков или ошибочных зачеркиваний лишних знаков).

Таблица 8

Показатели концентрации внимания по методике «Корректирующая проба» у детей с разным уровнем понимания текста

Уровень понимания текста	Показатели концентрации внимания		
	Кол-во букв (ср)	Кол-во ошибок (ср.б.)	Уровень
высокий	572,4	4,1	средний
выше среднего	568,2	5,6	средний
средний	512,7	8,1	средний
низкий	484,5	7,8	средний

Таким образом, по методике «Корректирующая проба» не выявлено межгрупповых различий в уровнях понимания текста и концентрации внимания: второклассники с разным уровнем понимания текста продемонстрировали одинаковый (средний) уровень концентрации внимания. Это, с одной стороны, входит в противоречие с данными, полученными по методике Пьерона-Рузера, где выяснилось, что по концентрации внимания младшие школьники с разными уровнями понимания текста статистически различаются (это показано при сравнении подгрупп «высокий» и «выше среднего» уровень понимания текста и подгрупп «средний» и «низкий» уровень понимания текста). С другой стороны, данные различных исследований показывают, что современные школьники, благодаря вовлеченности в компьютерные игры, имеют в целом неплохие показатели концентрации внимания (как и его распределения и переключаемости) в отличие, например, от такого свойства внимания, как устойчивость. Возможно, работа со стимульным материалом «Корректирующей пробы» каким-то образом соотносилась с теми характеристиками внимания, которые задействуются у детей во время занятий компьютерными играми.

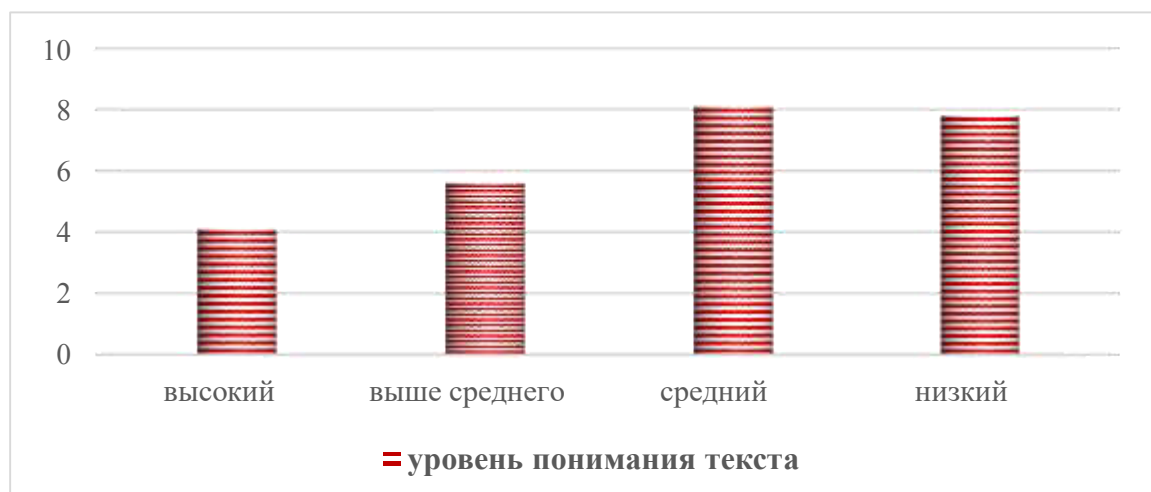


Рис. 7. Количество ошибок по методике «Корректирующая проба» у детей с разным уровнем понимания текста

На рисунке 7 приведены данные о количестве ошибок по методике «Корректирующая проба», совершенных детьми с разным уровнем понимания

текста. Нужно напомнить, что этот параметр коррелирует с уровнем концентрации внимания.

То, что дети с низким уровнем понимания текста сделали в среднем меньше ошибок, чем дети со средним уровнем понимания при выполнении теста Б. Бурдона, возможно, связано с тем, что группа детей со средним уровнем понимания более многочисленна (19 чел.)

Необходимо, однако, проверить данные, полученные по концентрации внимания с помощью «Корректирующей пробы», не по уровневому соотношению, а по сравнению показателей статистическим методом «Т-критерий». В таблице 9 содержатся расчеты t-критерия на основе объединенных данных по устойчивости и концентрации внимания (методика «Корректирующая проба») в сопоставлении с данными, полученными по методике М.П. Воюшиной, фиксирующей уровень понимания текста младшими школьниками.

