

Вып. 7

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ



ЕЖЕГОДНИК
НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО СЕМИНАРА

ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ

СЕДЬМОЙ ВЫПУСК

СБОРНИК НАУЧНЫХ СТАТЕЙ

МОСКВА 2017

**ЕЖЕГОДНИК
НАУЧНО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКОГО
СЕМИНАРА**

**«ПРОБЛЕМЫ
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ
АНТРОПОЛОГИИ»**

Сборник научных статей

седьмой выпуск

Москва

2017

УДК 37.015(082) (058)
ББК 88в.я431 + 74в.я431
Е 36

*Институт педагогики и психологии образования
ГАОУ ВО г. Москвы «Московский городской педагогический университет»*

*Секция «Психологической антропологии»
Московского регионального отделения Общероссийской общественной организации
«Российское психологическое общество»*

Рецензенты:

*Воропаев М. В., доктор педагогических наук, профессор
Лосик Г. В., доктор психологических наук*

Ответственные редакторы:

И. В. Егоров, Г. Ю. Мартыанова

Ежегодник научно-методологического семинара «Проблемы психолого-педагогической антропологии»: Сборник научных статей. Седьмой выпуск / Отв. ред. Егоров И. В., Мартыанова Г. Ю. – СПб. : Изд-во «НИЦ АРТ», 2017. – 92 с. : ил.

ISBN 978-5-906968-31-9

В ежегоднике представлены работы, отражающие уровень развития одного из направлений антропологического знания, а именно психолого-педагогической антропологии. Часть статей настоящего выпуска посвящена психологической антропологии, часть – социокультурной, традиционно приводятся результаты исследований молодых ученых.

The yearbook presents works that reflect the level of development of one of the areas of anthropological knowledge, psychological and educational anthropology. In this issue, some of the articles are devoted to psychological anthropology, part of socio-cultural anthropology. The results of the research of young researchers are also given.

© Егоров И.В., Мартыанова Г.Ю., редакция, 2017

© Коллектив авторов, 2017

© Издательство НИЦ АРТ, 2017

ISBN 978-5-906968-31-9

СОДЕРЖАНИЕ

Вступительная статья.....	5
Раздел 1. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ АНТРОПОЛОГИИ	
<i>Фомина А. Н.</i> Жизнестойкость личности: теоретические и практические аспекты.....	7
<i>Эйдельман Г. Н.</i> Психологический портрет современной московской молодежи на этапе жизненного самоопределения.....	16
<i>Мартыанова Г. Ю.</i> Оптимальность самодетерминации активности субъекта напряженной ситуации.....	26
<i>Павленко Т. А.</i> Личностные особенности и проявление агрессивности в подростковом возрасте.....	34
<i>Егорова Т. Н., Новикова Г. Н.</i> Развитие атрибутивных процессов у младших школьников и подростков с нарушениями интеллектуального развития.....	42
Раздел 2. АКТУАЛЬНЫЕ ПРОБЛЕМЫ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ АНТРОПОЛОГИИ	
<i>Ключко О. И., Чекалина А. А.</i> От изучения половых различий к гендерным исследованиям: к 100-летию юбилею Элеонор Маккоби.....	56
<i>Шнейдер Л. Б.</i> Воспитательный потенциал родительства и источники родительской компетентности.....	66
Раздел 3. ИССЛЕДОВАНИЯ МОЛОДЫХ УЧЕНЫХ	
<i>Князькова С. А.</i> Специфика гражданского мировосприятия у детей дошкольного возраста.....	73
<i>Якимович А. А.</i> Профессиональные предпочтения и выборы обучающихся на этапе завершения бакалавриата.....	83
Об авторах.....	89

CONTENT

Introductions article	5
Part 1. Actual Questions of psychological anthropology	
<i>Fominova A. N.</i> The phenomenon of hardiness: theoretical and practical aspects.....	7
<i>Eidelman G. N.</i> Psychological portrait of modern Moscow youth at the stage of life self-determination	16
<i>Martyanova G. Yu.</i> Optimality of self-determination of activity of a subject of a stressful situation	26
<i>Pavlenko T. A.</i> Personal characteristics and manifestation of aggressiveness in adolescence.....	34
<i>Egorova T. N., Novikova G. N.</i> Development of attributive processes in younger schoolchildren and adolescents with intellectual disabilities.....	42
Part 2. Actual Questions of sociocultural anthropology	
<i>Klyuchko O. I., Chekalina A. A.</i> From the study of sex differences to gender studies: to the 100-year anniversary of Eleanor Maccoby.....	56
<i>Schneider L. B.</i> The educational potential of parenting and the sources of parental competence	66
Part 3. Researches of young scientists	
<i>Knyazkova S. A.</i> Specifics of the civil world perception in children of preschool age	73
<i>Yakimovich A. A.</i> Professional preferences and choices of students at the completion of undergraduate studies	83
Authors.....	90

