

ГИРИНСКАЯ А.Ю.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, ул. Чапаева, 30.

Аспирант.

litvinova_n2020@mail.ru

УДК 159.952.6

Ошибки внимания через призму культурно-исторической теории Л.С. Выготского

Статья посвящена проблеме изучения ошибок внимания в современной психологии. Проанализирована культурно-историческая концепция развития внимания Л.С. Выготского и предложены факторы и условия возникновения ошибок внимания учащихся в рамках данного подхода. Представлена степень выраженности ошибок внимания у учащихся подросткового возраста, включенных в образовательный процесс (средняя школа). Отражен гендерный аспект изучения ошибок внимания школьников.

Ключевые слова: внимание, ошибки внимания, культурное развитие внимания.

The failures of attention through the lens of the cultural-historical theory by L.S. Vygotsky

The article is devoted to the problem of study of the attention's failures in the modern psychology. The cultural-historical concept of development attention by L.S. Vygotsky was analyzed. The factors and conditions of the attention's failures of schoolchildren were suggested through this approach. The degree of manifestation of the attention's failures among teens was demonstrated. The gender aspect of the failures of attention of teens was reflected.

Key words: attention, failures of attention, cultural development of attention.

Введение. Проблема изучения внимания является одной из самых изучаемых и противоречивых в психологической науке. Многие ученые стремились раскрыть суть феномена «внимание», определить механизм его работы, изучить функции, виды, свойства, нарушения, возрастные особенности.

Так, зарубежные ученые рассматривали явление внимания с позиций различных школ и направлений: регуляция идеомоторных движений (Т. Рибо, 1892), состояние сознания (Э. Титченер, 1908), катализационная теория внимания (Г. Мюллер), селективное внимание (Д.Е. Бродбент, 1958), стили внимания (Р. Найдиффер, 1979) и другие.

В советской психологии проблема внимания рассматривалась традиционно в рамках культурно-исторического подхода (Л.С. Выготский, 1928), деятельностного подхода (П.Я. Гальперин, С.Л. Рубинштейн, Н.Ф. Добрынин), психологии установки (Д.Н. Узнадзе), теории волевого внимания (Н.Н. Ланге), теории доминанты (А.А. Ухтомский) [1].

Работы современных авторов (В.Г. Сивицкий, В.К. Сафонов, Д.Н. Волков, В.М. Аллахвердов, М.Б. Кувалдина и др.) направлены на изучение механизмов и видов ошибочной деятельности когнитивного характера: «слепота по невниманию» «ошибки визуализации», «последствие неосознанного негативного выбора», «установка на ошибку», «гиперкомпенсация инструкции», «концентрация внимания на фактор ситуации – «не совершить ошибку» [2].

Однако на сегодняшний день остается открытым вопрос понятийного аппарата феномена «внимание» (отсутствует единое мнение по определению термина «внимание», «ошибки внимания»), причинной обусловленности ошибок внимания, возрастных особенностей проявления данного феномена.

Целью данной работы являлось теоретическое и эмпирическое изучение особенностей ошибок внимания учащихся подросткового возраста в рамках культурно-исторического подхода.

Материал и методы. Исследование проводилось на базе четырех средних школ г. Витебска. В качестве респондентов выступили учащиеся в возрасте 13–17 лет (N = 260). Гендерная характеристика выборки: 138 мальчиков/юношей и 122 девочки/девушки.

Изучение ошибок внимания осуществлялось посредством аналитического обзора научных источников и психодиагностической методики «Когнитивные ошибки» Д.Э. Бродбента и соавторов (адаптация А.Ю. Гиринской) [3].

Результаты и их обсуждение. Историю развития внимания Л.С. Выготский пытался проследить в русле своей культурно-исторической концепции. Ученый рассматривал внимание в двух формах – как природное внимание и как продукт культурного развития, то есть высшую психическую функцию. Определение произвольного внимания, данное Л.С. Выготским – обращенный внутрь процесс опосредованного внимания, подчиненный общим законам культурного развития.