Из расчетов, приведенных в таблице 9, следует, что по параметру «устойчивость внимания» обнаружены значимые различия между эмпирическими подгруппами детей с уровнями понимания текста: «средний» и «низкий» ($t_{\text{эмп}} = 2,971$; при $t_{\text{кр}} 2,750$ ($p \leq 0.01$)), «высокий» и «низкий» ($t_{\text{эмп}} = 3,112$; при $t_{\text{кр}} 2,947$ ($p \leq 0.01$)). $t_{\text{эмп}}$ при сравнении подгрупп с уровнями понимания текста «высокий» и «средний» находится в зоне неопределенности ($t_{\text{эмп}} = 2,825$; при $t_{\text{кр}} 2,152$ ($p \leq 0.05$), $t_{\text{кр}} 2,887$ ($p \leq 0.01$)), так же, как при сравнении подгрупп детей с уровнями понимания текста «выше среднего» и «средний» ($t_{\text{эмп}} = 2,173$; при $t_{\text{кр}} 2,052$ ($p \leq 0.05$), $t_{\text{кр}} 2,771$ ($p \leq 0.01$)).

Таблица 9

Достоверность различий между подгруппами по уровню устойчивости и концентрации внимания («Корректирующая проба»)

Уровень понимания текста	Показатели $t_{\text{эмп}}$	
	Устойчивость внимания	Концентрация внимания
высокий	$t_{\text{эмп}} = 0,934$; при $t_{\text{кр}} 2,179$ ($p \leq 0.05$),	$t_{\text{эмп}} = 0,644$;
выше среднего		

		при $t_{кр} 2,179 (p \leq 0.05)$
выше среднего	$t_{эмп} = 2,173$;	$t_{эмп} = 1,901$;
средний	при $t_{кр} 2,052 (p \leq 0.05)$, $t_{кр} 2,771 (p \leq 0.01)$	при $t_{кр} 2,052 (p \leq 0.05)$,
средний	$t_{эмп} = 2,971$;	$t_{эмп} = 1,542$;
низкий	$t_{кр} 2,750 (p \leq 0.01)$	$t_{кр} 2,042 (p \leq 0.05)$
высокий	$t_{эмп} = 2,825$;	$t_{эмп} = 2,037$;
средний	при $t_{кр} 2,152 (p \leq 0.05)$, $t_{кр} 2,887 (p \leq 0.01)$	при $t_{кр} 2,152 (p \leq 0.05)$,
высокий	$t_{эмп} = 3,112$;	$t_{эмп} = 3,411$;
низкий	$t_{кр} 2,947 (p \leq 0.01)$	$t_{кр} 2,947 (p \leq 0.01)$

По параметру «концентрация внимания» достоверные различия обнаружены только между эмпирическими подгруппами детей с уровнями понимания текста «высокий» и «низкий» ($t_{эмп} = 3,411$; $t_{кр} 2,947 (p \leq 0.01)$); лишь в тенденции можно говорить о достоверности различий между подгруппами «высокий» и «средний» уровень понимания текста ($t_{эмп} = 2,037$; при $t_{кр} 2,152 (p \leq 0.05)$).

Таким образом, данные, полученные по методике «Корректирующая проба», показали больше различий по параметру «устойчивость внимания», чем по параметру «концентрация внимания» между эмпирическими подгруппами детей с разными уровнями понимания текста.

Нельзя, однако, игнорировать эмпирические данные, полученные по методике Пьерона-Рузера, где выяснилось, что уровень понимания текста младшими школьниками больше связан с концентрацией внимания по сравнению с объединенным показателем переключения и распределения внимания. По-видимому, разница в стимульных материалах первой и второй методик (тест Пьерона-Рузера и «Корректирующая проба» Б. Бурдона) привела к некоторым различиям показателя «концентрация внимания». В первом случае дети имели дело с геометрическими фигурами, во втором – с буквами. Не исключено, что это свидетельствует о недостаточном уровне развития навыков чтения у детей на втором году обучения в школе, у учащихся 2-го

класса продолжают развиваться вербально-интеллектуальные механизмы, лежащие в основе навыков чтения.

Так или иначе, мы считаем (и данные по двум названным методикам это косвенно подтверждают), что к уровню понимания текста имеют отношение как устойчивость внимания, так и его концентрация. Именно эти два свойства внимания, по-видимому, лежат в основе успешности понимания какого-то текста (в отличие от таких свойств внимания, как переключаемость, распределение и объем). Именно устойчивость и концентрация внимания соотносятся с таким характерным признаком, как отвлекаемость, а «отвлекающийся читатель», очевидно, может терять нить повествования в читаемом тексте, и, таким образом, не понять в итоге его смысла. Известно также, что произвольность внимания, включающая как необходимые компоненты высокий уровень устойчивости и концентрации внимания, считается нормой психического развития только к концу младшего школьного возраста.