Т. Н. Егорова,
Г. Н. Новикова

РАЗВИТИЕ АТРИБУТИВНЫХ ПРОЦЕССОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ И ПОДРОСТКОВ С НАРУШЕНИЯМИ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОГО РАЗВИТИЯ

Статья посвящена становлению от младшего к подростковому возрасту различных стилей атрибуции у детей с нарушениями интеллектуального развития. В работе показано, что структура атрибутивных процессов изменяется, и к подростковому возрасту у большинства детей данной категории развивается личностный тип атрибуции. Так же результаты исследования показывают изменение учебной мотивации учащихся. К подростковому возрасту увеличивается количество детей с внутренней мотивацией учения.

Ключевые слова: развитие социального познания, социальная перцепция, механизмы каузальной атрибуции, мотивация достижения, учебная мотивация, диспозиционный оптимизм, младшие школьники, подростки, учащиеся с нарушениями интеллектуального развития.

Процесс познания человека человеком, или социальная перцепция, разворачивается как восприятие субъектом внешне проявленных физических и поведенческих характеристик объекта – партнера по общению.

В целом в ходе социальной перцепции формируется субъективная оценка объекта, попытка понять причины его действий и прогнозировать дальнейшее его поведение, создается возможность построения собственной стратегии поведения субъекта, т. е. создается представление о характере взаимоотношений, связывающих субъекта восприятия с объектом восприятия.

Процесс каузальной атрибуции начинается с потребности человека понять причины и следствия поступков других людей и своих собственных, чтобы понять смысл общения с партнером и прогнозировать дальнейшие взаимоотношения. Это в итоге помогает человеку правильно ориентироваться в быстро изменяющихся условиях окружающей его социальной среды.

Механизмы каузальной атрибуции лежат в основе не только межличностного и межгруппового восприятия, понимания и познания, но и вообще широкого диапазона социально-психологических феноменов, в том числе и в основе прогнозирования социального поведения личности. Рассмотрение проблемы атрибуции в психологии образования позволяет понять механиз-

мы становления социального познания личности в онтогенезе в ходе обучения и воспитания, а также факторы, влияющие на этот процесс.

По мнению М. Селигмана, стиль объяснения формируется в детстве, причем сформировавшийся тогда оптимизм или пессимизм закладывается в основу его будущей личности. Новые неудачи или победы фильтруются через него, и он становится, наконец, укоренившейся привычкой мышления [17]. Так оптимизм и пессимизм оказывают существенное влияние на успешность учебной и профессиональной деятельности человека, а также на соответствие сферы профессиональной деятельности индивидуальности человека [17].

Также экспериментально установлено, что оптимисты успешнее пессимистов преодолевают стресс, и это, скорее всего, связано с тем, что оптимисты чаще всего выбирают активные копинг-стили для совладания со стрессом, в том числе, вызванным соматическим заболеванием, т. к., вероятнее всего, имеют различный уровень соматического здоровья [16].

В других исследованиях установлена связь атрибуции с мотивацией деятельности, эмоциональными проявлениями личности и эффективностью поведения (Вайнер, 1986; Хекхаузен, 2003; Стормс, 1973; Э. Джонс и др.), а также связь между личностной атрибуцией, интернальной моделью субъективного локуса контроля [1; 5; 9; 19; 20] и мотивацией достижения [7; 9; 11; 19; 20].

Анализ экспериментальных исследований показывает, что стиль каузальной атрибуции рассматривается как устойчивая личностная характеристика, образующая одну из центральных структур личности, определяющая общий тип восприятия событий и поведения по отношению к ним, но даже в рамках определенного стиля существует некая вариативность объяснения конкретных ситуаций [11].

Отечественные исследования показали наличие гендерных различий атрибутивных процессов. Например, у девушек каузальные атрибуции больше сопряжены с эмоциональной сферой, а у юношей – с показателями активности личности [11].

Кроме того, установлено, что благоприятная каузальная атрибуция достижений людей связана с успешностью деятельности и относительно низким уровнем тревожности, люди с благоприятной атрибуцией достижений отличаются более выраженной внутренней мотивацией деятельности, а для людей с неблагоприятной атрибуцией характерна преимущественно внешняя мотивация. Влияние каузальной атрибуции достижений на успешность деятельности носит целостный и взаимосвязанный характер, включая в себя взаимодействие когнитивных, эмоциональных и мотивационных компонентов [4].

И. В. Егоровым и Л. Н. Жуковой была выявлена взаимосвязь академической успешности и стиля объяснения у младших школьников, а также взаимосвязь академической успешности и уровня сформированности мотивации. Результаты данного эмпирического исследования показали, что у младших школьников с высокой академической успешностью преобладает оптимистический стиль объяснения успехов и неудач, а уровень сформированности учебной мотивации выше, чем у младших школьников с низкой академической успешностью, у которых преобладает пессимистический стиль объяснения [7, с. 95].

