Взаимосвязь особенностей внимания и черт личности (по Р. кэттеллу) у детей младшего школьного возраста

СОДЕРЖАНИЕ

Введение

Глава 1. Исследование особенностей внимания и черт личности

1.1 Проблема исследования внимания

.1.1 Теории внимания, подходы к его исследованию

.1.2 Виды и свойства внимания

.2 Личность и внимание

.3 Теория черт личности Р. Кеттелла

.4 Эмпирические исследования когнитивных особенностей в связи с характеристиками личности

Глава 2. Организация и методы исследования

2.1 Участники

.2 Методы исследования

.2.1 Многофакторный личностный опросник для младших школьников Р. Б. Кеттелла (CPQ)

.2.2 Корректурная проба на основе колец Ландольта

.3 Процедура, исследовательский дизайн, статистический анализ данных

Глава 3. Результаты исследования и их обсуждение

3.1 Особенности внимания и черт личности младших школьников

.2 Результаты взаимосвязи особенностей внимания и черт личности

.3 Обсуждение результатов

Выводы

Заключение

Литература

ПриложениЕ

введение

Актуальность проблемы: Проблема взаимосвязи особенностей внимания и черт личности является весьма актуальной для психологической науки, так как она касается нескольких фундаментальных и интенсивно разрабатываемых проблем общей психологии и психологии личности.

В психологии большое внимание уделено как понятию «внимание», так и проблематике черт личности.

Интересные и противоречивые свойства внимания привлекали к нему взгляды многих ученых, которые по-разному объясняли происхождение и сущность внимания. Изучением внимания занимались: Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Т. Рибо, Ж. Годфруа, Н.Н. Ланге, А.В. Запорожец, К.Д. Ушинский, Б.В. Эльконин А. Валлон, К. Коффка, Ж.Пиаже, Е.Б. Титченер и др. (Ю.Б. Гиппенрейтер, 2001).

Термин «черта личности» разрабатывался и широко использовался в рамках чертографического подхода к личности (Г. Олпорт, Г. Айзенк, Р. Кеттелл, Р. Маккрей, П. Коста и др.) В данных работах черты личности понимаются в широком или узком классе ситуаций, сложившихся в ходе формирования индивидуального опыта на основе взаимодействия факторов индивидуальной конституции, среды и собственной личностной смысловой активности (Хьелл Л., Зиглер Д., 2009).

Взаимосвязь внимания и личностных особенностей до сих пор остается мало изученным вопросом, чаще всего такого рода данные были лишь косвенным результатом разработки других исследовательских задач, многие вопросы взаимосвязи внимания и черт личности еще не были достаточно изучены.

Изучение данной темы особенно актуально в настоящее время и представляет большой интерес для целостного понимания личности в единстве когнитивных и личностных особенностей.

В настоящее время имеется пробел в исследованиях взаимосвязи особенностей внимания и черт личности (по Кеттеллу) у младших школьников, что говорит об актуальности проблематики настоящего исследования.

В связи с этим, целью исследования является выявление взаимосвязи особенностей внимания и черт личности младших школьников.

Практическое значение данной работы состоит в том, что полученные результаты исследования могут быть использованы при разработках обучающих, коррекционных программ, направленных на работу с младшими школьниками, а также использоваться в консультационной работе школьного психолога. Научная новизна и теоретическое значение данной работы выражается в получении конкретных результатов взаимосвязи особенностей переключения внимания и черт личности, а также особенностей устойчивости и продуктивности внимания и черт личности у младших школьников. Объект: Когнитивные и личностные особенности.

Предмет: Взаимосвязь особенностей внимания и черт личности младших школьников. Задачи:

 Выяснить, связаны ли черты личности с особенностями переключения внимания у младших школьников.

 Выяснить, связаны ли черты личности с особенностями продуктивности и устойчивости внимания у младших школьников.

Для исследования были применены следующие методики:

. Психологические методы: Многофакторный личностный опросник для младших школьников Р. Б. Кеттелла (CPQ); корректурная проба на основе колец Ландольта, используемая для определения переключения, устойчивости и продуктивности внимания.

. Метод математической обработки: «Statistica (версия 5.5)».

Гипотеза исследования. Существует взаимосвязь особенностей внимания и черт личности.

ГЛАВА 1. ИССЛЕДОВАНИЕ ОСОБЕНННОСТЕЙ ВНИМАНИЯ И ЧЕРТ ЛИЧНОСТИ

.1 Проблема исследования внимания

.1.1 Теории внимания. Подходы к его исследованию

Внимание проявляется в большей или меньшей степени в любой сознательной деятельности людей, включено в процесс восприятия, проявляется также в процессах памяти, мышления, воображения. Наличие внимания в деятельности человека делает ее продуктивной, организованной, активной.

Интересные и противоречивые свойства внимания привлекали к нему взгляды многих ученых, которые по-разному объясняли происхождение и сущность внимания.

Существует несколько точек зрения на природу внимания. Остановимся на некоторых из них.

. Внимание есть результат двигательного приспосо6ления (Ю.Б. Гиппенрейтер, 2001). Эффект внимания состоит в том, что некоторые ощущения или идеи получают особую интенсивность и ясность сравнительно с прочими ощущениями и идеями, притом эта особая интенсивность и ясность находятся до известной степени в нашей власти, так как мы можем по желанию переносить внимание с одного предмета на другой.

Эти черты присущи моторной теории внимания, представителями которой являлись Декарт, Феррьер, Рибо и др Т. Рибо считал, что внимание, независимо от того, является оно ослабленным или усиленным, всегда связано с эмоциями и вызывается ими. Состояния сосредоточенности внимания сопровождаются движениями всех частей тела: лица, туловища, конечностей. Двигательный эффект внимания по мнению Рибо, состоит в том, что некоторые ощущения, мысли, воспоминания получают особую интенсивность и ясность по сравнению с прочими, вследствие того, что вся двигательная активность оказывается сосредоточенной на них. В умении управлять движениями заключается и секрет произвольного внимания. Произвольно восстанавливая движения, связанные с чем-то, мы тем самым обращаем наше внимание (Леонтьев А.Н., 1986). Существует, также, моторная теория русского психолога Ланге Н.Н. Он полагал, что постоянные колебания внимания можно объяснить теми движениями, которые производит человек при восприятии или представлении предмета.

. Внимание есть результат ограниченного объема сознания (Гиппенрейтер Ю.Б., 2001).

С этой точки зрения рассматривали внимание главным образом Гербарт и Гамильтон. Гербарт, исходя из своих недоказанных и даже иногда маловероятных принципов, пытался математически определить силу нового представления в зависимости от давления на него старых; Гамильтон указывает только, что если одно из представлений особенно интенсивно, то прочие тем самым вытесняются из сознания.

. Внимание есть результат эмоций (Гиппенрейтер. Ю.Б. 2001).

Так как интересными состояниями являются для нас эмоции или разнообразные чувствования удовольствия и неудовольствия, то внимание есть результат именно эмоций или эмоциональной окраски данного представления; чем эта окраска резче, тем представление интереснее для нас, или, иными словами, тем внимательнее мы к нему: интересность, эмоциональность и внимательность можно считать синонимами.

Эта теория, особенно ярко развитая в английской ассоциационной психологии, верно указывает на зависимость внимания от интересности представления.

. Внимание есть результат апперцепции. (Ю.Б. Гиппенрейтер, 2001).

Учение об апперцепции было развиваемо целым рядом немецких психологов: Лейбницем, Вольфом, Кантом, Вундтом. Лейбниц называет апперцепцией ясное и интенсивное сознание, сопровождающееся памятью и различением; Вольф и Кант полагают апперцепцию в акте самосознания; Вундт внес в понятие апперцепции волевой элемент.

. Внимание есть особая активная способность духа. (Ю.Б. Гиппенрейтер, 2001).

Некоторые психологи, пораженные своеобразием явлений внимания, особенно тем, что при внимании волевое усиление ведет к прямому изменению интенсивности известного представления, считают внимание за первичную и активную способность. Эту теорию можно наблюдать в двух формах: старой, представителями которой были шотландские психологи Рид и Стюарт, считающие, что разумение и воля, разные способности, внимание же рассматривается как влияние воли на разумение; и современной, утверждающей, что внимание есть не результат, но сама сила, оно «есть чисто духовная активность и истинное fiat воли, что воля прямо влияет на силу данных представлений и это влияние есть первичное, дальнейшим образом неразложимое психическое действие» (Леонтьев А.Н., 1986).

Общей и наиболее характерной чертой теорий этих является утверждение, что волевые движения должны быть объяснимы из волевого внимания.

. Внимание есть результат нервной задержки (Ю.Б. Гиппенрейтер, 2001).

Теория внимания как нервного подавления желает объяснить основной факт внимания, а именно исключительное преобладание одного представления над другими, тем, что лежащий в основе первого физиологический нервный процесс задерживает или подавляет физиологические процессы, лежащие в основе других представлений и движений, результатом чего и является факт особой концентрации сознания. Сторонники этой теории Феррьер и Марилье.

Имеется еще одна теория, которая связывает внимание с понятием установки. Она была предложена Д.Н. Узнадзе. Он считает, что “внимание по существу нужно характеризовать как процесс объективации - процесс, в котором из круга наших первичных восприятий, т.е. восприятий, возникших на основе наших установок, стимулируемых условиями актуальных ситуаций поведения, выделяется какое-нибудь идентифицируясь, одно из них, становится предметом наших познавательных усилий и в результате этого наиболее ясным из актуальных содержаний нашего сознания”.

Таким образом, по мнению Узнандзе Д.Н. (Леонтьев А.Н., 1986), акт объективации является специфическим состоянием, свойственным человеку - состоянием, которого лишено животное и, на котором по существу строится все преимущество человека, строится возможность нашего логического мышления.

Интересную концепцию внимания предложил П.Я. Гальперин (Гальперин П.Я.,1993). Он говорил о внимании как самостоятельной форме психической деятельности, продуктом которой является контроль над деятельностью других психических процессов.

Он говорил, что все виды умственной познавательной деятельности можно разделить на две группы. Первая - процессы образования образов, фантазии, направленности логического мышления, и вторая - процессы контроля за тем, чтобы образы и направление мышления не уходили слишком далеко от действительности. Отсюда понятно, что контроль - это отдельное психическое действие. Благодаря ему происходит совершенствование всякой деятельности.

Внимание по своей внутренней сути есть не направленность и сосредоточенность сознания на объекте, а функция контроля, представленная в его сокращенной, умственной, автоматизированной форме. “Не всякий контроль есть внимание, но всякое внимание есть контроль” (Гальперин Л.Я.,1993).

На сегодняшний день в понятие “внимания” вкладывается совершенно различное содержание и поэтому ему даются разные определения. Наиболее распространена точка зрения профессора Н.Ф. Добрынина, к которой пришел ученый на протяжении многолетних наблюдений и экспериментальных работ, ее мы будем придерживаться в своей работе. Так Н.Ф. Добрынин дает следующее определение внимания: “Внимание - это направленность и сосредоточенность нашего сознания на определенном объекте”. (Добрынин Н.Ф.1975, С. 45)

По мнению Добрынина, за вниманием всегда стоят интересы и потребности, установки и направленность личности (определяется как готовность к действию). Они вызывают изменение отношения к объекту. Это изменение отношения к объекту выражается во внимании - в изменении образа этого объекта, он становится более ясным и отчетливым. Во внимании находит выражение связь сознания с предметом: чем активнее сознательная деятельность, тем отчетливее выступает объект; чем отчетливее выступает в сознании объект, тем интенсивнее и само сознание (Добрынин Н.Ф.,1975).