Перейдем к анализу и интерпретации данных по последней из заявленных в исследовании методик - «Кольца Ландольта», цель которой – фиксация показателей распределения и объема внимания (она может использоваться и для переключения внимания, но мы ее с этой целью не использовали, во избежание перегрузки инструкции, которая дается обучающимся). В научной литературе есть указания, что эта методика диагностирует не только объем и распределение внимания, но и его продуктивность и устойчивость. Поэтому мы посчитали уместным при анализе всего массива эмпирических данных учесть результаты по методике «Кольца Ландольта» и в плане такого свойства внимания, как устойчивость концентрации внимания.

В таблицу 10 помещены эмпирические данные по параметру «объем внимания» (объем зрительной информации), полученные по методике «Кольца Ландольта» в сопоставлении с данными, полученными по методике

М.П. Воюшиной, диагностирующей уровень понимания текста младшими школьниками. Расчеты проводились исходя из общего времени работы – 5 мин. (300 сек.)

Таблица 10

Показатели объема внимания по методике «Кольца Ландольта» у детей с разным уровнем понимания текста

Уровень понимания текста	Показатели объема внимания (объема зрительной информации - V)	
	V (ср. б.)	t _{эмп}
высокий	287.3214	t _{эмп} = 1,101 при t _{кр} 2,179 (p≤0.05)
выше среднего	281.5342	
выше среднего	281.5342	t _{эмп} = 2,904; t _{кр} 2,771 (p≤0.01)
средний	267.0177	
средний	267.0177	t _{эмп} = 0,922; при 2,042 (p≤0.05),
низкий	262.0064	
высокий	287.3214	t _{эмп} = 3,405; при t _{кр} 2,947 (p≤0.01)
низкий	262.0064	

Объем внимания определяется количеством колец, просмотренных и вычеркнутых ребенком, а также количеством допущенных ошибок. Расчет основывается на формуле: $V = 0.5936 \cdot N$, где V - объем зрительной информации, N - общее количество просмотренных знаков, 0.5936 - средний объем информации, приходящийся на один знак. Средние значения показателей объема зрительной информации (V) для детей 7-8 лет – 260.

Обращает на себя внимание в целом высокий уровень данного параметра (объема зрительной информации – V) у детей по выборке в целом. Все подгруппы показали среднегрупповые результаты выше среднего значения для детей 7-8 лет (260). Мы склонны объяснять это влиянием на Z-поколение, к которому очевидно относятся современные второклассники, компьютерных игр. В научной литературе множество указаний на их благотворное влияние в отношении характеристик внимания игрока.

Достоверные различия по объему внимания внутри эмпирической выборки все же получены: между подгруппами детей с уровнями понимания текста «выше среднего» и «средний» ($t_{\text{эмп}} = 2,904$; при $t_{\text{кр}} 2,750$ ($p \leq 0.01$)); «высокий» и «низкий» ($t_{\text{эмп}} = 3,405$; при $t_{\text{кр}} 2,947$ ($p \leq 0.01$)). Это свидетельствует о том, в частности, что объем зрительной информации может являться одним из условий успешности понимания детьми текста.

Таблица 11

Показатели продуктивности и устойчивости внимания по методике «Кольца Ландольта» у детей с разным уровнем понимания текста

Уровень понимания текста	Показатели продуктивности и устойчивости внимания	
	S (ср. б.)	$t_{\text{эмп}}$
высокий	0,831	$t_{\text{эмп}} = 0,734$ при $t_{\text{кр}} 2,179$ ($p \leq 0.05$)
выше среднего	0,803	
выше среднего	0,803	$t_{\text{эмп}} = 0,918$; $t_{\text{кр}} 2,052$ ($p \leq 0.05$)
средний	0,774	
средний	0,774	$t_{\text{эмп}} = 2,622$; при $t_{\text{кр}} 2,042$ ($p \leq 0.05$), $t_{\text{кр}} 2,750$
низкий	0,604	
высокий	0,831	$t_{\text{эмп}} = 3,725$; при $t_{\text{кр}} 2,947$ ($p \leq 0.01$)
низкий	0,604	

В таблицу 11 помещены эмпирические данные по параметру «продуктивность и устойчивость внимания», полученные по методике «Кольца Ландольта» в сопоставлении с данными, полученными по методике М.П. Воюшиной, диагностирующей уровень понимания текста младшими школьниками.