Вместе с тем, в исследовании В. А. Кривовой, установлено, «что при наличии интернального/стабильного типа атрибуции успехов и экстернального/стабильного типа атрибуции неудач у детей младшего школьного возраста будет формироваться более высокий уровень когнитивного развития. Кроме того, было выявлено наличие взаимосвязи типа атрибуции успехов и неудач младших школьников с уровнями самооценки и группами мотивации учения и отмечено наличие определенной степени влияния на уровни интеллектуального развития, показатели памяти, внимания и дивергентного мышления, в частности, и когнитивного развития в целом» [9, с. 129].

Итак, можно отметить, что стиль каузальной атрибуции формируется с детства и является устойчивой характеристикой личности. На формирование стиля атрибутивных процессов существенное влияние оказывают позитивные или негативные ожидания субъекта относительно будущего (оптимизм или пессимизм). Отдельные исследования указывают на то, что атрибуция успехов и неудач оказывает определенное влияние на уровень когнитивного развития в целом. Вместе с тем, необходимо сказать, что исследований, посвященных изучению становления атрибутивных процессов и их влиянию на когнитивные процессы у детей с особенностями интеллектуального развития, практически нет.

Экспериментальные исследования последнего десятилетия наглядно показывают, что для детей с интеллектуальной недостаточностью характерны проявления недоразвития наиболее молодых и специфически человеческих функций, а именно, недоразвития взаимосвязи между познавательной деятельностью, и прежде всего абстрактным мышлением, и произвольной регуляцией всей психической деятельности, функций самоконтроля, высших эмоций, речи, тонкой дифференцированной моторики [14].

Исследования становления образа «Я» выявили, что у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта имеется неблагоприятное эмоциональное состояние, которое оказывает непосредственное влияние на становление образа «Я». В частности, у таких детей отсутствует эмоциональная близость с родственниками, снижена или отсутствует способность понимать

эмоции других людей, у них занижена самооценка, они не уверены в себе в отличие от детей с нормативным развитием [5, с. 81; 9]. Однако, по мнению Л. М. Шипициной, самооценка школьников с интеллектуальной недостаточностью, равно как и оценка ими других людей, а также оценка результатов своей деятельности, с возрастом становятся более адекватными [18].

Изучение эмпатических способностей у младших школьников с интеллектуальными нарушениями, а также возможности по формированию этих способностей показали, что регулярные занятия повышают уровень развития эмпатических компонентов в межличностном общении у данной категории детей [6, с. 138]. Вместе с тем, исследователи приводят данные о том, «что уровень проявления компонентов эмпатии у младших школьников с умственной отсталостью зависит от ситуации их проявления и от объекта, на который направлены проявления эмпатии» [6, с. 139].

Таким образом, в результате теоретического анализа литературы по проблеме развития социальной перцепции и атрибутивных процессов у умственно отсталых школьников мы можем отметить следующие специфические особенности:

- у школьников с нарушениями интеллектуальной сферы наблюдается снижение познавательной активности, ограниченность и неустойчивость интересов, и как следствие, низкий уровень осознанности мотивов, затрудненность процесса опосредования мотивов, преобладание социальных мотивов над познавательными, быстрая сменяемость и неустойчивость ведущих мотивов, преобладание ситуативной (внешней) мотивации. Отсутствие переноса опыта в новую ситуацию у умственно отсталых школьников определяется сниженной способностью к обобщению, фрагментарностью и непоследовательностью мышления, отсутствием понимания временных и причинных зависимостей, нарушением целостности восприятия образа;

- сниженная потребность в общении и социальном взаимодействии, эмоциональная обедненность и недостаточная ориентация на образцы действий обуславливают задержку развития способности понимать людей, проявляющуюся в поверхностном и недифференцированном восприятии и недостаточном понимании эмоций и невербальных средств общения других людей. И как следствие, недостаточно сформированную способность выразить это в своем поведении, недифференцированность и нестабильность собственных чувств, ограниченный диапазон переживаний. Однако при сохранной способности к сопереживанию и эмоциональному отклику (в знакомых ситуациях) развитие способности понимать и адекватно оценивать себя и других людей имеет благоприятный прогноз;

- обедненный жизненный опыт и общая незрелость личности обуславливает отсутствие потребности в произвольной саморегуляции поведения и деятельности, наличие импульсивных действий и ситуативной активности,

стереотипную реактивность, трудности в смыслообразовании и соподчиненности мотивов, нарушенное целеполагание и отсутствие целостного плана реализации деятельности, нескритичность к результатам деятельности.