Добрынин также указывает, что внимание тесным образом связано с деятельностью. Лишь совершая мысленно какую-нибудь деятельность, направленную на объект, можно поддержать сосредоточенность на нем своего внимания. Он говорит, что внимание - это не самостоятельный процесс. Оно является стороной других каких-либо психических процессов, например, восприятия, памяти и т.п., которые не могут существовать без этой необходимой стороны (Добрынин Н.Ф.,1975).

Сходной позиции придерживается Страхов В.И., подчеркивающий, что «…под вниманием нельзя понимать какую- либо отдельную или обособленную форму психики. Внимание неотделимо от психических процессов и состояний, оно является необходимым психологическим компонентом деятельности человека” (Страхов И.В.,1958, С. 86). В системе психической деятельности человека внимание является одним из психологических элементов эффективности и творческого характера всех видов деятельности.

С.Л. Рубинштейн подчеркивает, что «внимание - это в первую очередь динамическая характеристика протекания познавательной деятельности. Это избирательная направленность на тот или иной объект и сосредоточенность на нем, углубленность в направленную на объект познавательную деятельность» (Рубинштейн С.Л., 2000).

.1.2 Виды и свойства внимания

Традиционно принято в психологии разделять внимание на произвольное и непроизвольное, далее мы рассмотрим виды внимания с точки зрения разных психологов.

С.Л.Рубинштейн среди непроизвольного выделяет вынужденное, невольное, привычное. Он говорил, что как разновидности непроизвольного внимания, их объединяет то, что побудительные причины лежат вне сознания человека. (Рубинштейн С.Л., 2000.)

Психолог Овчарова Р.В. полагает, что основная функция произвольного внимания - активное регулирование протекания психических процессов. И называет его характеристики: целенаправленность - определяется задачами, которые человек ставит перед собой в той или иной деятельности; организованный характер деятельности - человек готовится быть внимательным к тому или иному предмету, сознательно направляет свое внимание на него, организует необходимые для данной деятельности психические процессы; устойчивость - внимание продолжается более или менее длительное время и зависит от задач или плана работы.

В настоящее время произвольное внимание понимается как деятельность, направленная на контроль поведения, поддержание устойчивой избирательной активности (Овчарова Р.В.,1996, С.9-10.).

Андреев О.А. указывает, что существует ряд причин, обусловливающих произвольное внимание: интересы человека, побуждающие его к занятию данным видом деятельности; осознание долга и обязанности, требующие как можно лучше выполнять данный вид деятельности (Андреев О.А., 1996).

Послепроизвольное внимание - это активное, целенаправленное сосредоточение сознания, не требующее волевых усилий высокого интереса к деятельности. По мнению А.Г. Платоновой, вследствие этого, послепроизвольное внимание является высшей формой произвольного внимания: возникает в тех ситуациях, когда цель деятельности сохраняется, но отпадает необходимость в волевом усилии (Кучма В.Р., Платонова А.Г., 1997).

Внимание характеризуется различными качествами или свойствами. Оно обладает сложной функциональной структурой, образованной взаимосвязями его основных свойств.

Свойства внимания делятся на первичные и вторичные. К первичным относятся объем, устойчивость, интенсивность, концентрация, распределение внимания, к вторичным - колебания и переключение внимания.

Устойчивость внимания - это длительность удержания внимания к одному и тому же предмету или деятельности. Как утверждал К.Д.Ушинский, устойчивость тесно связана с динамическими характеристиками внимания, например с его колебаниями. Динамика внимания проявляется в сдвигах устойчивости в течение длительного периода работы, который подразделяется на следующие стадии сосредоточения: первоначальное вхождение в работу; достижение сосредоточения внимания, затем его микроколебания, преодолеваемые путем волевых усилий; снижение сосредоточенности и работоспособности при усилении усталости.

Еще одним свойством внимания является интенсивность. По мнению Дормашева Ю.Б., интенсивность внимания характеризуется относительно большой затратой нервной энергии при выполнении данного вида деятельности. Внимание в той или иной деятельности может проявляться с разной интенсивностью. Во время любой работы моменты очень напряженного внимания чередуются с моментами ослабленного внимания. Физиологически интенсивность внимания обусловлена повышенной степенью возбудительных процессов в определенных участках коры головного мозга при одновременном торможении других его участков (Дормашев Ю.Б., Романов В.Я., 1995).

Концентрация внимания - это степень сосредоточения. Дормашев Ю.Б. также пишет о сосредоточении внимания, под которым он понимает внимание, направленное на какой-либо один объект или вид деятельности и не распространяющееся на другие. Концентрация (сосредоточенность) внимания на одних объектах предполагает одновременное отвлечение от всего постороннего. Сосредоточенность - необходимое условие осмысления и запечатления поступающей в мозг информации, при этом отражение становится более ясным и отчетливым. Сосредоточенное внимание отличается высокой интенсивностью, что необходимо для выполнения важных видов деятельности (Дормашев Ю.Б., Романов В.Я.,1995).

Распределение внимания - это способность человека удерживать в центре внимания определенное число объектов одновременно, указывает П.Я. Гальперин (Гальперин Л.Я.,1993). То есть это одновременное внимание к двум или нескольким объектам при одновременном выполнении действий с ними или наблюдения за ними. Распределенное внимание является необходимым условием для успешного выполнения многих видов деятельности, требующих одновременного выполнения разнородных операций.

Гальперин П.Я. указывает, что трудно совмещать два и более вида умственной деятельности; легче совмещать двигательную и умственную деятельность; для успешного выполнения одновременно двух видов деятельности один вид деятельности должен быть доведен до автоматизма (Гальперин Л.Я.,1993).

Анализируя литературу, мы видели множество определений внимания, ставших более или менее устойчивыми и общепризнанными. Большинство авторов отмечают, что внимание - это столь универсальное психологическое свойство, без которого невозможен ни один вид человеческой деятельности. Высокий уровень развития всех свойств внимания способствует успешной деятельности, обеспечивает успешность учебных и трудовых процессов.

1.2 Личность и внимание

Психолог В. И. Страхов (Страхов И.В., 1958) подчеркивал, что внимание происходит от образованных свойств личности и вместе с тем является опорным свойством, которое влияет на формирование других свойств личности, которые проявляются в деятельности и во взаимоотношениях людей.

Если у человека сформировалась привычка быть всегда внимательным, то внимание является постоянным свойством. Внимательность - это сложное образование, которое определяется направленностью личности, системой ее ценностных ориентаций. Такие ориентации предопределяют направление внимания человека. Внимательность формируется в деятельности. Так, педагогическая деятельность формирует устойчивое, способное к распределению и переключению внимание. Внимательный человек отличается наблюдательностью, он полнее и точнее воспринимает окружающий мир, учится и работает значительно успешнее, чем невнимательный человек.

Внимательность человека проявляется и как моральная черта. Идейная направленность, мировоззрение, убеждение - эти свойства личности определяют, что становится центром внимания человека.

Итак, внимание как черта личности имеет две формы проявления. Одна из них связана с постоянным вниманием к внешней ситуации, проявляется в умении видеть изменения, организовывать свою работу в соответствии с целями деятельности.

Вторая форма внимательности направлена именно на человека в процессе общения с различной целью, под влиянием различных чувств и эмоций, разнообразных потребностей. Внимательность к людям означает умение понимать их и на основе этого гуманно относиться к ним, откликаться на человеческие переживания, выявлять эмпатии. Внимание занимает заметное место в структуре личностных свойств. В ней получают проявление ориентаций ни ценности личности. От организованности личности зависит организованность внимания (ее устойчивость, переключение и распределение).

При изучении индивидуальных особенностей внимания учащихся перед исследователем стоит задача объективно воссоздать картину реально существующих особенностей. При этом целесообразно рассматривать внимание как сложную иерархическую систему, организационным фактором которой является цель деятельности. Учитывая это в характеристике внимания личности учитывают уровень развития этой системы (непроизвольное, произвольная регуляция своего поведения), соотношение различных видов внимания, отдельные особенности внимания.

Одни учащиеся проявляют большую способность к сосредоточению и концентрации внимания, другие - к распределению или переключению. Индивидуальные особенности внимания являются результатом воспитания личности. Они связаны с направленностью личности в целом и уровнем ее интеллектуального развития.

Особенности внимания большой степени зависят от свойств высшей нервной деятельности. Подвижность, инертность, сила и слабость нервной системы влияют на все свойства внимания. Стойкое внимание, его легкое переключение и успешное распределение предопределяются сильной и подвижной нервной системой. Инертная и слабая нервная система проявляет себя в неустойчивой и менее способной к успешному распределению и переключения виду. Сочетание инертности с силой предопределяет стойкость, средней эффективности переключение и распределение внимания.

Характеризуя таким образом внимание, выделяют внимательных и невнимательный учеников.

Внимательным ученикам присуща способность к произвольной регуляции поведения, к выявлению послепроизвольного внимания. Высокий уровень развития этих видов внимания компенсирует некоторые недостатки в свойствах внимания.

Невнимательность проявляется в невнимании сосредоточиться на объекте, в скольжение по поверхности предметов и в неспособности отразить существенные свойства их, скрытые от глаз. Невнимательность, как внимательность, сказывается на мышлении, вызывая в нем, в противовес внимательности, непоследовательность, неаргументированость и т.д.

Следовательно, все негативные черты внимания (неустойчивость, поверхностная сосредоточенность, легкость отвлечения) охватываются понятием невнимательности. Эти отрицательные черты проявляются в рассеянном виде. За подобного типа внимания непроизвольное внимание устойчиво доминирует над произвольным, человек не способен к внутренней сосредоточенности. Но есть и другой вид рассеянности, которая проявляется у людей с достаточно выраженной выборностью внимания. Человек с таким типом внимания может быть интенсивно сосредоточен на каком-либо объекте и невнимателен ко всему прочему. Физиологической основой такого внимания является доминанта, что сильно притягивает все возбуждения из других участков мозга (Страхов И.В., 1958).

.3 Теория черт личности Р. Кеттелла

Кеттелл Р. занимался проблемами наследственных и социальных факторов психического развития, психологических конфликтов, математического моделирования мотивационных процессов. В рамках экспериментального направления психометрической диагностики Р. Б. Кеттеллом была разработана структурная «теория личностных черт», основанная на факторно-аналитических исследованиях.

Согласно теории личностных черт, личность описывается как состоящая из стабильных, устойчивых, взаимосвязанных элементов (свойств черт), определяющих ее внутреннюю сущность и поведение.

Согласно Кеттеллу, черты личности представляют собой относительно постоянные тенденции реагировать определенным образом в разных ситуациях и в разное время. Спектр действия этих тенденций чрезвычайно велик. Иначе говоря, черты представляют собой гипотетические психические структуры, обнаруживающиеся в поведении, которые обуславливают предрасположенность поступать единообразно в различных обстоятельствах и с течением времени. Черты личности отражают устойчивые и предсказуемые психологические характеристики. Различия в поведении людей объясняются различиями в выраженности личностных черт. При этом предполагается, что порядок субъекта на шкале выраженности личностных черт остается одним и тем же в разных ситуациях. В ходе тестирования при таком подходе личность соотносится с готовой системой координат, в рамках которой измеряется выраженность заранее заданных свойств (Хьелл Л., Зиглер Д., 2009).