Произвольное внимание возникает из того, что окружающие ребенка люди «начинают при помощи ряда стимулов и средств направлять внимание ребенка, руководить его вниманием, подчинять его своей власти и этим самым дают в руки ребенка те средства, с помощью которых он впоследствии и сам овладевает своим вниманием» [4]. Первоначально процессы произвольного внимания, направляемого речью взрослого, являются для ребенка скорее процессами его внешнего дисциплинирования, чем саморегуляции. Постепенно, употребляя то же самое средство овладения вниманием по отношению к самому себе, ребенок переходит к самоуправлению поведением, т.е. к произвольному вниманию.

Культурное развитие внимания заключается в том, что при помощи взрослого ребенок усваивает ряд искусственных стимулов-средств (знаков), посредством которых он дальше направляет свое собственное поведение и внимание. С возрастом внимание ребенка улучшается (пунктирная линия), однако развитие внешне опосредованного внимания идет гораздо быстрее, чем его развитие в целом, тем более натурального внимания. При этом в школьном возрасте наступает перелом в развитии, который характеризуется тем, что первоначально внешне опосредованное внимание постепенно превращается во внутренне опосредованное, и со временем эта последняя форма внимания занимает, вероятно, основное место среди всех его видов.

Эта тенденция как раз и связана с тем, что в процессе своего развития система действий, обеспечивающих произвольное внимание, из внешней постепенно превращается во внутреннюю.

Л.С. Выготский пишет, что с самых первых дней жизни ребенка развитие его внимания происходит в среде, включающей так называемый двойной ряд стимулов, вызывающих внимание. Первый ряд – это сами окружающие предметы, которые своими яркими, необычными свойствами привлекают внимание ребенка. С другой стороны, это речь взрослого человека, произносимые им слова, которые первоначально выступают в роли стимулов-указаний, направляющих произвольное внимание ребенка. Таким образом, с первых дней жизни ребенка его внимание в значительной своей части оказывается направляемым с помощью слов-стимулов.

Вместе с постепенным овладением активной речью ребенок начинает управлять и первичным процессом собственного внимания, причем сначала – в отно-

шении других людей, ориентируя собственное их внимание обращенным к ним словом в нужную сторону, а затем – и в отношении самого себя.

Общая последовательность культурного развития внимания по Л.С. Выготскому состоит в следующем: «Сначала люди действуют по отношению к ребенку, затем он сам вступает во взаимодействие с окружающими, наконец, он начинает действовать на других и только в конце начинает действовать на себя... Вначале взрослый направляет его внимание словами на окружающие его вещи и вырабатывает, таким образом, из слов могущественные стимулы-указания; затем ребенок начинает активно участвовать в этом указании и сам начинает пользоваться словом и звуком как средством указания, т.е. обращать внимание взрослых на интересующий его предмет» [4].

Слово, которым пользуется взрослый, обращаясь к ребенку, появляется первоначально в роли указателя, выделяющего для ребенка те или иные признаки в предмете, обращающего его внимание на эти признаки. При обучении слово все более и более направляется в сторону выделения абстрактных отношений и приводит к образованию абстрактных понятий. Л.С. Выготский считал, что употребление языка как средства направления внимания и указателя к образованию представлений имеет для педагогики огромное значение, поскольку с помощью слов ребенок выходит в сферу межличностного общения, где открывается простор для личностного развития.

Таким образом, опираясь на результаты многочисленных экспериментов Л.С. Выготского (опыты с чашками и орехами) и основные положения его культурно-исторической концепции можно выдвинуть следующие предположения о причинной обусловленности возникновения ошибок внимания у учащихся (Рисунок 1).