Но вместе с тем, в условиях обучения и при благоприятной социальной адаптации и социальной интеграции вышеперечисленные свойства, характерные для детей с интеллектуальной недостаточностью, имеют возможности для развития. В связи с этим можно сделать предположение об отсутствии значимых различий в формировании атрибутивного стиля у нормативно развивающихся школьников и у школьников с нарушениями интеллектуальной сферы, за исключением того, что формирование атрибутивного стиля у последних происходит с задержкой.

Отсутствие различий может быть обусловлено тем, что диспозиционный (благоприятный, внутренний, личностный) стиль каузальной атрибуции школьников является относительно устойчивой характеристикой личности, формируется в детстве под влиянием стиля семейного воспитания и социального окружения и развивается в дальнейшем.

Однако следует отметить вероятность наличия у умственно отсталых школьников преимущественно внешней (ситуативной) мотивации, которая связана с преобладанием у них социальных мотивов над познавательными.

Развитие благоприятного атрибутивного стиля определяют позитивные ожидания относительно будущего (диспозиционный оптимизм), которые обеспечивают личности успешность деятельности и предпочтительный выбор активных копинг-стратегий. Успешность деятельности, в свою очередь, во многом обеспечивается выраженной мотивацией достижения результата, высоким уровнем интернальности и преобладанием внутренних мотивов деятельности над внешними.

Исходя из вышесказанного, специальное изучение становления атрибутивных процессов у детей с ОВЗ, факторов, влияющих на этот процесс, позволит более тонко и дифференцировано подходить к построению индивидуальных траекторий развития таких учащихся. Поэтому целью данной работы стало исследование изменений в развитии взаимосвязи атрибутивных процессов и мотивации (личностной и учебной) у младших школьников и подростков.

В общем виде гипотеза данного исследования формулируется так: связь благоприятного (оптимистичного, диспозиционного) стиля каузальной атрибуции с личностной (внутренней) и учебной мотивацией остается устойчивой у школьников с интеллектуальными нарушениями в возрасте от 8 до 14 лет.

Описание выборки и организация исследования. Диагностический этап исследований проходил в марте – мае 2016 г. В число респондентов вошли

48 учащихся отделения школы № 854 ЗелАО г. Москвы для детей с ОВЗ в возрасте 8–14 лет. Из них: 24 младших школьника – учащиеся 2–4 классов, 24 подростка – учащиеся 5–6 классов. У школьников, участвующих в исследовании, были нарушения интеллектуального развития и иные сочетанные психические нарушения. По интенсивности интеллектуального нарушения у всех учащихся была умственная отсталость легкой степени (Международная классификация заболеваний (МКБ–10).

Методы эмпирического исследования. В исследовании использовались следующие методы:

1) проективная диагностическая методика «Кактус» (модификация М. А. Панфиловой) для изучения диспозиционного оптимизма. Методика проводилась индивидуально [13];

2) проективная диагностическая методика «Человек, который срывает яблоко» для диагностики мотивации достижения результата. Методика проводилась индивидуально [2; 15];

3) проективные диагностические (графические) методики: два рисунка «Про самое интересное» и «В школе» для диагностики учебной мотивации (проводились индивидуально) [2; 15];

4) включенное наблюдение на учебных занятиях и в ситуациях игровой деятельности [2; 3; 15];

5) индивидуальная беседа с ребенком [3; 16].

Таким образом, в исследовании использовался комплекс методов для уточнения уровня и типа атрибутивных процессов и мотивации, учитывающий особенности данной категории детей и их возраст. При проведении указанных методов исследования учитывались общие и специфические особенности испытуемых: уровень возрастных, интеллектуальных возможностей, которые оценивались с участием педагогов, индивидуальные способности к восприятию предлагаемой диагностической информации.

Результаты были обработаны с помощью программы математической статистики SPSS с использованием первичной описательной статистики, сравнительного анализа по U-критерию Манна-Уитни.

Выборка была разделена на две группы по возрасту и ступени обучения в образовательном учреждении: учащиеся 2–4 классов (возраст от 8 до 11 лет), учащиеся 5–6 классов (возраст 12–14 лет).

Описание и анализ результатов эмпирического исследования. В итоге проведенного эмпирического исследования были получены следующие результаты. Средние арифметические значения уровня диспозиционного оптимизма, полученные на основе обработки результатов двух методик, показали у младших школьников 21,8 баллов, у подростков 21,9 балла.

Оценка статистической значимости различий между результатами уровня диспозиционного оптимизма у младших школьников и подростков, проведенная с помощью U-критерия Манна-Уитни, показала отсутствие значимых различий между выборками (2–4 классы и 5–6 классы).

Как видно из таблицы 1, количество учащихся с высоким и средним уровнем диспозиционного оптимизма превосходит в несколько раз количество учащихся с низким уровнем; т. е. более 90% детей и подростков с интеллектуальными нарушениями имеют средний и высокий уровень диспозиционного оптимизма.