Исследования Р. Б. Кеттелла в рамках теории личностных черт отличаются выраженным эмпиризмом, так как он не опирается на исходные теоретические представления о содержании и количестве определяемых черт личности. Пытаясь добиться всестороннего описания личности, Р. Б. Кеттелл начал со сбора всех названий свойств личности, встречающихся в профессиональных словарях (Г. Олпорта и Х. Одберта), в психиатрической и психологической литературе. Полученный список названий (4500 характеристик) за счет объединения явных синонимов был сокращен до 171 свойства личности. Для дальнейшего сокращения списка Р. Б. Кеттелл воспользовался услугами большой группы экспертов, которые оценивали друг друга по предложенным спискам личностных характеристик. Оценки экспертов подвергались корреляционному и факторному анализу. Таким образом, Р. Б. Кеттелл показал, что личностное пространство может быть сведено к 12-16 факторам. Как и ожидалось, факторы были биполярными, то есть содержали пары членов, имеющих высокие отрицательные корреляции. Выделенные факторы позволили определить то, что Р. Б. Кеттелл называл «основными первичными свойствами личности». Выделенные свойства (черты) личности объединяют группу тесно связанных признаков и выступают как некоторые интегральные характеристики, обобщающие информацию, содержащуюся в данной группе признаков.

На основе полученной модели личности Р. Б. Кеттелл создал ряд личностных опросников, из которых наиболее известен 16-факторный личностный опросник (16 PF). Опросники были созданы Р. Б. Кеттеллом для диагностики людей в самых различных ситуациях, в том числе и в клинике. Однако, необходимо подчеркнуть, что Многофакторный опросник Р. Б. Кеттелла, в отличие от многих других личностных опросников, предназначен, в первую очередь, для оценивания нормальной личности. (Cattell, 1965).

Ниже представлены исходные черты, оцениваемые с помощью опросника «16 PF» (Хьелл Л., Зиглер Д., 2009).

Таблица 1. Основные исходные черты, выявляемые с помощью опросника Кеттелла «Шестнадцать личностных факторов» (16 PF)

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
| Обознач. фактора | Название фактора по Кеттеллу | Качество, соответствующее высокой оценке по фактору | Качество, соответствующее низкой оценке по фактору |
| A | Отзывчивость - отчужденность | Добродушный, предприимчивый, сердечный | Циничный, жестокий, безразличный |
| B | Интеллект | Сообразительный, абстрактно мыслящий | Глупый, конкретно мыслящий |
| C | Эмоциональная устойчивость - эмоциональная неустойчивость | Зрелый, реалистичный, спокойный | Неустойчивый, нереалистичный, неконтролируемый |
| E | Доминантность - подчиненность | Уверенный, конкурирующий, упрямый | Застенчивый, скромный, покорный |
| F | Рассудительность - беспечность | Серьезный, молчаливый | Беззаботный, полный энтузиазма |
| G | Сознательность - безответственность | Ответственный, моралистический, стоический | Пренебрегающий правилами, нерадивый, непостоянный |
| H | Смелость - робость | Предприимчивый, раскованный | Неуверенный, замкнутый |
| I | Жесткость - мягкость | Опирающийся на свои силы, независимый | Цепляющийся за других, зависимый |
| L | Доверчивость - подозрительность | Принимающий условия | Упорный на грани глупости |
| M | Мечтательность - практичность | Творческий, артистичный | Консервативный, приземленный |
| N | Дипломатичность - прямолинейность | Социально опытный, сообразительный | Социально неуклюжий, непретенциозный |
| O | Склонность к опасениям - спокойствие | Беспокойный, озабоченный | Спокойный, самодовольный |
| Q1 | Радикализм - консерватизм | Вольнодумно либеральный | Уважающий традиционные идеи |
| Q2 | Самодостаточность - конформизм | Предпочитающий собственные решения | Беспрекословно следующий за другими |
| Q3 | Недисциплинированность - контролируемость | Следующий собственным побуждениям | Пунктуальный |
| Q4 | Расслабленность - напряженность | Сдержанный, спокойный | Переутомленный, возбужденный |

.4 Эмпирические исследования когнитивных особенностей в связи с характеристиками личности

Значительное место в отечественной и зарубежной психологии отводится рассмотрению когнитивных, или познавательных, стилей деятельности, интенсивное изучение которых началось западными психологами в 1960-х гг. (Г. Уиткин и др., 1967) и несколько позже - отечественными (В. А. Колга, 1976; Е. Т. Соколова, 1976; М. А. Холодная, 1998, 2002, и др.). Правда, понятие о когнитивных стилях возникло не вдруг. Уже в отдельных работах 1920-1930-х гг. были обозначены близкие феномены, например «жизненный стиль» у А. Адлера, «ригидность» у Р. Кеттелла и «ригидность контроля» у Дж. Струпа, представления о соотношении первой и второй сигнальной систем у И. П. Павлова (Корнилова Т.В., Парамей Г.В., 1989). Когнитивный стиль - это собирательное понятие для относительно устойчивых способов познавательной деятельности, познавательных стратегий, заключающихся в своеобразных приемах получения и переработки информации, а также приемов ее воспроизведения и способов контроля.

Когнитивные стили - тоже в некотором роде стили деятельности, поскольку они характеризуют типические особенности интеллектуальной деятельности (научения), включающей восприятие, мышление и действия, связанные с решением познавательных задач преимущественно в ситуации неопределенности (Егорова М.С., 1997).

В зарубежной и отечественной литературе можно встретить упоминание около полутора десятков различных когнитивных стилей, в том числе:

по типу восприятия: полезависимость - поленезависимость;

по типу реагирования: импульсивность - рефлексивность;

по особенностям когнитивного контроля: ригидность - гибкость;

по диапазону эквивалентности: узость - широта;

по сложности: когнитивная простота - когнитивная сложность, толерантность к нереалистическому опыту;

по типу мышления: аналитический - синтетический;

по доминирующему способу обработки информации: образный - вербальный, по локусу контроля: экстернальный - интернальный.

Полезависимость - поленезависимость. Впервые эти термины были введены в научный обиход американскими учеными под руководством Г. Уиткина, в связи с изучением соотношения в перцептивной деятельности зрительных и проприорецептивных ориентиров.

Так, когнитивные стили полезависимости - поленезависимости стали восприниматься как отражающие особенности решения перцептивных задач. Полезависимость характеризуется тем, что человек ориентируется на внешние источники информации, склонен игнорировать менее заметные черты анализируемого объекта, что создает ему большие трудности при решении перцептивных задач. Поленезависимость связана с ориентацией человека на внутренние источники информации (знания и опыт), поэтому он в меньшей степени подвержен влиянию внешних ориентиров, более склонен выделять в ситуации ее существенные, а не более заметные черты.

Поленезависимость связана с высоким показателем невербального интеллекта (образным мышлением), более высокой обучаемостью, успешностью решения задач на сообразительность, легкостью смены установок, с автономностью, стабильностью образа «Я», более объективными подходами к проблемам, устойчивостью к внушению, критичностью, более высокой моральностью. Однако поленезависимые хуже ладят с людьми, склонны ими манипулировать, менее позитивно оценивают их и себя, труднее разрешают конфликты.

Рефлексивность - импульсивность. Эти стили были выделены Д. Каганом при изучении интеллектуальной деятельности, когда в условиях неопределенности надо было принять решение и требовалось осуществить правильный выбор из некоторого множества альтернатив.

Импульсивные хуже, чем рефлексивные, справляются с заданиями на решение проблем, где не указаны альтернативы ответов. Рефлексивные более поленезависимы, чем импульсивные. У них выше устойчивость внимания. Импульсивные обладают меньшим самоконтролем, низкой концентрацией внимания, но большим его объемом.

Ригидность - гибкость познавательного контроля. Этот стиль связан с легкостью или трудностью смены способа деятельности или переключения с одного информационного алфавита на другой. Трудность смены переключения ведет к узости и негибкости познавательного контроля.

Термин «ригидность» был введен Р. Кеттеллом для обозначения явлений персеверации (от лат. perseveratio - «упорство»), т.е. навязчивого повторения одних и тех же мыслей, образов, движений при переключении с одного вида деятельности на другой.

Диагностируются эти стили с помощью словесно-цветового теста Дж. Струпа. Конфликтная ситуация создается ситуацией интерференции, когда один процесс подавляется другим. Испытуемый должен называть цвет, которым написаны слова, обозначающие цвета, при этом цвет написания слова и тот, который словом обозначается, не соответствуют друг другу.

Узкий-широкий диапазон эквивалентности. Эти когнитивные стили показывают индивидуальные различия в масштабе, который используется человеком для оценки сходства и различия объектов. В основе такого несовпадения лежит не столько способность видеть разницу, сколько степень «чувствительности» к выявленным различиям, а также ориентированность на фиксацию разного типа таковых.

Выявлена связь когнитивных стилей с личностными особенностями. «Аналитичность» сопровождается повышенной тревожностью, она положительно связана с фактором самоконтроля, по Р. Кеттеллу, и отрицательно - с фактором самодостаточности. «Аналитики»» стараются хорошо выполнять социальные требования и ориентированы на социальное одобрение. Аналитичный стиль оказывается эффективным при следующей программе обучения: низкий темп предъявления учебной информации, большое число повторений, малая вариативность учебных заданий, акцент на произвольное запоминание и саморегуляцию функционального состояния.

Толерантность к нереалистическому опыту. Толерантность (от лат. tolerantia - «терпение») означает терпимость, снисходительность к чему-либо. Как характеристика она предполагает возможность принятия впечатлений, несоответствующих или даже противоположных имеющимся у человека (например, при быстрой смене картинок с лошадью возникает ощущение ее движения). Нетолерантные люди сопротивляются видимому, так как оно противоречит их знанию о том, что на картинках изображена неподвижная лошадь (М.А. Холодная, 1998). Основным показателем толерантности служит длительность периода, в который испытуемый видит движущуюся лошадь. Фактически речь идет об умении принимать несоответствующую имеющимся установкам информацию и воспринимать внешнее воздействие таким, какое оно есть на самом деле.

Когнитивная простота - когнитивная сложность. Теоретической основой этих когнитивных стилей является теория личностных конструктов Дж. Келли. Выраженность того или иного стиля определяется мерой простоты или сложности системы личностных конструкций при интерпретации, прогнозировании и оценке действительности на основе определенным образом организованного субъективного опыта. Конструкт - это двухполюсная субъективно-измерительная шкала, выполняющая функции обобщения (установления сходства) и противопоставления (установление различий).

Экстернальность - интернальностъ, или локус контроля (от лат. locus - «местоположение»). Одни люди склонны считать, что способны управлять событиями (внутренний локус контроля, интернальность), другие полагают, что от них мало что зависит, так как все с ними происходящее объясняется внешними неконтролируемыми факторами (внешний локус контроля, экстернальность). Понятие локуса контроля предложено Д. Роттером (D. Rotter, 1966) в качестве устойчивой характеристики человека, формирующейся в процессе его социализации.

Люди с внутренними локусом контроля более уверенны в себе, последовательны и настойчивы в достижении цели, склонны к самоанализу, общительны, спокойнее и доброжелательнее, популярнее и независимее. Они в большей мере находят в жизни смысл, у них очевиднее выражена готовность к оказанию помощи. Поскольку интерналы в своих неудачах винят прежде всего себя, они испытывают больший, чем экстерналы, стыд и вину (В. Phares, 1976). Подростки с внутренним локусом контроля позитивнее относятся к учителям и представителям правоохранительных органов (P. Haeven, 1993). Склонность же к внешнему локусу контроля сочетается с неуверенностью в своих способностях и стремлением отложить реализацию намерений на неопределенный срок, тревожностью, подозрительностью, агрессивностью. Такие люди испытывают большие трудности в принятии решения, если оно имеет для них серьезные последствия. Для них в большей мере угрозу составляет напряжение, поэтому они более уязвимы и подвержены «выгоранию» (В. И. Ковальчук, 2000).