Продуктивность и устойчивость внимания оценивается по формуле: $S = (0,5N - 2,8n) / 300$, где S – показатель продуктивности и устойчивости внимания; N – количество колец, просмотренных ребёнком за 5 минут; n – количество ошибок, допущенных ребёнком за это же время (5 мин., или 300 сек.).

Таким образом, по показателю S (продуктивность и устойчивость внимания) обнаружено одно достоверное различие между эмпирическими подгруппами детей с уровнями понимания текста «высокий» и «низкий» ($t_{\text{эм}} = 3,725$; при $t_{\text{кр}} 2,947(p \leq 0.01)$), показатель ожидаемо лучше в первой из названных подгрупп. Нельзя не сказать и о сравнении еще двух подгрупп детей – с «средним» и «низким» уровнями понимания текста (в пользу первых), статистическое различие между ними находится в зоне неопределенности ($t_{\text{эм}} = 2,22$; при $t_{\text{кр}} 2,042(p \leq 0.05)$ и $t_{\text{кр}} 2,750(p \leq 0.01)$), то есть это различие лишь в тенденции.

Можно сделать вывод, что продуктивность и устойчивость внимания в их объединенной трактовке связаны с уровнем понимания текста младшими школьниками, но не линейно (чем выше уровень понимания текста, тем выше показатель продуктивность и устойчивость внимания), а лишь в полярных подгруппах детей - с уровнями понимания текста «высокий» и «низкий».

Необходимо добавить, что данные, содержащиеся в таблице 11, указывают не только на продуктивность и устойчивость внимания, но также на его распределение. В научной литературе подчеркивается, что оценивать эти свойства внимания независимо друг от друга невозможно.

В таблице 12 и на рисунке 8 содержатся эмпирические данные по параметру «концентрация внимания», полученные по методике «Кольца Ландольта» в сопоставлении с данными, полученными по методике М.П. Воюшиной.

Таблица 12

Показатели концентрации внимания по методике «Кольца Ландольта» у детей с разным уровнем понимания текста

Уровень понимания текста	Показатели концентрации внимания	
	К	Уровень
высокий	61,31%	хороший
выше среднего	55,08%	средний
средний	52,32%	средний

низкий	43,27%	средний
--------	--------	---------

Концентрация внимания в методике «Кольца Ландольта» - это процент правильно зачеркнутых колец от всех, что нужно было зачеркнуть. Находится по формуле $K = ((M - O) * 100) / n$, где К – показатель (в процентах) концентрации внимания, М - общее количество вычеркнутых колец, О - ошибочно выбранные кольца, n - общее количество колец, которые нужно было вычеркнуть.



Рис. 8. Уровень концентрации внимания по методике «Кольца Ландольта» у детей с разным уровнем понимания текста

Согласно нормам, представленным в интерпретации к методике «Кольца Ландольта», три эмпирические подгруппы (дети с уровнями понимания текста «выше среднего», «средний» и «низкий») продемонстрировали на уровне среднегрупповых показателей «средний уровень» концентрации внимания, дети из подгруппы с «высоким» уровнем понимания текста показали «хороший» уровень концентрации внимания. Однако эти данные не могут быть признаны валидными из-за малочисленности подгруппы с «высоким» уровнем понимания текста (5 обучающихся).

Данные, помещенные в таблицу 12, в целом повторяют картину уровня концентрации внимания по результатам методики «Корректирующая проба» (таблица 8) и по методике Пьерона-Рузера (таблица 3).

В целом же данные по концентрации внимания, полученные с помощью методики «Кольца Ландольта», косвенно подтверждают наличие связи между таким свойством внимания как концентрация и уровнем понимания текста младшими школьниками. Причем это касается прежде всего групп с двумя крайними уровнями понимания текста - «высоким» и «низким», промежуточные группы различаются по этому показателю меньше.

Возможно, это связано в целом с характеристикой познавательной сферы детей из группы с низким уровнем понимания текста, из беседы с педагогами, курирующими второклассников, мы выяснили, что в этой группе оказались дети, чья школьная успеваемость оставляет желать лучшего. Кроме того, если проследить данные по всем методикам, описанным нами выше, видно, что по каждой из них эти дети продемонстрировали самые низкие результаты по сравнению с другими тремя подгруппами одноклассников. Это не неожиданно, поскольку известно, что все свойства внимания реципрокны, взаимосвязаны, и нарушение одного из них может влиять на другие.

Таким образом, гипотеза исследования о том, что у младших школьников с высоким уровнем понимания текста показатели концентрации и устойчивости внимания выше, чем у их сверстников с низким уровнем понимания текста, подтверждена. Дополнительно обнаружено, что в группе детей с высоким уровнем понимания текста достоверно выше показатели объема зрительной информации (объема внимания).