Таблица 1

Сравнение уровней диспозиционного оптимизма

Уровни диспозиционного оптимизма	Распределение школьников по уровням диспозиционного оптимизма	
	2–4 классы	5–6 классы
низкий уровень <35% (от 0 до 10 баллов)	1	2
средний уровень 36%÷65% (от 11 до 21 балл)	7	10
высокий уровень >66% (от 22 до 32 баллов)	16	12

Данные результаты показывают большое количество детей и подростков с благоприятной атрибуцией.

В ходе проведения диагностики мотивации достижения (мотивация успеха/боязни неудачи) выявились значения показателей, которые варьируются в следующих пределах: низкий уровень – 0÷6 баллов (0%÷34%), средний – 5÷13 баллов (35%÷64%) и высокий – 13÷20 баллов (65%÷100%).

Диагностика мотивации достижения младших и средних школьников (см. рис. 1) выявила тенденцию на снижение низких показателей и на увеличение высоких; средние значения показателей варьируются нешироко – в пределах 7–11 баллов (35%÷55%), таким образом, следует отметить, что мотивация достижения с возрастом динамично развивается.

При проведении расчета значимости различий по выраженности типа мотивации достижения у младших школьников и подростков по U-критерию Манна-Уитни результат ($U_{\text{эмп}} = 176$ $p \leq 0.05$) находится в зоне значимости.

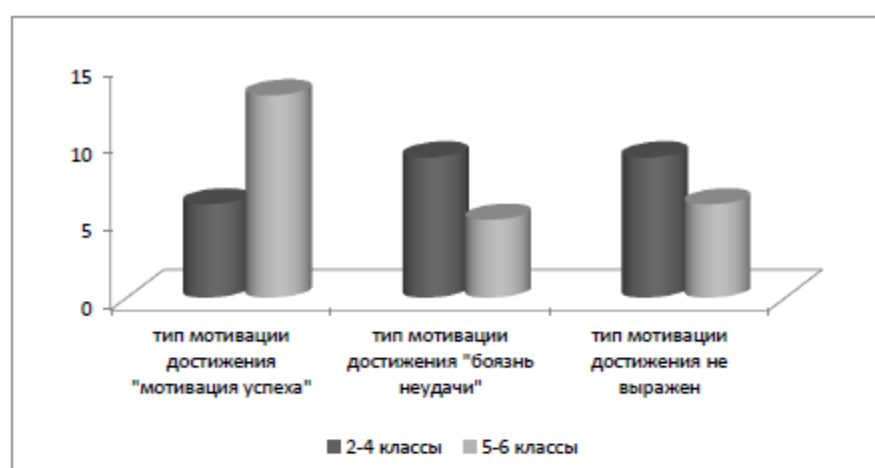


Рисунок 1
Распределение младших школьников по типам мотивации достижения

Таблица 2
Уровень мотивации достижения у младших школьников и подростков с нарушениями интеллектуального развития

Классы	2-4	5-6
Среднее значение	9,3	12,3
Стандартное отклонение	4,1	4,8

Причем, (как видно на рис. 1) к подростковому возрасту мотивация успеха наблюдается у 12 учащихся, что почти в два раза больше, чем в начальной школе. А количество детей с типом мотивации «боязнь неудачи» и невыраженным типом мотивации достижения сокращается к подростковому возрасту. Эти результаты позволяют надеяться на позитивный прогноз обучения, т. к. мотивация успеха позволяет учителям, родителям и самому ребенку опираться и развивать свои возможности и способности, свой внутренний интерес к деятельности.

Наряду с диагностикой мотивации достижения младших и средних школьников в исследовании также проводилась диагностика учебной мотивации, в структуру которой входит личностная (внутренняя) мотивация учения (см. рис. 2), включающая в себя познавательные мотивы, мотивы достижения и саморазвития, позицию школьника.

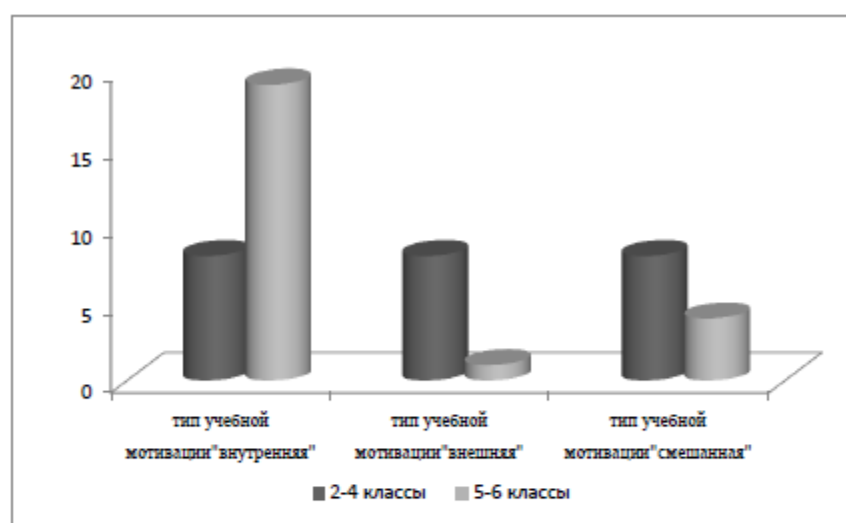


Рисунок 2
Распределение младших школьников по типам учебной мотивации

Помимо личностной в структуру мотивации учения входят амбивалентная (смешанная) мотивация учения, включающая эмоциональный и неопределенный мотивы и ситуативная (внешняя) мотивация учения, включающая коммуникативные мотивы и мотивы поощрения-наказания.