Было обнаружено, что с возрастом у мальчиков усиливается интернальность, а у девочек - экстернальность (IT. Kulas, 1988). У взрослых, по данным А. К. Канатова (2000), во всех возрастных периодах уровень субъективного контроля несколько выше, чем у женщин того же возраста. Кроме того, по информации этого автора, следует, что с возрастом уровень субъективного контроля (интернальность) снижается. И это неудивительно. С опытом люди все больше начинают понимать, что не все в их жизни зависит только от них.

Внутренний локус контроля является социально одобряемой ценностью. Он всегда входит в идеальный Я-образ. Поэтому интернальность имеет для мужчин большую значимость, чем для женщин (А. В. Визгина, С. Р. Пантелеев, 2001).

Л.А. Головей установила, что экстернальность - интернальность влияет на профессиональное самоопределение школьников. Учащиеся с превалированием экстернального контроля в ситуации выбора профессии руководствуются эмоциональной ее привлекательностью. Не соотносят свои склонности с этим выбором и предпочитают такие профессиональные сферы, как «человек - человек», «человек - художественный образ». Среди экстерналов чаще, чем среди интерналов, встречаются лица с низким уровнем контроля. По опроснику Р. Кеттелла они обнаруживают высокую возбудимость (фактор D), чувствительность (фактор I), напряженность (фактор Q4) и непосредственность (фактор N).

На основании этих данных Л. А. Головей делает вывод, что у экстерналов процесс самоопределения является пассивным, незрелым, что связано с эмоциональными особенностями, с незрелостью таких структур самосознания, как рефлексия, самоконтроль и саморегуляция, с незрелостью мотивационной сферы.

Профессиональное самоопределение интерналов отличается большей самостоятельностью, осознанностью и адекватностью. Диапазон выбора профессии у них гораздо шире, чем у экстерналов, и более дифференцирован. Мотивы и эмоции более устойчивы. Интерналы активны в достижении цели. По опроснику Кеттелла они характеризуются низким нейротизмом (фактор С), самоконтролем (фактор Q2), общительностью (фактор А), избирательным контактом с окружающими (фактор L) и тенденцией к нормативному поведению (фактор G)

Относительно места когнитивных стилей в структуре психологических особенностей человека высказывается предположение, что когнитивные стили представляют собой обобщенные характеристики, осуществляющие интеграцию показателей когнитивной и личностной сфер (Егорова М.С., 1997).

личность когнитивный внимание школьник

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ И МЕТОДЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

.1 Участники

В исследовании приняли участие 30 школьников Кондратовской средней общеобразовательной школы. Среди них 14 мальчиков и 16 девочек.

Их возраст был в диапазоне от 8 до 10 лет, со средним возрастом 9 лет.

.2 Методы исследования

.2.1 Многофакторный личностный опросник для младших школьников Р. Б. Кеттелла (CPQ)

В качестве психодиагностического метода для исследования черт личности младших школьников был выбран «Личностный опросник для детей в возрасте от 8 до 12 лет (CPQ)», созданный Р. Кеттеллом на основе 16-ти факторного личностного опросника (16 PF). Опросник CPQ включает 12 факторов и сконструирован таким образом, чтобы вопросы были понятны как для младших школьников (8 лет), которые требуют индивидуального тестирования, так и для учащихся более старшего возраста (12 лет). Опросник CPQ был адаптирован Э. М. Александровской, И. Н. Гильяшевой и в отечественной психологической практике используется под названием Многофакторный личностный опросник для младших школьников Р. Б. Кеттелла (CPQ) (Александровская Э. М., Гильяшева И. Н., 1995).

Опросник содержит 120 суждений, разделенных на 2 идентичные части по 60 вопросов, которые касаются различных сторон жизни ребенка и его взаимодействия с другими людьми. Задаются прямые и косвенные вопросы, относящиеся к самой личности ребенка, его жизненным установкам, его самооценке и другим качествам. Значимый ответ на каждый из них оценивается в 1 балл. В опроснике - 12 факторов, соответствующих основным чертам личности ребенка. Каждая из черт может быть как положительной, так и отрицательной. В таблице 2 приводится развернутое описание 12 личностных факторов, используемых в детском варианте опросника.

Таблица 2.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| Низкие значения фактора (1-3 стена) | Факторы | Высокие значения фактора (8-10 стенов) |
| Замкнутый, недоверчивый, обособленный, равнодушный | -А+ | Открытый, доброжелательный, общительный, участливый |
| Низкая степень сформированности интеллектуальных функций, преобладают конкретные формы мышления, объем знаний невелик | - В + | Высокая степень сформированности интеллектуальных функций, достаточно развиты абстрактные формы мышления, большой объем знаний |
| Неуверенный в себе, легко ранимый, неустойчивый | - С + | Уверенный в себе, спокойный, стабильный |
| Неторопливый, сдержанный, флегматичный | - D + | Нетерпеливый, реактивный, легко возбудимый |
| Послушный, зависимый, уступчивый | - Е + | Доминирующий, независимый, напористый |
| Благоразумный, рассудительный, осторожный, серьезный | - F + | Склонный к риску, беспечный, храбрый, веселый |
| Недобросовестный, пренебрегающий обязанностями, безответственный | - G + | Добросовестный, исполнительный, ответcвенный |
| Робкий, застенчивый, чувствительный к угрозе | - Н + | Социально-смелый, непринужденный, решительный |
| Реалистичный, практичный, полагающийся на себя | - I + | Чувствительный, нежный, зависимый от других |
| Безмятежный, спокойный, оптимистичный | - O + | Тревожный, озабоченный, полный мрачных опасений |
| Низкий самоконтроль, плохое понимание социальных нормативов | - Q3 + | Высокий самоконтроль, хорошее понимание социальных нормативов |
| Расслабленный, спокойный, невозмутимый | - Q4 + | Напряженный, раздражительный, фрустрированный |

Многофакторный личностный опросник для младших школьников Р. Б. Кеттелла (CPQ) относится к стандартизированным методикам. Его стандартизация в нашей стране была проведена на 570 школьниках в возрасте от 8 до 12 лет Э. М. Александровской и И. Н. Гильяшевой. В руководстве к опроснику авторами предлагаются таблицы для перевода первичных данных в стандартные показатели - стены. Стены представляют собой вид нормализации данных, при котором наблюдаемая величина измеряется от 1 до 10. В методике выделяют три уровня развития разных черт личности: низкий (1 - 3 стены), средний (4 - 7 стены) и высокий (8 - 10 стены). Максимальная оценка 10 баллов, среднее значение 5,5 балла. Оценки 1 и 10 стенов, практически редко встречающиеся, представляют собой крайние диаметрально противоположные значения одного двухполюсного свойства личности.

.2 Корректурная проба на основе колец Ландольта

Корректурная проба на основе колец Ландольта является универсальным средством, которое можно применять для изучения устойчивости, продуктивности, и переключения внимания людей разного возраста: от детей пяти-шестилетнего возраста до взрослых людей, получая сравнимые и преемственные показатели. Настоящая методика представляет собой модификацию корректурной пробы Б. Бурдона и основана на кольцах французского офтальмолога Ландольта (Е. Landolt).

Для практической оценки продуктивности, устойчивости и переключения внимания можно использовать один и тот же лист бумаги с кольцами Ландольта, обращаясь при каждом новом задании к той его части, которая при выполнении прежнего задания осталась незаполненной.

Оценка переключения. В течение первой минуты испытуемые должны были находить и зачеркивать одним способом кольца одного типа (с одной ориентацией разрыва), в течение следующей минуты - кольца другого типа (с иной ориентацией места разрыва), и так далее по очереди в течение всех 5 минут.

При обработке результатов экспериментатор определяет количество колец, просмотренных ребенком за каждую минуту работы и за все пять минут, в течение которых продолжался психодиагностический эксперимент. Также определяется количество ошибок, допущенных им в процессе работы на каждой минуте, с первую по пятую, и в целом за все пять минут.

Оценка переключение внимания ребенка определяется по формуле:



Где N - количество знаков, просмотренных за 5 минут,

n - количество ошибок, допущенное во время работы;- показатель переключения внимания;- время (360)

Затем полученные результаты переводятся в шкальные оценки, приведенные в данной методике (Бруннер Е.Ю., 2006).

10 баллов - показатель S у ребенка выше, чем 1,25 балла.

-9 баллов - показатель S находится в пределах от 1,00 до 1,25 балла.

-7 баллов - показатель S находится в интервале от 0,75 до 1,00 балла

-5 баллов - показатель S находится в границах от 0,50 до 0,75 балла.

-3 балла - показатель S находится в пределах от 0,24 до 0,50 балла.

-1 балл - показатель 5 находится в интервале от 0,00 до 0,2 балла.

Выводы об уровне развития внимания:

баллов - уровень переключения внимания очень высокий;

-9 баллов - уровень переключения внимания высокий;

-7 баллов - уровень переключения внимания средний;

-3 балла - уровень переключения внимания низкий;

-1 балл - уровень переключения очень низкий.

Благодаря возможностям данной методики, для каждого ребенка фиксировался показатель уровня развития переключения внимания.

Определение продуктивности и устойчивости внимания. В данной методике мы использовали такой же бланк, как и в предыдущей, но с иной инструкцией. Испытуемым предлагалось внимательно просматривая кольца по рядам, находить среди них такие, в которых имеется разрыв, расположенный в строго определенном месте и зачеркивать их. Работа проводилась в течение 5 минут.

Процедура количественной обработки такая же, как и в предыдущей методике, но результаты интерпретируются как данные, свидетельствующие о продуктивности и устойчивости внимания. Разделить и независимо друг от друга оценить эти свойства внимания не представляется возможным.

Таким образом, благодаря этой методике, мы смогли выявить уровень продуктивности и устойчивости внимания (Бруннер Е.Ю., 2006).

.3 Процедура, исследовательский дизайн, статистический анализ данных

Методика оценки переключения внимания и методика определения продуктивности и устойчивости внимания предъявлялись участникам в подгруппах от 15 до 16 человек. Многофакторный личностный опросник для младших школьников Р. Б. Кеттелла (CPQ) предъявлялся участникам индивидуально.

В рамках корреляционного дизайна данные подвергались корреляционному (по Пирсону) анализу. Данные обрабатывались в программе Statistica (версия 5.5). Также данные прошли проверку на нормальность распределения (по критерию Колмогорова-Смирнова, р<0,05), что позволило использовать параметрические методы обработки данных. По итогам обработки данных были получены следующие результаты.

ГЛАВА 3. РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ И ИХ ОБСУЖДЕНИЕ

.1 Особенности внимания и черт личности младших школьников

При исследовании особенностей внимания мы использовали данные, полученные с помощью корректурной пробы на основе колец Ландольта, для определения переключения, устойчивости и продуктивности внимания. Среди полученных данных было выделено три уровня развития свойств внимания. Полученные данные были занесены в таблицу 3.

Таблица 3 Количество младших школьников (%) с различным уровнем внимания

|  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- |
|  | Низкий уровень | Средний уровень | Высокий уровень |
| Переключение внимания | 7 % | 70% | 23% |
| Устойчивость и продуктивность внимания |  | 60% | 40% |

Из таблицы видно, что большинство детей имеет средний уровень переключения, устойчивости и продуктивности внимания - 70% и 60%.

На следующем этапе исследования были определены черты личности младших школьников, полученные с помощью многофакторного личностного опросника для младших школьников Р. Б. Кеттелла (CPQ). Данные, полученные по методике Кеттелла, представлены на диаграмме (рисунок 1).