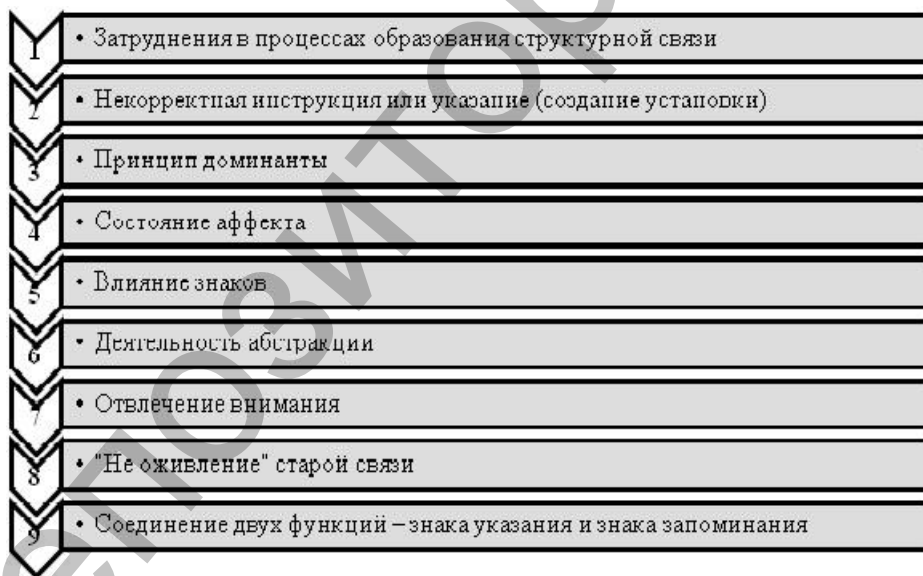


Рисунок 1 – Факторы и условия возникновения ошибок внимания сквозь призму культурно-исторической теории Л.С. Выготского.

Первое предположение заключается в *затруднении процесса образования структурной связи* (выделение признаков + установка) при формировании реакции выбора.

Следующее предположение – *некорректная инструкция или указание* сделано на основании опытов с чашками, проведенными Л.С. Выготским, в результате которых было доказано, что словесная инструкция создает установку (обращает внимание) и необходимую структурную связь, без которой невозможна интериоризация. Кроме того, опыты с «+» и «-» инструкцией показали, что «негативная»

инструкция («-») чаще приводит к совершению ошибок, что характерно при дефиците времени (эксперименты В.К. Сафонова, В.Ф. Сопова).

Принцип доминанты: главным свойством доминанты является способность суммировать возбуждение (катализации некоторых процессов).

Состояние аффекта (плач, отказ от действий) может повлиять на способность учащихся к безошибочной деятельности, так как и животное и человек в таком состоянии замечают лишь цель, вспомогательные орудия, которые могли быть полезны, остаются вне зоны внимания (опыты Кёлера, Л.С. Выготского и др.).

Знаки или стимулы-катализаторы, например, *слово* в виде инструкции (указания) могут приводить к изменению межцентральных отношений, катализации соответствующих процессов, вызыванию рефлекса «Что такое?» (И.П. Павлов, Л.С. Выготский).

Проблемы в *деятельности абстракции* также могут способствовать формированию когнитивных ошибок, так как абстракция формируется благодаря *указанию*, которое выступает в качестве модели первого образования знака, т.е. придает признаку известное значение.

Отвлечение внимания как отрицательная катализация сразу переводит интеллектуальный процесс на низший уровень.

«*Не оживление*» старой связи тормозит процесс выбора, стоящий перед ребенком в трудной ситуации, тогда как даже самый ничтожный толчок (например, указание пальцем) способен не только ускорить выбор, но и сделать его без ошибок.

Соединение двух функций – знака указания и знака запоминания. По мнению Л.С. Выготского первичным условием, формирующим внимание, является культурно-историческая операция возникновения произвольного внимания в виде указания (слова, жеста).