Выводы

Нами было проведено исследование с целью изучения особенностей свойств внимания у младших школьников, демонстрирующих разный уровень понимания текста. Исследование

проводилось 000000000000000000000000000000000000 на базе МБОУ СОШ № 20 г. Пензы. В нем приняло участие 43 обучающихся 2-х классов.

Для решения задач исследования и проверки его гипотезы были подобраны следующие методики:

- Методика «Диагностика восприятия художественного произведения» (М.П. Воюшина);
- Тест Пьерона-Рузера;
- Методика «Корректирующая проба» (Б. Бурдон);
- Методика «Кольца Ландольта».

В качестве метода математической статистики был использован Т-критерий Стьюдента.

В ходе исследования были получены следующие основные результаты:

- по методике М.П. Воюшиной «Диагностика восприятия художественного произведения» обнаружено, что у 11,6 % детей из эмпирической выборки высокий уровень понимания текста (уровень «идеи»), у 20,93% уровень понимания выше среднего (уровень «героя»), у 44,2% - средний (констатирующий) уровень, низкий (фрагментарный) уровень понимания текста зафиксирован у 23,25% младших школьников;

- по тесту Пьерона-Рузера обнаружены статистически значимые различия по уровню концентрации внимания между подгруппами детей с «высоким» и «выше среднего»; «средним» и «низким»; «высоким» и «низким» уровнями понимания текста, то есть, чем выше уровень понимания детьми текста, тем выше уровень концентрации их внимания. По объединенному показателю «переключение и распределение внимания» достоверные различия найдены только при сопоставлении подгрупп детей с «высоким» и «низким» уровнями понимания текста. Таким образом, по методике Пьерона-Рузера подгруппы с разным уровнем понимания текста больше различаются по показателю «концентрация внимания» по сравнению с объединенным показателем переключения и распределения внимания;

- по методике - «Корректирующая проба» второклассники в целом продемонстрировали средний и ниже среднего уровень устойчивости внимания, при этом значимые различия по этому показателю зафиксированы между эмпирическими подгруппами детей со «средним» и «низким»; «высоким» и «низким» уровнями понимания текста. По параметру «концентрация внимания» достоверные различия обнаружены только между эмпирическими подгруппами детей с уровнями понимания текста «высокий» и «низкий». Таким образом, данные по методике «Корректирующая проба» показали больше различий по параметру «устойчивость внимания», чем по параметру «концентрация внимания» между эмпирическими подгруппами детей с разными уровнями понимания текста.

- по методике «Кольца Ландольта» получены достоверные различия по показателю «объем внимания» (объем зрительной информации) между подгруппами детей с уровнями понимания текста «выше среднего» и «средний»; «высокий» и «низкий». По показателю S (продуктивность и устойчивость внимания) обнаружено одно достоверное различие между подгруппами детей с уровнями понимания текста «высокий» и «низкий», то есть продуктивность и устойчивость внимания связаны с уровнем понимания текста младшими школьниками не линейно (чем выше уровень понимания текста, тем выше показатель «продуктивность и устойчивость внимания»), а лишь в полярных подгруппах детей - с уровнями понимания текста «высокий» и «низкий»;

- по методике «Кольца Ландольта» три эмпирические подгруппы (дети с уровнями понимания текста «выше среднего», «средний» и «низкий») продемонстрировали на уровне среднегрупповых показателей «средний уровень» концентрации внимания, дети из подгруппы с «высоким» уровнем понимания текста показали «хороший» результат. Данные по показателю «концентрация внимания» в целом повторяют результаты методик «Корректирующая проба» и Пьерона-Рузера, это касается прежде всего групп с

крайними уровнями понимания текста - «высоким» и «низким», промежуточные группы различаются по этому показателю меньше. Это косвенно подтверждает влияние данного свойства внимания на успешность понимания текста младшими школьниками и не противоречит данным научных исследований, упоминаемых в теоретической части нашей работы.

Таким образом, совокупные эмпирические данные свидетельствуют, что к уровню понимания текста младшими школьниками имеют отношение прежде всего такие свойства внимания, как устойчивость и концентрация. Дополнительно обнаружено, что объем внимания (или объем зрительной информации по методике «Кольца Ландольта») может являться одним из условий успешности понимания детьми текста.

Заключение

Для успешного обучения в школе важным показателем является понимание текстов, с которыми во множестве приходится иметь дело

обучающемуся. Очевидно, что уровень понимания текста младшими школьниками зависит от оптимального функционирования механизмов и факторов, влияющих на процесс понимания, и прежде всего – познавательных психических процессов. В нашем случае в фокус исследования выдвинулся один из них – внимание. В общей психологии выделяются такие свойства внимания, как объем, концентрация, избирательность, устойчивость, переключаемость и распределение. Их проявление у детей с разным уровнем понимания текста и стало предметом нашего эмпирического исследования.