Рис 1. Средние значения показателей по факторам

При выявлении черт личности, характерных для младших школьников, выяснилось, что наиболее представленными оказались факторы G, I, Q3, средние значения по этим факторам по сравнению со значениями по другим факторам, значительно отклоняются в сторону увеличения или уменьшения от среднего балла по методике. Т.о. исходя из характеристик данных факторов, можно сказать, что дети младшего школьного возраста данной выборки характеризуются выраженностью следующих качеств (согласно характеристикам факторов по методике Кеттелла): чувствительный, нежный, мягкосердечный, нуждающийся в поддержке, добросовестный, исполнительный, ответственный, аккуратный, плохо контролирует свое поведение в отношении социальных нормативов.

Результаты обследования по данной выборке незначительно отличаются от результатов исследования, полученных на выборке стандартизации (Александровская Э. М., Гильяшева И. Н., 1995). Обнаруженные отличия могут свидетельствовать лишь о некотором преобладании в выборке детей с особенностями характера соответствующим указанным факторам.

3.2 Результаты взаимосвязи особенностей внимания и черт личности

Результаты исследования взаимосвязи между особенностями внимания и чертам личности были получены с помощью корреляционного анализа.

# Корреляции переменных особенностей внимания и черт личности приведены в табл. 4.

Переменная Q3 (высокий / низкий самоконтроль) положительно коррелировала с переменной переключения внимания (r = ,383, p<0,05). Кроме того, переменная Q3 положительно коррелировала с переменной устойчивости и продуктивности внимания (r = ,413, p<0,05).

Переменная D (возбудимость / уравновешенность) положительно коррелировала с переменной устойчивости и продуктивности внимания (r = ,598, p<0,01)

# Таблица 4. Корреляция переменных особенностей внимания и черт личности

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
|  | Переменная переключения внимания | Переменная устойчивости и продуктивности внимания |
| А - общительность / замкнутость | ,126 | ,076 |
| В - абстрактное / конкретное мышление | ,045 | ,137 |
| С - эмоциональная стабильность / неустойчивость | ,307 | ,175 |
| D - возбудимость / уравновешенность | ,119 | ,598\*\* |
| Е - независимость / покорность | ,209 | ,089 |
| F - беспечность / озабоченность | ,307 | ,083 |
| G - высокая / низкая дисциплинированность | ,226 | ,128 |
| Н - смелость / робость | ,074 | ,217 |
| I - мягкость / твердость | ,053 | ,023 |
| O - тревожность / спокойствие | ,103 | ,114 |
| Q3 - высокий / низкий самоконтроль | ,383\* | ,413\* |
| Q4 - напряженность / расслабленность | ,118 | ,004 |

Примечание: \*Р < 0,05; \*\*Р < 0,01, n = 30.

Из таблицы 4 видно, что сила корреляционной связи переключения внимания и фактора Q3 (высокий / низкий самоконтроль) умеренная при коэффициенте корреляции r = 0,383. Сила корреляционной связи устойчивости и продуктивности внимания и фактора Q3 тоже умеренная при коэффициенте корреляции r = 0,413.

Сила корреляционной связи устойчивости и продуктивности внимания и фактора D (возбудимость / уравновешенность) средняя при коэффициенте корреляции r = 0,598.

.3 Обсуждение результатов

Обнаружена взаимосвязь особенностей внимания (переключение, устойчивость и продуктивность) и черты личности - высокий / низкий самоконтроль.

А.Р.Лурия считает, что сложнейшая форма произвольного внимания есть в то же время и высшая форма самоконтроля человека, проявляющаяся в его возможности самостоятельно контролировать собственное поведение и свою деятельность (Лурия А. Р., 2004). Указания на тесную взаимосвязь этих понятий имеются в современных исследованиях нейрофизиологических механизмов внимания. В пользу взаимосвязи внимания и самоконтроля могут быть привлечены дополнительные аргументы, если обратиться к методам количественной оценки выраженности свойств внимания. Они позволяют оценивать надежность функционирования механизма самоконтроля, включенного в перцептивную деятельность.

Психолог П.Я. Гальперин доказал, что “не всякий контроль есть внимание, но всякое внимание означает контроль”, а поэтому “чтобы сформировать внимание, мы должны наряду с основной деятельностью, дать задание проверить её, указать для этого критерий и приёмы, общий путь и последовательность (Гальперин П.Я., 1958).

Психологи Репкина Г.В. и Зайка Е. В. разработали уровни сформированности действия самоконтроля, которые помогут учителю в обобщении накапливающихся у него сведений о каждом ученике, получаемых во время проведения различных по содержанию и сложности уроков, в результате анализа выполняемых учеником самостоятельных видов работ и т.д.

 Первый уровень - отсутствие контроля. Совершаемые учеником действия и операции никак не контролируются, часто оказываются неправильными, допущенные ошибки не замечаются и не исправляются.

 Второй уровень - контроль на уровне непроизвольного внимания. Контроль выполняется неустойчиво и неосознанно. В его основе лежит неосознаваемая или плохо осознаваемая учеником схема действия, которая зафиксировалась в его непроизвольной памяти за счет многократного выполнения одного и того же действия. Контроль же в форме специального целенаправленного действия по соотнесению выполняемого учеником процесса решения задачи с усвоенной им схемой действия отсутствует.

 Третий уровень - потенциальный контроль на уровне произвольного внимания. Выполняя новое задание, ученик может допустить ошибку, однако, если учитель просит его проверить свои действия или найти и исправить ошибку, ученик, как правило, находит ее и исправляет и может при этом объяснить свои действия. Вводимые учителем схемы действия осознает и может сличать с ними собственный процесс решения задачи, хотя делает это не всегда, особенно при выполнении новых действий. Выполнив действие без осознаваемого контроля, тут же по просьбе учителя может проконтролировать его ретроспективно и в случае необходимости внести соответствующие исправления. Как самостоятельное целенаправленное действие, контроль такому ученику доступен и может выполняться, но приходит это преимущественно только после окончания действия по просьбе учителя. Одновременно совершать новое действие и соотносить его со схемой ребенок затрудняется.

 Четвертый уровень - актуальный контроль на уровне произвольного внимания. В процессе выполнения действия ученик ориентируется на хорошо осознанную и усвоенную им обобщенную схему действия и успешно соотносит с ней процесс решения задачи. Это приводит к тому, что действия выполняются, как правило, безошибочно. Допущенные ошибки обнаруживаются и исправляются самостоятельно, причем случаи повторения одних и тех же ошибок крайне редки. Может правильно объяснить свои действия. Может безошибочно решать большое число разнообразных задач, построенных на основе одного и того же способа действия, умело соотнося их с усвоенной схемой.

Таким образом, если учащийся владеет актуальным рефлексивным самоконтролем, может самостоятельно обнаруживать и исправлять ошибки, отслеживать и контролировать свои действия, если он может проанализировать деятельность с точки зрения полноты ее компонентов и вычислить, каких именно звеньев не хватает в составе его умений, то можно сказать, что уровень развития внимания у такого учащегося будет высоким.

В процессе исследования также была обнаружена взаимосвязь особенностей внимания (устойчивость и продуктивность) и черты личности - возбудимость-уравновешенность. Следовательно, дети с низкой оценкой по этому фактору, обнаруживающие повышенную возбудимость или сверхреактивность на слабые провоцируемые стимулы, чрезвычайную активность и самонадеятельность, будут иметь низкий уровень устойчивости и продуктивности внимания. Формирование этого качества может быть связано как с условиями воспитания, так и с особенностями личности. Высокая оценка по этому фактору трактуется как эмоциональная уравновешенность, сдержанность. Дети с высокой оценкой по фактору возбудимость-уравновешенность будут иметь высокий уровень устойчивости и продуктивности внимания.

На основании проведенного исследования можно сделать следующие выводы:

. Обнаружена взаимосвязь особенностей внимания (переключение, устойчивость и продуктивность) и черты личности - высокий / низкий самоконтроль. Корреляционный анализ выявил статистически значимую корреляцию, сила корреляционной связи переключения внимания и черты личности - высокий / низкий самоконтроль умеренная при коэффициенте корреляции r = 0,383. Сила корреляционной связи устойчивости и продуктивности внимания и черты личности высокий / низкий самоконтроль умеренная при коэффициенте корреляции r = 0,413.

2. Обнаружена взаимосвязь особенностей внимания (устойчивость и продуктивность) и черты личности - возбудимость-уравновешенность. Сила корреляционной связи устойчивости и продуктивности внимания и черты личности - возбудимость / уравновешенность средняя при коэффициенте корреляции r = 0,598.

. Таким образом, полученные в ходе исследования результаты подтверждают гипотезу о том, что имеется взаимосвязь между особенностями внимания и чертами личности (по Кеттеллу) у младших школьников.

заключение

Внимание занимает заметное место в структуре личностных свойств. От организованности личности зависит организованность внимания (его устойчивость, продуктивность, переключение). Если у человека сформировалась привычка быть всегда внимательным, то внимание является постоянным свойством. Внимательность - это сложное образование, которое определяется направленностью личности, системой ее ценностных ориентаций.

При изучении индивидуальных особенностей внимания учащихся перед исследователем стоит задача объективно воссоздать картину реально существующих особенностей. При этом целесообразно рассматривать внимание как сложную иерархическую систему. Одни учащиеся проявляют большую способность к сосредоточению и концентрации внимания, другие - к распределению или переключению. Индивидуальные особенности внимания являются результатом воспитания личности. Они связаны с направленностью личности в целом, с уровнем ее интеллектуального развития, с личностными качествами.

Обучение в начальной школе - это залог успехов в будущем, поэтому внимание необходимо младшему школьнику в учебной деятельности. Процесс внимания имеет большое значение в становлении и развитии личности младшего школьника.

ЛИТЕРАТУРА

1. Аверин В.А. Психология личности: Учебное пособие. - СПб.: Изд-во Михайлова В.А., 1999. - 89 с.

2. Александровская Э. М., Гильяшева И. Н. Адаптированный модифицированный вариант детского личностного вопросника Р. Кеттелла: метод. рекоменд. - 2-е изд. - М.: ФОЛИУМ, 1995. - 34 с. - (Психодиагностика детей и подростков: научно - методическая серия; вып.6.

. Ананьев Б.Г. Избранные труды по психологии / Б.Г. Ананьев. - СПб.: С-Петерб. гос. ун-т, 2007. - 549 с.

. Анастази А., Урбина С. Психологическое тестирование / [пер. с англ. и общ. науч. ред. А. А. Алексеева] - 7-е изд., междунар. - СПб. [и др.] : Питер, 2001. - 686 с.: ил. - (Мастера психологии).

. Андреев О. А., Хромов Л. Н. Учись быть внимательным: книга для учащихся старших классов. - М. Просвещение: Учебная литература, 1996. - 160 с.

. Бодалев А. А., Столин В. В., Аванесов В. С. Общая психодиагностика. - СПб.: Речь, 2006. - 440с.

. Бруннер Е.Ю. Лучше, чем супервнимание: Методики диагностики и психокоррекции: Психология внимания; Оценочные тесты; Развивающие игровые упражнения. Серия: Психологический практикум./ Бруннер Е.Ю. - Ростов-на-Дону: Феникс, 2006.- 317 с.

. Бурлачук Л. Ф., Морозов С. М. Словарь-справочник по психодиагностике.- СПб. [и др.]: Питер, 1999. - 517, [2] с.: ил. - (Мастера психологии).

. Визгина А. В., Пантелеев С. Р. Проявление личностных особенностей в самоописаниях мужчин и женщин // Вопросы психологии. 2001. - № 3. -С. 91-100.

. Выбойщик И. В., Шакурова З. И. Личностный многофакторный опросник Р. Кеттела. - Челябинск: Изд-во, ЮУрГУ, 2000. - 54 с.