Проведенный анализ позволил взглянуть на проблему ошибочности действий с позиции культурного развития внимания и открыл вопросы, требующие уточнения, например, что происходит с вниманием при «негативной» инструкции, каковы механизмы его работы.

Для эмпирического изучения ошибок внимания учащихся подросткового возраста был использован опросник, позволяющий оценить частоту совершения подростками ошибок внимания.

Статистический анализ полученных данных показал наличие существенных различий по степени выраженности когнитивных ошибок (низкие, средние, высокие значения) (Рисунок 2). Различия являются статистически значимыми по критерию *H* Крускала–Уоллиса на уровне значимости $p = 0,000$.

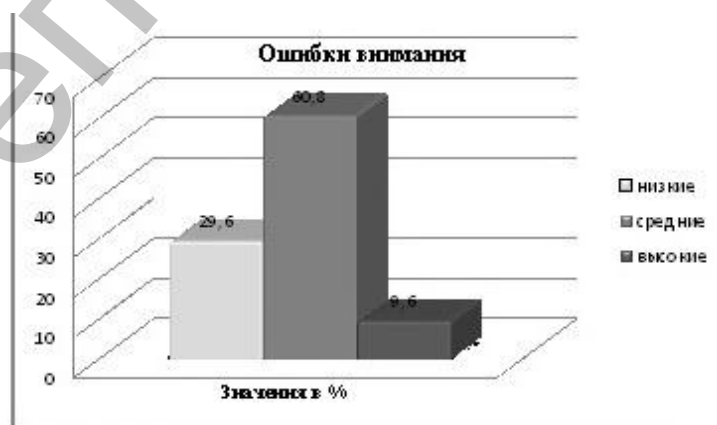


Рисунок 2 – Степень выраженности ошибок внимания у учащихся 13-17 лет (в %)

На рисунке 2 наглядно представлена степень выраженности ошибок внимания у учащихся пубертатного возраста, включенных в образовательный процесс (средняя школа).

Шкала «Ошибки внимания» выражает тенденцию человека не замечать, находящиеся в его поле зрения, предметы, вещи, совершать повторно те или иные действия (перечитывать книгу, повторять уже сказанное) и другие оплошности из-за сбоев внимания. Наличие у большинства респондентов средних значений (60,8 %) по данной шкале говорит о пограничном состоянии произвольного внимания, что может свидетельствовать о снижении уровня самоконтроля и устойчивости к внешним и внутренним помехам и стрессогенным факторам.

Изучение гендерного аспекта встречаемости ошибок внимания в подростковом возрасте показало наличие высоко значимых отличий (по критерию *U* Манна-Уитни на уровне значимости $p = 0,000$) (Рисунок 3).

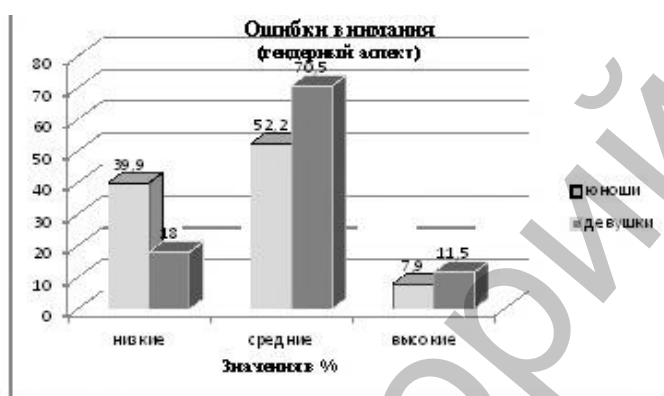


Рисунок 3 – Количественно-качественный показатель ошибок внимания учащихся в зависимости от гендерной принадлежности (в %)

На рисунке 3 продемонстрирован количественно-качественный показатель частоты совершения ошибок внимания учащимися в зависимости от пола. Так, девушки превосходят юношей по совершению ошибочных действий в результате сбоя внимания (70,5 % и 52,2 % соответственно).