Значения показателей учебной мотивации варьируются в следующих пределах: низкий уровень – 0÷12 баллов (0%÷34%), средний – 13÷23 баллов (35%÷64%) и высокий – 24÷36 баллов (65%÷100%).

Таблица 3
Уровень мотивации учения у младших школьников и подростков с нарушениями интеллектуального развития

Классы	2-4	5-6
Среднее значение	20,1	25,5
Стандартное отклонение	8,0	9,0

При проведении расчета значимости различий по типам мотивации учения у младших школьников (2–4 классы) и подростков (5–6 классы) по U-критерию Манна-Уитни были получены следующие результаты: показатели внутренней мотивации учения (мотивы – познавательные, саморазвития, достижения, позиция школьника) ($U_{\text{эмп}} = 187,5$ $p \leq 0.05$) находятся в зоне

значимости. Внешняя мотивация учения (мотивы – коммуникативные, поощрения и наказания) находится в зоне значимости (результат $U_{Эмп} = 0$ $p \leq 0.01$). Смешанная мотивация (мотивы – эмоциональные, мотивация однозначно не определяется) ($U_{Эмп} = 0$ $p \leq 0.01$) находится в зоне значимости.

Анализ полученных данных показывает большой разброс показателей мотивации учения у младших и средних школьников. Но при этом отмечается рост мотивации учения у подростков по сравнению с младшими школьниками, что подтверждается и математической статистикой (значимые различия) между всеми типами мотивации учения. И самое интересное, что подростков с внутренним мотивом учения становится больше чем в два раза (18 чел.) по сравнению с младшими школьниками (7 чел.) (см. рис. 2). А количество подростков с внешней учебной мотивацией и смешанной сокращается почти в два раза.

Результаты показывают, что в процессе обучения и развития у учащихся с интеллектуальными нарушениями изменяется структура учебной мотивации.

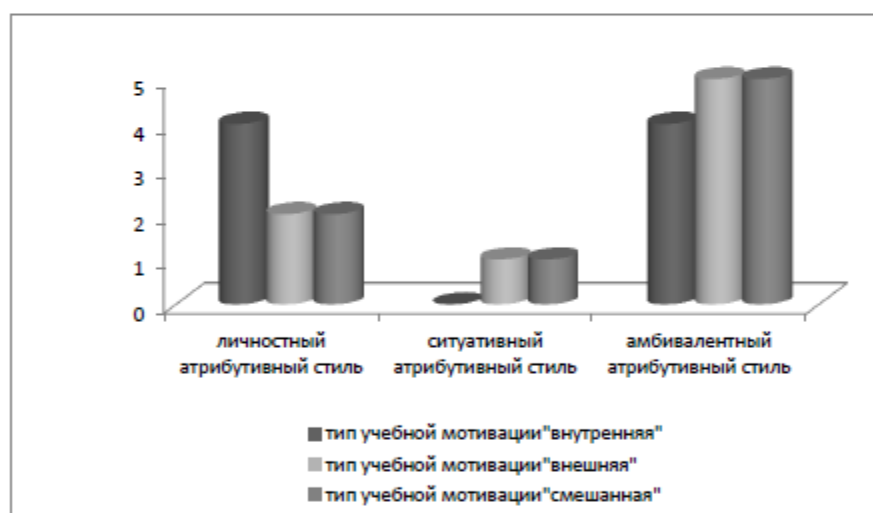


Рисунок 3
Распределение типов учебной мотивации и атрибутивного стиля у младших школьников с ОВЗ (интеллектуальными нарушениями) (2-4 классы)

А именно, растет внутренняя учебная мотивация (познавательные мотивы, мотивы достижения и саморазвития, позиция школьника), а мотивация учения, включающая эмоциональный и неопределенный мотивы, и си-

туативная (внешняя) мотивация учения, включающая коммуникативные мотивы и мотивы поощрения-наказания, наоборот, уменьшается. Мы можем предположить, что на такое изменение структуры мотивации учения влияет процесс образования и развития данных учащихся.