. Гальперин П.Я. К проблеме внимания.// Докл. АПН РСФСР. 1958. №3. С.33-38.

. Гиппенрейтер Ю.Б. Психология внимания. Хрестоматия по психологии /Ю.Б. Гиппенрейтер, В.Л. Романова. - М., 2001. - 858 с.

. Добрынин Н.Ф. О селективности и динамике внимания // Вопросы психологии, 1975, № 2.

. Дормашев Ю.Б., Романов В.Я. Психология внимания. - М., 1995. - 347 с.

. Дружинин В. Н. Экспериментальная психология - СПб: Издательство «Питер», 2000. - 320 с.: ил.

. Дудорова Е.В., Томилина О.В. Мотивация достижения успеха и особенности внимания // Актуальные проблемы философии, социологии, политологии и психологии. - Пермь, 2009. - вып. 12. - С. 251-255.

18. Егорова М.С. Психология индивидуальных различий. - М.: Планета детей, 1997, -328 с.

. Желукова Е.А. Опыт стандартизации многофакторного личностного опросника для младших школьников Р.Б. Кеттелла (CPQ) / Журнал «Педагогическая диагностика» - № 1.

20. Канеман Д. Внимание и усилие / Д.Канеман; под ред. А.Н. Гусева; пер. с англ. И.С. Уточкина. - М.: Смысл, 2006. - 287 с.

. Клаус Г. Введение в дифференциальную психологию учения/ Г.Клаус.- М.: Педагогика, 1987. - 176с.

. Корнилова Т.В., Парамей Г.В. Подходы к изучению когнитивных стилей: двадцать лет спустя // Вопросы психологии. 1989. №6. - С. 26.

. Крылова А.А. Практикум по общей, экспериментальной и прикладной психологии / А.А.Крылова, С.А. Маничева. - СПб.: Питер, 2000.

. Лурия А.Р. Лекции по общей психологии: учеб. пособие для студентов вузов, обучающихся по напр. и спец. психологии / А.Р. Лурия. - СПб.: Питер, 2004. - 320 с.

. Наследов А.Д. Математические методы психологического исследования. Анализ и интерпретация данных. // СПб.: Речь, 2006.

. Овчарова Р. В. Справочная книга школьного психолога 2-е изд., дораб. - М.: «Просвещение», «Учебная литература», 1996. -352 с.

. Практикум по общей психологии: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов / А.И. Абраменко, А.А. Алексеев, В.В. Богословский и др.; Под ред. А.И. Щербакова. 2-е изд. - М.: Просвещение, 1990. С.127-130.

. Репкина, Г. В. Оценка уровня сформированности учебной деятельности / Г. В. Репкина, Е. В. Заика. - Томск: Пеленг, 1993-61с.

. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. - СПб.: Питер, 2000. - 712 с.: ил.

. Рутман Э.М. Исследование развития внимания в онтогенезе.// Вопросы психологии. - 1990. - №4. - С.161-167.

. Страхов И.В. Воспитание внимания школьников - М.: Учпедгиз, 1958. - 128 с.

. Холодная М.А. Когнитивные стили и интеллектуальные способности // Психологический журнал. 1992. - №3.

. Хрестоматия по вниманию // Под ред. А.Н. Лентьева, А.А. Пузырея, В.Я. Романова. М., 1976. (Сознание и внимание. В. Вундт. С. 3-25; Психология внимания. Т. Рибо. С.66-102; Установка у человека. Д.Н. Узнадзе. С.260-270.)

. Хьелл Л., Зиглер Д. Теории личности. - 3-е изд. - СПб.: Питер, 2009. - 607 с: ил.

. Янковская Н. А. Интегральная оценка готовности младших школьников к обучению в гимназических классах: учебно-методическое пособие. - М.: МГГУ им. М. А. Шолохова РИЦ, 2007. - 210 с.

35. Cattell, R. B. The inheritance of personality and ability / R. B. Cattell. - New York: Academic Press, 1982. - 187 p.

. Cattell, R. B Handbook of the sixteen personality factor questionnaire (16 PF) / R. B. Cattell, H. W. Eber, M. M. Tatsuoka. - Champaign : IPAT 1970. - 388 р.

ПРИЛОЖЕНИЕ. Многофакторный личностный опросник для младших школьников Р. Б. Кеттелла (CPQ).

Для мальчиков. Часть I.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1. Ты быстро справляешься со своими домашними заданиями | или | ты их выполняешь долго |
| 2. Если над тобой подшутили, ты немного сердишься | или | смеешься |
| 3. Ты думаешь, что почти все можешь сделать как надо | или | ты можешь справиться только с некоторыми заданиями |
| 4. Ты часто делаешь ошибки | или | ты их почти не делаешь |
| 5. У тебя много друзей | или | не очень много |
| 6. Другие мальчики умеют больше, чем ты | или | ты можешь столько же |
| 7. Всегда ли ты хорошо запоминаешь имена людей | или | случается, что ты их забываешь |
| 8. Ты много читаешь | или | большинство ребят читает больше |
| 9. Когда учитель выбирает другого мальчика для работы, которую ты сам хотел сделать, тебе становится обидно | или | ты быстро об этом забываешь |
| 10. Ты считаешь, что твои выдумки, предложения, идеи хорошие и правильные | или | ты не уверен в этом |
| 11. Какое слово будет противоположным по значению к слову «собирать» «раздавать» или «накапливать» или «беречь» | | |
| 12. Ты обычно молчаливый | или | много говоришь |
| 13. Если мама на тебя сердится, это иногда бывает ее ошибкой | или | у тебя ощущение, что ты сделал что-то неправильно |
| 14. Тебе понравилось бы больше заниматься с книгами в библиотеке | или | быть капитаном дальнего плавания |
| 15. Какая из следующих букв отличается от двух других? «с» или «т» или «у» | | |
| 16. Ты можешь вечером долго сидеть спокойно | или | начинаешь ерзать |
| 17. Если ребята беседуют о каком-то месте, которое и ты хорошо знаешь, ты тоже начинаешь рассказывать о нем что-нибудь | или | ты ждешь, когда они кончат |
| 18. Ты смог бы стать космонавтом | или | ты думаешь, что это слишком сложно |
| 19. Дан цифровой ряд: 2, 4, 8,… Какая следующая цифра в этом ряду? 10 или 16 или 12 | | |
| 20. Твоя мама говорит, что ты слишком живой и беспокойный | или | ты тихий и спокойный |
| 21. Ты охотнее слушаешь, как рассказывает кто-то из ребят | или | тебе больше нравится рассказывать самому |
| 22. В свободное время ты лучше почитал бы книгу | или | поиграл в мяч |
| 23. Дана группа слов: «холодный», «горячий», «мокрый», «теплый». Одно слово не подходит по смыслу к остальным. Какое? «мокрый» или «холодный» или «теплый» | | |
| 24. Ты всегда осторожен в своих движениях | или | бывает, когда ты бегаешь, то задеваешь за предметы |
| 25. Ты тревожишься, что тебя могут наказать | или | тебя это никогда не волнует |
| 26. Тебе больше понравилось бы строить дома, когда ты вырастешь | или | быть летчиком |
| 27. Когда Коле было столько же лет, сколько Наташе сейчас, Аня была старше его. Кто моложе всех? Коля или Аня или Наташа | | |
| 28. Учитель часто делает тебе замечания на уроках | или | он считает, что ты ведешь себя так, как надо |
| 29. Когда твои друзья спорят о чем-то, ты вмешиваешься в их спор | или | молчишь |
| 30. Ты можешь заниматься, когда другие в классе разговаривают, смеются | или | когда ты занимаешься, должна быть тишина |
| 31. Ты слушаешь «новости» по телевизору | или | ты идешь играть, когда они начинаются |
| 32. Тебя обижают взрослые | или | они тебя хорошо понимают |
| 33. Ты спокойно переходишь улицу, где большое движение транспорта | или | ты немного волнуешься |
| 34. С тобой случаются большие неприятности | или | мелкие, незначительные |
| 35. Если ты знаешь вопрос, ты сразу же поднимаешь руку | или | ждешь, когда тебя вызовут, не поднимая руки |
| 36. Когда в класс приходит новичок, ты с ним знакомишься так же быстро, как и остальные ребята | или | тебе надо больше времени |
| 37. Охотнее ты стал бы водителем какого-нибудь транспорта (автобуса, троллейбуса, такси) | или | врачом |
| 38. Ты часто огорчаешься, когда что-то не сбывается | или | редко |
| 39. Когда кто-то из детей просит помочь им на контрольной, ты говоришь, чтобы он сам все решал | или | помогаешь, если не видит учитель |
| 40. В твоем присутствии взрослые разговаривают между собой | или | они частенько слушают тебя |
| 41. Если ты слышишь грустную историю, слезу могут навернуться на твои глаза | или | этого не бывает |
| 42. Большинство твоих планов тебе удается осуществить | или | порой получается не так, как ты задумал |
| 43. Когда мама зовет тебя домой, ты продолжаешь играть еще немного | или | идешь сразу же |
| 44. Можешь ли ты свободно встать в классе и что-то рассказать. | или | ты робеешь, смущаешься |
| 45. Понравилось бы тебе оставаться с маленькими детьми | или | тебе не понравилось бы оставаться с ними |
| 46. Бывает так, что тебе одиноко и грустно | или | такого с тобой не бывает |
| 47. Уроки дома ты делаешь в разное время дня | или | в одно и то же время дня |
| 48. Хорошо ли тебе живется | или | не совсем хорошо |
| 49. С большим удовольствием ты отправился бы за город, полюбоваться красивой природой | или | на выставку современных машин |
| 50. Если тебе делают замечания, ругают, ты сохраняешь спокойствие и хорошее настроение | или | ты сильно расстраиваешься |
| 51. Скорее тебе понравилось бы работать на кондитерской фабрике | или | быть учителем |
| 52. Когда ребята в классе шумят, ты всегда сидишь тихо | или | ты шумишь вместе с ними |
| 53. Если тебя толкают в автобусе, ты считаешь, что ничего особенного не произошло | или | тебя это сердит |
| 54. Случалось тебе делать что-то такое, чего не следовало делать | или | такого не случалось с тобой |
| 55. Ты предпочитаешь друзей, которые любят побаловаться, побегать, пошалить | или | тебе нравятся более серьезные |
| 56. Ты испытываешь беспокойство, раздражение, когда приходится сидеть тихо и ждать, пока что-то начнется | или | тебе не доставляет никакого труда долгое ожидание |
| 57. Охотнее ты сейчас бы ходил в школу | или | поехал путешествовать в автомобиле |
| 58. Бывает иногда, что ты злишься на всех | или | ты всегда доволен всеми |
| 59. Какой учитель тебе понравился бы больше: мягкий, снисходительный | или | строгий |
| 60. Дома ты ешь все, что тебе предлагают | или | ты протестуешь, когда дают пищу, которую ты не любишь |