Заключение. Таким образом, эмпирическое исследование показало, что девушки подросткового возраста менее внимательны, более уязвимы к внешним и внутренним помехам и стрессогенным факторам, а значит и более подвержены риску появления когнитивных ошибок (внимания, памяти, действий), чем юноши. Кроме того, большинство подростков довольно часто совершают, казалось бы, незначительные ошибки (перечитывают предложение (абзац), повторяют уже сказанное, не замечают искомый предмет), которые могут служить первыми признаками нахождения школьника в стрессовом состоянии. Эмпирические материалы частично подтвердились концепцией Л.С. Выготского о значительном влиянии среды в формировании когнитивной сферы подростков (в частности, внимания). Анализ теории Л.С. Выготского о культурном развитии внимания позволил выделить некоторые факторы и условия, оказывающие влияние на возникновение ошибок внимания у учащихся. Полученные результаты могут быть применены психологами в своей работе с подростками по профилактике неуспеваемости, низкой работоспособности и дезорганизованности, используя индивидуально-личностный подход.

Список использованной литературы:

1. Выготский, Л.С. Развитие высших форм внимания в детском возрасте / Л.С. Выготский // Хрестоматия по вниманию. – М., 1976. – С. 184–219.
2. Сафонов, В.К. Ошибки внимания или особенности концентрации внимания / В.К. Сафонов, В.Ф. Сопов, С.А. Мирошников // Спортивный психолог. – 2015. – № 3 (38). – С. 21–26.
3. Гиринская, А.Ю. Адаптация опросника «Когнитивные ошибки» в белорусских социокультурных условиях / А.Ю. Гиринская // Вестник Минского государственного лингвистического университета. – Серия 2. Педагогика, психология, методика преподавания иностранных языков. – 2016. – №1 (29). – С. 33–43.
4. Выготский, Л.С. Овладение вниманием / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. – М., 1983. – Т. 3. – С. 205–239.

ГУЧКОВА А.С.

ВГУ имени П.М. Машерова, Республика Беларусь, г. Витебск, ул. Чапаева, 30.

Аспирант.

Guchkova13@mail.ru

УДК 159.9(091)(470)«19»

Характеристика взглядов Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева на проблему понимания «образа»

Статья посвящена проблеме понимания категории «образа», а также в ней рассматриваются теоретическо-методологические подходы и взгляды Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева на выдвинутую проблему в отечественной психологии.

Ключевые слова: «образ», «образ мира», «восприятие», «сознание», «чувственный образ», «ощущения», «психика».

Description of views of Vygotsky and Leontiev on the problem of «image» interpretation

The article is devoted to the problem understanding of the "image" category, and it examines the theoretical-methodological approaches and views of the problem put forward by us in the national psychology.

Key words: «image», «image of the world», «perception», «consciousness», «sensory image», «feeling», «mind».

Введение. Категория образа получает широкое теоретическое осмысление в рамках отечественной психологии и включается в разряд метакатегорий. Прежде всего этот факт связан с тем, что в 30-е годы предметом отечественной психологии становится сознание, а также происходит изменение и пересмотрение методологических оснований всей психологии: ее фундаментом становится диалектический материализм. Основной функцией психики является отражение в сознании объектов и явлений объективного мира в форме психического образа, позволяющего целесообразно регулировать деятельность субъекта.

Середина XX века знаменуется началом широкого как теоретического, так и практического исследования образа, как феномена психологии. Отметим, что исследование проблемы образа находит своё отражение в работах таких ученых-психологов (С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева, П.Я. Гальперина, Б.Г. Ананьева, Н.А. Бернштейна, Л.М. Веккера, Л.С. Выготского, В.П. Зинченко, С.Д. Смирнова).

Целью нашей статьи является анализ и изучение категории «образа» в работах Л.С. Выготского и А.Н. Леонтьева.

Материал и методы. Материалом послужили работы отечественных психоло-