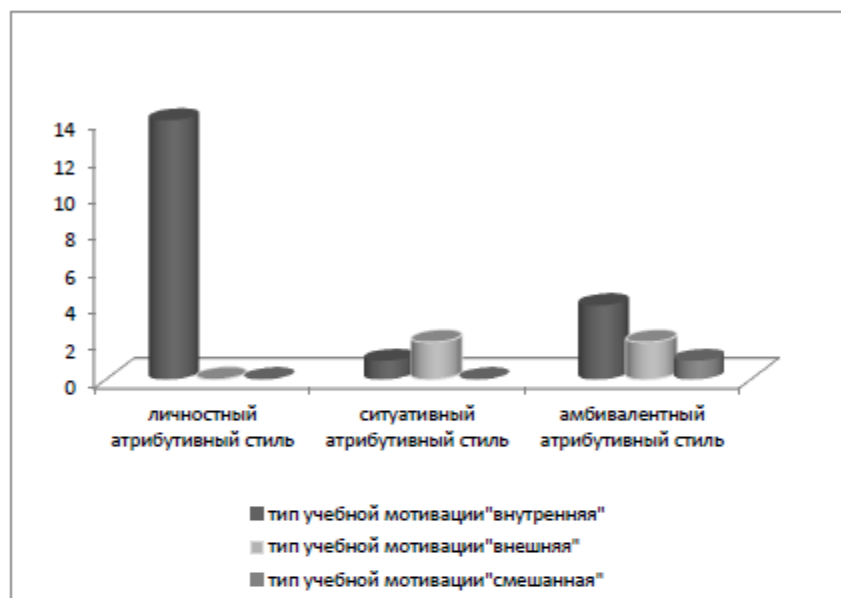


Рисунок 4
Распределение типов учебной мотивации и атрибутивного стиля у младших школьников с ОВЗ (интеллектуальными нарушениями) (5–6 классы)

По полученным данным (рис. 3 и рис. 4) можно отметить, что резко сокращается от начальной к средней школе количество учащихся с ситуативным и амбивалентным стилями атрибуции. И увеличивается к подростковому возрасту количество детей с личностным стилем атрибуции. Это может говорить о возрастании роли самосознания и рефлексивных процессов у детей с интеллектуальными нарушениями от младшего к подростковому возрасту. Это также показывает положительную тенденцию в личностном развитии и обучаемости данной категории детей.

Выводы

Таким образом, проведенное исследование становления атрибутивных процессов у обучающихся от младшего к среднему школьному возрасту, имеющих интеллектуальные нарушения развития, показало, что диспозици-

онный оптимизм – устойчивая личностная характеристика, формирующаяся в детстве. В сочетании с внутренней (личностной) мотивацией деятельности и другими личностными характеристиками, определяют благоприятный (оптимистичный) атрибутивный стиль личности. Диспозиционный оптимизм представляет собой интерпретацию субъектом наблюдаемых им событий или явлений, поступков других людей и своих собственных в условиях недостаточной информации через объяснение причин поведения людей или поиск смыслового содержания ситуаций внутренними, личностными причинами, тем самым оказываясь в более выигрышном положении по сравнению с людьми, обладающими иными атрибутивными стилями.

Положительные атрибутивные характеристики оптимальным образом адаптируют человека к быстро меняющимся условиям окружающей среды, сохраняя устойчивое функциональное состояние. Аtribuтивный стиль имеет тенденцию к развитию, как у детей и подростков с нормативным уровнем интеллектуального развития, так и у детей, имеющих нарушения познавательной сферы. Благоприятная каузальная атрибуция сопряжена с успешностью деятельности и, в частности, благотворно влияет на успешность учебной деятельности младших и средних школьников, создавая тем самым взаимодействие когнитивных, эмоциональных и мотивационных компонентов личности.

Полученные в данном исследовании результаты взаимосвязи стиля каузальной атрибуции и мотивации (учебной и мотивации достижения) отражают динамику его развития у детей и подростков в возрасте от 8 до 13 лет. Так, у школьников 2–4 классов преобладает амбивалентный атрибутивный стиль; а у школьников 5–6 классов – личностный атрибутивный стиль.

Итак, проведенное исследование показало, что в благоприятных условиях обучения, социальной адаптации и социальной интеграции, личностный атрибутивный стиль школьников с нарушениями интеллектуальной сферы развивается в условиях образовательного учреждения и социального окружения.

Egorova T. N., Novikova G. N.

Development of attributive processes in younger schoolchildren and adolescents with intellectual disabilities

The article studies the development of various attribution styles in children with intellectual disabilities from younger school to teenage years. The research shows that the structure of attributive processes is changing, and in the adolescents of this group, personal attribution develops. Also, the results of the study show a change in the educa-

tional motivation of children and adolescents with intellectual disabilities. By the teenage age, the number of children with an internal motivation for learning increases.

Keywords: development of social cognition, development of social perception, mechanisms of causal attribution, motivation to achieve, learning motivation, dispositional optimism younger schoolchildren, teens, children with intellectual disabilities.