Для мальчиков. Часть II.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1. К тебе хорошо относятся почти все | или | только некоторые люди |
| 2. Когда ты утром просыпаешься, ты сначала сонный и вялый | или | тебе сразу хочется повеселиться |
| 3. Ты заканчиваешь свою работу быстрее, чем другие | или | тебе надо немного больше времени |
| 4. Бываешь ли ты иногда неуверен в себе | или | ты уверен в себе |
| 5. Ты всегда радуешься, когда видишь своих школьных друзей | или | иногда тебе не хочется никого видеть |
| 6. Говорит ли тебе мама, что ты медлителен | или | ты делаешь все быстро |
| 7. Другим детям нравится то, что ты предлагаешь | или | им не всегда это нравится |
| 8. В школе ты выполняешь все точно так, как требуют | или | твои одноклассники выполняют требования учителя более точно |
| 9. Думаешь ли ты, что дети стараются перехитрить тебя | или | они относятся к тебе по-дружески |
| 10. Ты делаешь все всегда хорошо | или | бывают дни, когда у тебя ничего не получается |
| 11. Больше всего общего с «льдом», «паром», «снегом» имеют «вода» или «буря» или «зима» | | |
| 12. Ты сидишь во время урока спокойно | или | любишь повертеться |
| 13. Ты возражаешь иногда своей маме | или | ты ее побаиваешься |
| 14. Тебе больше нравится кататься на лыжах в парке, в лесу | или | кататься на лыжах с высоких гор |
| 15. «ходить» так относится к слову «бегать», как «медленно» к слову «верхом» или «ползком» или «быстро» | | |
| 16. Ты считаешь» что ты всегда вежлив | или | бываешь надоедливым |
| 17. Говорят ли, что с тобой трудно договориться (ты любишь настаивать на своем) | или | с тобой легко иметь дело |
| 18. Менялся ли ты с кем-нибудь из ребят своими вещами (карандашом, линейкой, ручкой) | или | ты этого никогда не делал |
| 19. Дан цифровой ряд: 7, 5, 3… Какая следующая цифра в этом ряду? 2 или 1 или 9 | | |
| 20. Хочется ли тебе быть иногда непослушным | или | у тебя никогда нет такого желания |
| 21. Твоя мама делает все лучше, чем ты | или | часто твое предложение бывает лучше |
| 22. Если бы ты был диким животным, ты охотнее стал быстрой лошадью | или | львом |
| 23. Дана группа слов «некоторые», «все», «часто», «никто». Одно слово не подходит к остальным. Какое? «часто» или «никто» или «все» | | |
| 24. Когда тебе сообщают приятную новость, ты радуешься спокойно | или | тебе от радости хочется прыгать |
| 25. Если кто-то к тебе относится не очень хорошо, ты прощаешь ему это | или | ты относишься к нему так же |
| 26. Что тебе больше понравилось бы в бассейне: плавать | или | нырять с вышки |
| 27. Вова моложе Пети, Сережа моложе Вовы. Кто самый старший? Сережа или Вова или Петя | | |
| 28. Учитель иногда говорит, что ты недостаточно внимателен и допускаешь много помарок в тетради | или | он этого почти никогда не говорит |
| 29. В спорах ты во что бы то ни стало стремишься доказать, что ты хочешь | или | спокойно можешь уступить |
| 30. Ты лучше послушал бы историю о войне | или | о жизни животных |
| 31. Ты всегда помогаешь новым ученикам, которые пришли к вам в класс | или | обычно это делают другие |
| 32. Ты долго помнишь о своих неприятностях | или | ты быстро о них забываешь |
| 33. В игре ты с большим удовольствием изображал бы пилота сверхзвукового самолета | или | известного писателя |
| 34. Если мама тебя отругала, ты становишься грустным | или | настроение у тебя почти не портится |
| 35. Ты всегда собираешь свой портфель с вечера | или | бывает, что делаешь это утром |
| 36. Хвалит ли тебя учитель | или | он о тебе мало говорит |
| 37. Можешь ли ты прикоснуться к пауку | или | паук тебе неприятен |
| 38. Часто ли ты обижаешься | или | это случается очень редко |
| 39. Когда родители говорят, что тебе пора спать, ты сразу же идешь | или | еще немного продолжаешь заниматься своим делом |
| 40. Ты смущаешься, когда приходится разговаривать с незнакомым человеком | или | ты совсем не смущаешься |
| 41. Ты скорее стал бы художником | или | охотником |
| 42. У тебя все удачно выходит | или | бывают неудачи |
| 43. Если ты не понял условие задачи, ты обращаешься к товарищу | или | к учителю |
| 44. Можешь ли ты рассказывать смешные истории так, чтобы все смеялись | или | ты находишь, что это не очень легко делать |
| 45. После урока тебе хочется некоторое время побыть около учителя | или | тебе хочется сразу же идти гулять в коридор |
| 46. Иногда ты сидишь без дела и чувствуешь себя плохо | или | такого с тобой не бывает |
| 47. По пути из школы ты останавливаешься поиграть | или | после школы ты идешь сразу домой |
| 48. Всегда ли твои родители выслушивают тебя | или | они часто сильно заняты |
| 49. Когда ты не можешь выйти из дома, тебе грустно | или | тебе это безразлично |
| 50. У тебя мало затруднений | или | много |
| 51. В свободное время ты лучше пошел бы в кино | или | сажать деревья во дворе |
| 52. Ты охотнее расскажешь маме о своих школьных делах | или | о прогулке, экскурсии |
| 53. Если друзья берут твои вещи без спроса, ты считаешь, что в этом нет ничего особенного | или | ты сердишься на них |
| 54. При неожиданном звуке тебе случалось вздрогнуть | или | ты просто оглядываешься |
| 55. Тебе больше нравится, когда вы с ребятами рассказываете что-то друг другу | или | тебе больше нравится играть с ними |
| 56. Повышаешь ли ты голос в разговоре, когда сильно взволнован | или | ты всегда разговариваешь спокойно |
| 57. Охотнее ты пошел бы на урок | или | посмотрел бы встречу по футболу |
| 58. Если ты слушаешь радио или смотришь телевизор, мешают тебе посторонние разговоры | или | ты их не замечаешь |
| 59. Бывает ли тебе трудно в школе | или | тебе легко в школе |
| 60. Если тебя дома чем-то разозлили, ты спокойно выходишь из комнаты | или | выходя из комнаты, ты можешь хлопнуть дверью |

Для девочек. Часть I.

|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1. Ты быстро справляешься со своими домашними заданиями | или | ты их выполняешь долго |
| 2. Если над тобой подшутили, ты немного сердишься | или | смеешься |
| 3. Ты думаешь, что почти все можешь сделать как надо | или | ты можешь справиться только с некоторыми заданиями |
| 4. Ты часто делаешь ошибки | или | ты их почти не делаешь |
| 5. У тебя много друзей | или | не очень много |
| 6. Другие девочки умеют больше, чем ты | или | ты можешь столько же |
| 7. Всегда ли ты хорошо запоминаешь имена людей | или | случается, что ты их забываешь |
| 8. Ты много читаешь | или | большинство ребят читает больше. |
| 9. Когда учитель выбирает другую девочку для работы, которую ты сама хотела сделать, тебе становится обидно | или | ты быстро об этом забываешь |
| 10. Ты считаешь, что твои выдумки, предложения, идеи хорошие и правильные | или | ты не уверена в этом |
| 11. Какое слово будет противоположным по значению к слову «собирать»? «раздавать» или «накапливать» или «беречь» | | |
| 12. Ты обычно молчаливая | или | много говоришь |
| 13. Если мама на тебя сердится, это иногда бывает ее ошибкой | или | у тебя ощущение, что ты сделала что-то неправильно |
| 14. Тебе понравилось бы больше заниматься с книгами в библиотеке | или | быть капитаном дальнего плавания |
| 15. Какая из следующих букв отличается от двух других? «с» или «т» или «у» | | |
| 16. Ты можешь вечером долго сидеть спокойно | или | начинаешь ерзать |
| 17. Если девочки беседуют о каком-то месте, которое и ты хорошо знаешь, ты тоже начинаешь рассказывать o нем что-нибудь | или | ты ждешь, когда они кончат |
| 18. Ты смогла бы стать космонавтом | или | ты думаешь, что это слишком сложно |
| 19. Дан цифровой ряд: 2, 4, 8,… Какая следующая цифра в этом ряду? 10 или 16 или 12 | | |
| 20. Твоя мама говорит, что ты слишком живая и беспокойная | или | ты тихая и спокойная |
| 21. Ты охотнее слушаешь, как рассказывает кто-то из ребят | или | тебе больше нравится рассказывать самой |
| 22. В свободное время ты лучше почитала бы книгу | или | поиграла в мяч |
| 23. Дана группа слов: «холодный», «горячий», «мокрый», «теплый». Одно слово не подходит по смыслу к остальным. Какое? «мокрый» или «холодный» или «теплый» | | |
| 24. Ты всегда осторожна в своих движениях | или | бывает, когда ты бегаешь, то задеваешь за предметы |
| 25. Ты тревожишься, что тебя могут наказать | или | тебя это никогда не волнует |
| 26. Тебе больше понравилось бы строить дома, когда ты вырастешь | или | летать (быть пилотом, стюардессой) |
| 27. Когда Коле было столько же лет, сколько Наташе сейчас, Аня была старше его. Кто моложе всех? Коля или Аня или Наташа | | |
| 28. Учитель часто делает тебе замечания на уроках | или | он считает, что ты ведешь себя так, как надо |
| 29. Когда твои друзья спорят о чем-то, ты вмешиваешься в их спор | или | молчишь |
| 30. Ты можешь заниматься, когда другие в классе разговаривают, смеются | или | когда ты занимаешься, должна быть тишина |
| 31. Ты слушаешь «новости» по телевизору | или | ты идешь играть, когда они начинаются |
| 32. Тебя обижают взрослые | или | они тебя хорошо понимают |
| 33. Ты спокойно переходишь улицу, где большое движение транспорта | или | ты немного волнуешься |
| 34. С тобой случаются большие неприятности | или | мелкие, незначительные |
| 35. Если ты знаешь вопрос, ты сразу же поднимаешь руку | или | ждешь, когда тебя вызовут, не поднимая руки |
| 36. Когда в класс приходит новенькая, ты с ней знакомишься та же быстро, как и остальные ребята | или | тебе надо больше времени |
| 37. Охотнее ты стала бы водителем какого-нибудь транспорта (автобуса, троллейбуса, такси) | или | врачом |
| 38. Ты часто огорчаешься, когда что-то не сбывается | или | редко |
| 39. Когда кто-то из детей просит помочь им на контрольной, ты говоришь, чтобы он сам все решал | или | помогаешь, если не видит учитель |
| 40. В твоем присутствии взрослые разговаривают между собой | или | они частенько слушают тебя |
| 41. Если ты слышишь грустную историю, слезу могут навернуться на твои глаза | или | этого не бывает |
| 42. Большинство твоих планов тебе удается осуществить | или | порой получается не так, как ты задумала |
| 43. Когда мама зовет тебя домой, ты продолжаешь играть еще немного | или | идешь сразу же |
| 44. Можешь ли ты свободно встать в классе и что-то рассказать | или | ты робеешь, смущаешься |
| 45. Понравилось бы тебе оставаться с маленькими детьми | или | тебе не понравилось бы оставаться с ними |
| 46. Бывает так, что тебе одиноко и грустно | или | такого с тобой не бывает |
| 47. Уроки дома ты делаешь в разное время дня | или | в одно и то же время дня |
| 48. Хорошо ли тебе живется | или | не совсем хорошо |
| 49. С большим удовольствием ты отправилась бы за город, полюбоваться красивой природой | или | на выставку новых товаров |
| 50. Если тебе делают замечания, ругают, ты сохраняешь спокойствие и хорошее настроение | или | ты сильно расстраиваешься |
| 51. Скорее тебе понравилось бы работать на кондитерской фабрике | или | быть учительницей |
| 52. Когда ребята в классе шумят, ты всегда сидишь тихо | или | ты шумишь вместе с ними |
| 53. Если тебя толкают в автобусе, ты считаешь, что ничего особенного не произошло | или | тебя это сердит |
| 54. Случалось тебе делать что-то такое, чего не следовало делать | или | такого не случалось с тобой |
| 55. Ты предпочитаешь друзей, которые любят побаловаться, побегать, пошалить | или | тебе нравятся более серьезные |
| 56. Ты испытываешь беспокойство, раздражение, когда приходится сидеть тихо и ждать, пока что-то начнется | или | тебе не доставляет никакого труда долгое ожидание |
| 57. Охотнее ты сейчас бы ходила в школу | или | поехала путешествовать в автомобиле |
| 58. Бывает иногда, что ты злишься на всех | или | ты всегда довольна всеми |
| 59. Какой учитель тебе понравился бы больше: мягкий, снисходительный | или | строгий |
| 60. Дома ты ешь все, что тебе предлагают | или | ты протестуешь, когда дают пищу, которую ты не любишь |