Анализируя научную литературу, мы выяснили, что понимание как процесс и результат мыслительной деятельности человека исследовалось преимущественно на выборках старшеклассников и студентов, лишь незначительная часть исследований так или иначе затрагивало феномен понимания, в том числе понимания текстов, в отношении младших школьников. Между тем очевидно, что изучение процесса понимания и его связи с вниманием в младшем школьном возрасте могло бы помочь в установлении факторов школьной неуспешности. Мы придерживаемся следующего соображения: корректируя определенные свойства внимания, можно добиться улучшения показателей понимания текстов разного рода младшими школьниками. Однако для начала нужно выяснить, какие свойства внимания так или иначе влияют на понимание текста.

Проведенное нами исследование было направлено на изучение специфики свойств внимания у младших школьников с разным уровнем понимания текста.

В процессе исследования были решены следующие задачи: проведен теоретический анализ психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; определен комплекс диагностических методик, адекватных предмету исследования; проведена диагностика уровней понимания текста и

свойств внимания у младших школьников; проанализированы и интерпретированы результаты диагностического исследования.

Полученные диагностические данные свидетельствуют о том, что: почти половина второклассников имеет средний (констатирующий) уровень понимания текста; у обучающихся с высоким уровнем понимания текста показатели концентрации и устойчивости внимания достоверно выше, чем у их сверстников с низким уровнем понимания текста; в группе детей с высоким уровнем понимания текста достоверно выше показатели объема зрительной информации (объема внимания по Ландольту); в показателях таких свойств внимания, как распределение и переключаемость не обнаруживается достоверных различий у младших школьников с высоким и низким уровнями понимания текста.

В целом, совокупные эмпирические данные свидетельствуют, что к уровню понимания текста младшими школьниками имеют отношение прежде всего такие свойства внимания, как устойчивость и концентрация. Дополнительно обнаружено, что объем внимания (или объем зрительной информации по методике «Кольца Ландольта») может являться одним из условий успешности понимания детьми текста.

Полученные в исследовании результаты могут быть использованы в психолого-педагогической работе с детьми младшего школьного возраста по оптимизации процесса понимания текстов разной модальности через коррекционно-развивающие мероприятия, нацеленные на развитие определенных свойств внимания (в первую очередь – концентрации и устойчивости).

Подытоживая, можно заключить, что намеченная в исследовании цель достигнута, поставленные задачи решены, выдвинутая гипотеза нашла свое эмпирическое подтверждение.

Список используемых источников

1. Асафьева Н.В. Психологические особенности понимания произведений фольклора детьми младшего школьного возраста: Дис. ... канд. психол. наук. - СПб., 2008. – 202 с.
2. Белина Е.В. Особенности восприятия художественного текста современными младшими школьниками // Филологические науки. Вопросы теории и практики. - 2015. - № 9 (51). - С. 30-35.
3. Белина Е.В. Формирование культуры чтения художественного текста у учащихся на начальном этапе литературного образования // Текст культуры и культура текста: Материалы IV Международного педагогического форума / Редколлегия: Л.А. Вербицкая, С.И. Богданов, О.Е. Дроздова. - 2017. С. 439-443.
4. Биева Е.Г. Факторы, влияющие на понимание текстов (на материале детской речи): автореф. дис. ... канд. филол. наук. – М., 1984. – 16 с.
5. Богданова Л.И. Текстовая деятельность: проблемы теории и практики // Вестник Московского университета. - 2016. - № 4. – С. 154-163.
6. Богин Г.И. Обретение способности понимать: Введение в герменевтику. - М.: Психология и Бизнес ОнЛайн, 2001. - 731 с.
7. Борзенкова О.А., Ким Е.П. Особенности развития внимания в образовательной деятельности младших школьников (теоретический аспект) // Humanitarian Balkan Research. - 2019. - Т.3. - № 1(3). - С. 8-12.
8. Брудный А.А. Психологическая герменевтика. – М.: Лабиринт, 2005. - 336 с.
9. Васильев С.А. Синтез смысла при создании и понимании текста: Философские проблемы. – Киев: Наукова думка, 1988. – 240 с.
10. Воюшина М.П., Кислинская С.А. Методика обучения литературному чтению: учебник / М.П. Воюшина, С.А. Кислинская, Е.В. Лебедева, И.Р. Николаева; под ред. М.П. Воюшиной. - М.: Издательский центр «Академия», 2013. - 288 с.