Литература

1. Андреева Г. М. Атрибутивные процессы / Г. М. Андреева // Социальная психология: Хрестоматия: Учебное пособие для студентов вузов / Составители Е. П. Белинская, О. А. Тихомандрицкая. – М: Аспект Пресс, 2003. – С. 75–80.
2. Бадмаева Н. Ц. Влияние мотивационного фактора на развитие умственных способностей: Монография / Н. Ц. Бадмаева. – Улан-Удэ: Издательство ВСГТУ, 2004. – С.139–141.
3. Бурлачук Л. Ф. Словарь-справочник по психодиагностике / Л.Ф. Бурлачук. – 3-е изд. – СПб.: Питер, 2008. – 688 с.
4. Далгатов М. М. Каузальные атрибуции достижений как фактор эффективности учебной и педагогической деятельности.: дис. ... докт. психол. наук / М.М. Далгатов. – М., 2006. – 386 с.
5. Егоров И. В. Развитие «Я-концепции» у младших школьников / И. В. Егоров // Начальная школа. – 2002. – № 3. – С. 75–82.
6. Егоров И. В. Психологическое исследование компонентов эмпатии у младших школьников с умственной отсталостью / И. В. Егоров, М. В. Лесняк // Вестник Православного Свято-Тихоновского гуманитарного университета. Серия 4: Педагогика. Психология. – 2010. – №3 (18). – С. 131–141.
7. Егоров И. В. Психолого-педагогическое исследование академической успешности младших школьников с разными типами атрибуции / И. В. Егоров, Л. Н. Жукова // Актуальные проблемы психологического знания (Теоретические и практические проблемы психологии). – 2012. – № 4 (25). – С. 87–97.
8. Кежапкина Е. Н. Изучение атрибутивных процессов молодежи в зависимости от его личностных характеристик / Е. Н. Кежапкина, М. В. Романова // Материалы VI Международной студенческой электронной научной конференции «Студенческий научный форум» 15 февраля - 31 марта 2014 года. – URL: www.scienceforum.ru/2014/760/1625 (дата обращения: 20.10.2014).
9. Кривова В. А. Особенности субъективной оценки собственной успешности как фактора когнитивного развития младших школьников / В.А. Кривова // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Педагогика и психология. – 2013. – № 3. – С. 120–131.
10. Куприянова Н. А. Становление образа «Я» у детей младшего школьного возраста с нарушением интеллекта / Н. А. Куприянова // Актуальные проблемы современной педагогики и психологии: Материалы международной научно-практической конференции (30-31 октября 2012 г., Харьков, Украина). – Харьков: ИФИ, 2012. – С. 36.

11. Магомедова Н. Т. Взаимосвязь каузальных атрибуций достижений с индивидуально-психологическими особенностями личности / Автореферат диссертации. – Махачкала, 2007. – 24 с.
12. Матюхина М. В. Развитие личности и познавательных процессов в младшем школьном возрасте: Учебное пособие / М. В. Матюхина, С. Б. Спиридонова. – Волгоград: Перемена, 2005. – 190 с.
13. Панфилова М. А. Игротерапия общения: Тесты и коррекционные игры. Практическое пособие для психологов, педагогов и родителей. – М.: «Издательство ГНОМид», 2001. – 160 с.
14. Потачиц М. В. Произвольная регуляция движений в раннем детстве у детей с интеллектуальной недостаточностью / М. В. Потачиц // Актуальные проблемы современной педагогики и психологии: Материалы международной научно-практической конференции (30-31 октября 2012 г., Харьков, Украина). – Харьков: ИФИ, 2012. – С. 116.
15. Психологическое обследование детей дошкольного – младшего школьного возраста: Тексты и методическое пособие / Ред.-сост. Г. В. Бурменская. – М.: УМК «Психология», 2003. – 352 с.
16. Психолого-педагогическая диагностика учебного процесса: хрестоматия. / Сост. В. Л. Соколов. – Москва: АНО ПЭБ, 2008. – С. 257–302.
17. Селигман М. Как научиться оптимизму: Измените взгляд на мир и свою жизнь / М. Селигман. – М.: «Альпина Паблишер», 2013. – 338 с.
18. Шипицына Л. М. Развитие навыков общения у детей с умеренной и тяжелой умственной отсталостью. Пособие для учителя / Л. М. Шипицына. – СПб.: Издательство «Союз», 2004. – 336 с.
19. Юревич А. В. К анализу исследований каузальной атрибуции в зарубежной социальной психологии / А. В. Юревич // Вопросы психологии. – 1986. – № 5. – С. 168–175.
20. Хекхаузен Х. Мотивация и деятельность / Х. Хекхаузен. – 2-е изд. – СПб.: Питер; М.: Смысл, 2003. – 860 с.