Для девочек. Часть II

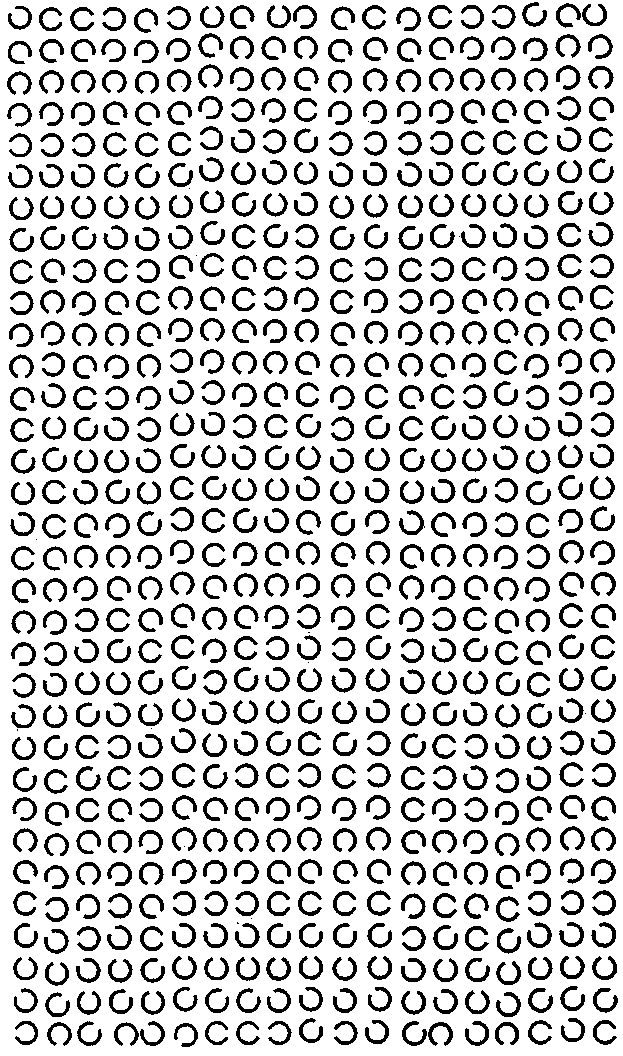
|  |  |  |
| --- | --- | --- |
| 1. К тебе хорошо относятся почти все | или | только некоторые люди |
| 2. Когда ты утром просыпаешься, ты сначала сонная и вялая | или | тебе сразу хочется повеселиться |
| 3. Ты заканчиваешь свою работу быстрее, чем другие | или | тебе надо немного больше времени |
| 4, бываешь ли ты иногда не уверена в себе | или | ты уверена в себе |
| 5. Ты всегда радуешься, когда видишь своих школьных друзей | или | иногда тебе не хочется никого видеть |
| 6. Говорит ли тебе мама, что ты медлительна | или | ты делаешь все быстро |
| 7. Другим детям нравится то, что ты предлагаешь | или | им не всегда это нравится |
| 8. В школе ты выполняешь все точно так, как требуют | или | твои одноклассники выполняют требования учителя более точно |
| 9. Думаешь ли ты, что дети стараются перехитрить тебя | или | они относятся к тебе по-дружески |
| 10. Ты делаешь все всегда хорошо | или | бывают дни, когда у тебя ничего не получается |
| 11. Больше всего общего с «льдом», «паром», «снегом» имеют «вода» или «буря» или «зима» | | |
| 12. Ты сидишь во время урока спокойно | или | любишь повертеться |
| 13. Ты возражаешь иногда своей маме | или | ты ее побаиваешься |
| 14. Тебе больше нравится кататься на лыжах в парке, в лесу | или | кататься на лыжах с высоких гор |
| 15. «Ходить» так относится к слову «бегать», как «медленно» к слову «верхом» или «ползком» или «быстро» | | |
| 16. Ты считаешь, что ты всегда вежлива | или | бываешь надоедливой |
| 17. Говорят ли, что с тобой трудно договориться (ты любишь настаивать на своем) | или | с тобой легко иметь дело |
| 18. Менялась ли ты с кем-нибудь из ребят своими вещами (карандашом, линейкой, ручкой) | или | ты этого никогда не делала |
| 19. Дан цифровой ряд: 7, 5, 3,… Какая следующая цифра в этом ряду? 2 или 1 или 9 | | |
| 20. Хочется ли тебе быть иногда непослушной | или | у тебя никогда нет такого желания |
| 21. Твоя мама делает все лучше, чем ты | или | часто твое предложение бывает лучше |
| 22. Если бы ты была диким животным, ты охотнее стала быстрой лошадью | или | тигрицей |
| 23. Дана группа слов: «некоторые», «все», «часто», «никто». Одно слово не подходит к остальным. Какое? «часто» или «никто» или «все» | | |
| 24. Когда тебе сообщают приятную новость, ты радуешься спокойно | или | тебе от радости хочется прыгать |
| 25. Если кто-то к тебе относится не очень хорошо, ты прощаешь ему это | или | ты относишься к нему так же |
| 26. Что тебе больше понравилось бы в бассейне: плавать | или | нырять с вышки |
| 27. Вова моложе Пети, Сережа моложе Вовы. Кто самый старший? Сережа или Вова или Петя | | |
| 28. Учитель иногда говорит, что ты недостаточно внимательна и допускаешь много помарок в тетради | или | он этого почти никогда не говорит |
| 29. В спорах ты во что бы то ни стало стремишься доказать то, что ты хочешь | или | спокойно можешь уступить |
| 30. Ты лучше послушала бы историю о войне | или | о жизни животных |
| 31. Ты всегда помогаешь новым ученикам, которые пришли к вам в класс | или | обычно это делают другие |
| 32. Ты долго помнишь о своих неприятностях | или | ты быстро о них забываешь |
| 33. Тебе бы больше понравилось уметь хорошо шить наряды | или | быть балериной |
| 34. Если мама тебя отругала, ты становишься грустной | или | настроение у тебя почти не портится |
| 35. Ты всегда собираешь свой портфель с вечера | или | бывает, что делаешь это утром |
| 36. Хвалит ли тебя учитель | или | он о тебе мало говорит |
| 37. Можешь ли ты прикоснуться к пауку | или | паук тебе неприятен |
| 38. Часто ли ты обижаешься | или | это случается очень редко |
| 39. Когда родители говорят, что тебе пора спать, ты сразу же идешь | или | еще немного продолжаешь заниматься своим делом |
| 40. Ты смущаешься, когда приходится разговаривать с незнакомым человеком | или | ты совсем не смущаешься |
| 41. Ты скорее стала бы художником | или | хорошим парикмахером |
| 42. У тебя все удачно выходит | или | бывают неудачи |
| 43. Если ты не поняла условие задачи, ты обращаешься к кому-либо из ребят | или | к учителю |
| 44. Можешь ли ты рассказывать смешные истории так, чтобы все смеялись | или | ты находишь, что это не очень легко делать |
| 45. После урока тебе хочется некоторое время побыть около учителя | или | тебе хочется сразу же идти гулять в коридор |
| 46. Иногда ты сидишь без дела и чувствуешь себя плохо | или | такого с тобой не бывает |
| 47. По пути из школы ты останавливаешься поиграть | или | после школы ты идешь сразу домой |
| 48. Всегда ли твои родители выслушивают тебя | или | они часто сильно заняты |
| 49. Когда ты не можешь выйти из дома, тебе грустно | или | тебе это безразлично |
| 50. У тебя мало затруднений | или | много |
| 51. В свободное время ты лучше пошла бы в кино | или | сажать цветы и деревья во дворе |
| 52. Ты охотнее расскажешь маме о своих школьных делах | или | о прогулке, экскурсии |
| 53. Если друзья берут твои вещи без спроса, ты считаешь, что в этом нет ничего особенного | или | ты сердишься на них |
| 54. При неожиданном звуке тебе случалось вздрогнуть | или | ты просто оглядываешься |
| 55. Тебе больше нравится, когда вы с девочками рассказываете что-то друг другу | или | тебе больше нравится играть с ними |
| 56. Повышаешь ли ты голос в разговоре, когда сильно взволнована | или | ты всегда разговариваешь спокойно |
| 57. Охотнее ты пошла бы на урок | или | посмотрела бы выступление фигуристов |
| 58. Если ты слушаешь радио или смотришь телевизор, мешают тебе посторонние разговоры | или | ты их не замечаешь |
| 59. Бывает ли тебе трудно в школе | или | тебе легко в школе |
| 60. Если тебя дома чем-то разозлили, ты спокойно выходишь из комнаты | или | выходя из комнаты, ты можешь хлопнуть дверью |

# Стеновые нормы: мальчики 8-10 лет (n - 142)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Стены | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | X | а |
| Факторы |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| А | 0 | 1-2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 6.3 | 2.2 |
| D | 0-1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 5,6 | 1,8 |
| С | 0 | 1 | 2 | 3 | 4-5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 5.4 | 2.2 |
| D | 0 | 1 | 2 | 3 | 4-5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 5.3 | 2.4 |
| Е | 0 | - | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7-8 | 9-10 | 4.2 | 2.1 |
| F | 0-1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | - | 8 | 9-10 | 6,4 | 1.8 |
| G | 0 | 1 | 2 | 3-4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 6.0 | 2.2 |
| H | 0-2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | S | - | 9 | 10 | 6,1 | 2,2 |
| I | - | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8-10 | 3.8 | 1,9 |
| О | - | 0 | 1 | 2 | 3 | 4-5 | 6 | 7 | 8 | 9-10 | 3.4 | 2.1 |
| Q3 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4-5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 5,1 | 2.2 |
| Q4 | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9-10 | 4.5 | 2.2 |

# Стеновые нормы: девочки 8-10 лет (n - 152)

|  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- | --- |
| Стены | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | X | О |
| Факторы |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |  |
| А | 0-1 | 2-3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | - | 10 | 7,0 | 1.9 |
| В | 0-1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 5,9 | 1.9 |
| С | 0 | 1 | 2 | 3-4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | 10 | 5,9 | 2.2 |
| D | \_ | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5-6 | 7-8 | 9 | 10 | 3.8 | 2,4 |
| Е | - | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8-10 | 3,1 | 1,9 |
| F | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9-10 | 4,0 | 2,0 |
| G | 0-1 | 2 | 3-4 | 5 | 6 | 7 | 8 | - | 9 | 10 | 7,2 | 2.1 |
| H | 0-1 | 2-3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8 | - | 9 | 10 | 6.5 | 2.1 |
| I | 0-1 | 2 | 3-4 | 5 | . 6 | 7 | 8 | 9 | - | 10 | 7.0 | 1.8 |
| О | - | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 | 8-10 | 3,7 | 2.1 |
| Q3 | 0-1 | 2 | 3-4 | 5 | 6 | 7 | 8 | 9 | - | 10 | 6,9 | 2.1 |
| Q4 | - | 0 | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6-7 | 8 | 9-10 | 3,8 | 2.2 |



Матрица с кольцами Ландольта