11. Выготский Л.В. Мышление и речь. - М.: Национальное образование, 2015. – 368 с.
12. Выготский Л.С. Психология внимания: развитие высших форм внимания в детском возрасте. // Психология внимания: хрестоматия / Ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. - М.: АСТ: Астрель, 2008. - С.671-701.
13. Гальперин И. Р. Избранные труды. - М. : Высшая школа, 2005. - 254 с.
14. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие ребенка. - М.: Знание, 1985. – 322 с.
15. Доблаев Л.П. Смысловая структура учебного текста и проблемы его понимания. - М.: Педагогика, 1982. – 176 с.
16. Добрынин Н.Ф. Изучение особенностей внимания младших школьников. - М.: Просвещение, 2003. – 128 с.
17. Дормышев Ю.Б., Романов В.Я. Психология внимания: Учебник. - 3-е изд. - М.: Флинта, 2002. - 376с.
18. Дубровина И.В. Психология: Учебник / И.В. Дубровина, Е.Е. Данилова, А.М. Прихожан; Под ред. И.В. Дубровиной. - 2-е изд. - М.: Издательский центр «Академия», 2003. - 464 с.
19. Дугельная А.Д. Как влияет модальность текста на его понимание учащимися 2-4 классов // Изучение и образование детей с различными формами дизонтогенеза: Материалы международной научно-практической конференции. - Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет. – 2020. - С. 243-246
20. Захарова И.Н. Особенности свойств внимания: концентрация, устойчивость и переключаемость у младших школьников // Молодой ученый. - 2018. - № 49 (235). - С. 272-275.
21. Зимняя И. А. Лингвопсихология речевой деятельности. - М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. - 432 с.

22. Знаков В.В. Психология понимания мира человека. – М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2016. – 488 с.
23. Зубова С.П. Формирование внимания младших школьников на уроках математики: Методическое пособие. - Самара: ООО «Офорт», СГПУ, 2003. - 52 с.
24. Казанская В.Г., Нагаева Л.Г. Психологические особенности понимания и его развития у учащихся младшего школьного и подросткового возраста // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2012. - №4. – С. 66-83.
25. Клычникова З. И. Психологические особенности восприятия письменной речи (психология чтения): Автореф. дис. ... докт. психол. наук. - М., 1975. – 38 с.
26. Комарова Т.К. Психология внимания: Учебно-метод. пособие. - Гродно: ГрГУ, 2012. - 124 с.
27. Коробов Е.Т. Понимание как дидактическая проблема // Московский психологический журнал. – 2005. – № 11. [электронный ресурс] - URL: <http://magazine.mospsy.ru/nomer11/s10.shtml>
28. Крылова М.А. Технологии анализа и понимания учебного и научного текста: Учебное пособие. – Тверь: Твер. гос. ун-т, 2012. – 89 с.
29. Логинова Л.И. Особенности процесса понимания у учащихся с задержкой психического развития: автореф ... канд. психол. наук. – СПб, 2006. – 23 с.
30. Локалова Н.П. Школьная неуспеваемость: причины, психокоррекция, психопрофилактика. – СПб.: Питер, 2009. – 368 с.
31. Львов М.Р. Методика развития речи младших школьников. - Тула: Родничок; М.: АСТ, 2003. - 238 с.
32. Матюшкин А.М. Мышление, обучение, творчество - М.: Изд-во Моск. психол.-соц. ин-та; Воронеж: Изд-во НПО "Модек", 2003. - 718 с.

33. Мелешкина М.С. Понимание текста как междисциплинарная проблема научного исследования // Вестник ВЭГУ. – 2017. - №2. – С. 128-133.
34. Менчинская Н. А. Понимание // Психология: учебник / под ред. А.А. Смирнова [и др.]. – М., 1962. – С. 263–267.
35. Микулинская М.Я. Развитие лингвистического мышления учащихся: Экспериментальное психологическое исследование обучения пониманию предложений при чтении. - М.: Педагогика, 1989. - 142 с.
36. Мосунова Л.А. Структура и психологические условия развития смыслового понимания художественных текстов: Дис. ... д-ра психол. наук – М., 2006. - 291 с.
37. Мясникова О. В. Педагогические условия понимания текстов в процессе обучения / О. В. Мясникова, М. Н. Фроловская // Известия Алтайского гос. университета. – 2014. – № 2. – С. 43–48.
38. Нагаева Л.Г. Психологические особенности понимания в младшем школьном возрасте: дис. канд. психол. наук. – М., 2000. – 194 с.
39. Олейникова Е.В. Влияние подхода к учению у школьников на понимание учебных текстов: автореф. дис. ... канд. психол. наук. – М., 2012. - 31 с.
40. Оморокова М.И. Основы обучения чтению младших школьников: учебное пособие. - М.: Вентана-Граф, 2005. – 127 с.
41. Психология внимания: хрестоматия / Ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Я. Романов. - М.: АСТ: Астрель, 2008. – 423 с.
42. Руденко А.М. Экспериментальная психология в схемах и таблицах. – М.: Феникс, 2015. – 288 с.
43. Санина С.П., Енжевская М.В. Современные зарубежные исследования проблемы понимания текстов младшими школьниками // Современная зарубежная психология. – 2016. – Т.5. - №3. – С. 83-91.

44. Светловская Н.Н. Методика обучения творческому чтению: учебное пособие для вузов / Н. Н. Светловская, Т. С. Пичеол. - М.: Юрайт, 2019. - 305 с.
45. Симонова П. С. Понимание текста младшими школьниками // Молодой ученый. - 2018. - № 1 (187). - С. 157-159.
46. Смирнов А.А. Проблемы психологии памяти. - М, 1966. - 168 с.
47. Соболева О.В. Психодидактическая концепция понимания текста школьниками на начальном этапе обучения: автореф. дис. ... докт. психол. наук – М., 2010. – 44 с.
48. Стародубова Н.А. Теория и методика развития речи дошкольников: Учебное пособие. - М.: Академия, 2013. - 256 с.
49. Старых А.И. Психологические особенности внимания младших школьников // Вопросы науки и образования. - 2018 - №2. – С. 44-47
50. Цветкова Л.С. Мозг и интеллект. - М.: Наука, 2005. – 271 с.
51. Тарасова С.А. Понимание текста в младшем школьном возрасте // Известия Самарского центра Российской академии наук. – 2003. - №9. – С.92-100.
52. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования [Электронный ресурс]. - URL: [URL: Нш://минобрнауки.рф/документы/922/Файл/748/ФГОС HQQ.pdf](http://минобрнауки.рф/документы/922/Файл/748/ФГОС_HQQ.pdf).
53. Формирование навыков смыслового чтения. Сборник приемов и техник [электронный ресурс] - URL: https://nsportal.ru/sites/default/files/2017/11/27/sbornik_formirovanie_navykov_smyslovogo_chteniya.pdf
54. Холодная М.А. Психология понятийного мышления: От концептуальных структур к понятийным способностям. - М.: Изд-во «Институт психологии РАН», 2012. - 288 с.
55. Чумакова В.А. Психологический анализ особенностей восприятия и понимания текста на бумажном носителе и в электронной среде // Научные труды республиканской школы. – 2016. – №16-2. – С. 264-271.

56. Ширинкина, Л.В. Восприятие текста как психологический феномен: Дис. ... канд. психол. наук. - Пермь, 2004. - 235 с.

57. Шифрина Д.В. Новые подходы к литературному образованию младших школьников в свете современных требований // Проблемы и перспективы развития образования: материалы I Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2011 г.). - Т. 1. - Пермь: Меркурий, 2011. - С. 192-195.

**Методика «Диагностика восприятия художественного произведения»
М.П. Воюшиной**

Ребенку предлагается прослушать или прочитать текст.

Далее диагностика понимания текста возможна в двух вариантах:

- 1) в ходе ответов детей на вопросы по содержанию текста;
- 2) путем самостоятельной постановки детьми вопросов к тексту и ответы на них.

При первом варианте диагностики выявляется зона ближайшего развития ребенка-читателя. Такая форма проверки понимания учеником текста предполагает, что ключевые вопросы, над которыми следует задуматься, подсказаны ребенку. Количество вопросов должно быть не более 7, имея в виду недостаточную произвольность в ходе самостоятельной работы младших школьников. При этом вопросы должны быть такими, чтобы затрагивать разные стороны читательского восприятия (эмоции, воображение, мышление).

Критерии восприятия и понимания текста:

- Умение выражать своё мнение о прочитанном (2 балла).
- Умение определять динамику эмоций, смену настроений (1 балл).
- Умение определять мотивы поступков персонажей текста (3 балла)
- Умение различать и определять позицию автора (3 балла).
- Понимание главной мысли текста (3 балла).

В результате каждый ребенок набирает сумму баллов и может быть отнесен к одному из уровней сформированности восприятия и понимания текста:

- 8-12 баллов - уровень «идеи»;
- 6-7 баллов - уровень «героя»;
- 5-8 баллов - констатирующий уровень;
- менее 5 баллов - фрагментарный уровень.