

К ВОПРОСУ О РАЗВИТИИ ВОЛЕВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ У УМСТВЕННО ОТСТАЛЫХ УЧАЩИХСЯ

И. ЛАУЖИКАС

Советская психология много внимания уделяет вопросам развития психики человека. Капитальный труд А. Н. Леонтьева посвящен основным проблемам развития психики. В работах А. Н. Леонтьева, Л. И. Божович, Д. Б. Эльконина и других советских психологов освещаются важные вопросы психологии детского и юношеского возраста. Л. В. Занков, Г. С. Костюк, Н. А. Менчинская и др. в своих научных исследованиях изучают взаимоотношение развития и обучения.

Советские психологи главным фактором развития психики считают деятельность, в частности, труд человека. С. Л. Рубинштейн отмечает: «Психика, сознание формируются в деятельности, в поведении, через деятельность они объективно познаются»¹. Уже Л. С. Выготский показал, что основные психические процессы формируются в ходе развития ребенка. Развитие же происходит не столько на основе природных задатков, сколько под влиянием игр, занятий, при общении ребенка с людьми. Л. С. Выготский наряду с актуальным развитием психических особенностей выделяет и зону ближайшего развития, которое может выявиться под экзогенным воздействием².

Во многих исследованиях развития психики на первое место выдвигается умственная деятельность, в то время как волевая деятельность или подчиняется умственной, или о ней вовсе не упоминается. Но без волевых усилий какая же может быть деятельность вообще и умственная — в частности? В действительности, как указывает В. И. Селиванов³, всякая сознательная деятельность в большей или меньшей степени связана с волевым усилием и регуляцией деятельности. Специфическая функция воли выражена в регуляции деятельности: пуск в ход движений и действий, их усиление и ослабление, ускорение и замедление, временная задержка и возобновление, остановка и пр.

В нашей психологии вопросы развития волевой деятельности до настоящего времени мало изучены. Работы А. В. Запорожца и его сотрудников по вопросам развития произвольных движений позволяют проникнуть в сферу явлений волевой деятельности и указывают пути для дальнейших исследований.

Серьезная работа в последнее время ведется и по вопросам развития умственно отсталых детей. В сборнике «Психологические особен-

¹ С. Л. Рубинштейн. Основы общей психологии, Изд. 2-е, М., 1946, стр. 535.

² Л. С. Выготский, Проблема умственной отсталости, М., 1934.

³ В. И. Селиванов, Воспитание воли, Изд. 2-е, М., 1954.

ности учащихся младших классов вспомогательной школы» указывается, что развитие личности умственно отсталых детей может осуществляться в процессе деятельности, в процессе обучения усвоению знаний и навыков⁴. А. Н. Леонтьев, раскрывая проблемы развития психики, в разделе об умственной недостаточности показал значение опыта, накопленного в процессе исторического развития человечества, где главную роль играет продуктивная деятельность. «Такова прежде всего основная деятельность людей, их трудовая деятельность» — говорит А. Н. Леонтьев⁵. Б. И. Пинский, исследуя психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников, утверждает, что «психические процессы и явления не существуют вне деятельности»⁶. Однако он мало касается волевой деятельности умственно отсталых школьников. М. С. Певзнер и В. И. Лубовский в книге «Динамика развития детей-олигофренов» рассматривают «особенности познавательной деятельности, эмоционально-волевой сферы и личности этих детей на разных этапах»⁷. Авторы показывают, как эмоционально-волевая деятельность детей-олигофренов проявляется неотделимо от процессов высшей нервной деятельности. Отмечается, «что при олигофрении наблюдаются значительные отклонения от нормы ряда свойств основных нервных процессов: снижена сила процессов возбуждения и особенно торможения»⁸. На основе учения И. П. Павлова и работ его последователей показывается пластичность и динамичность развития нервных процессов и значительное улучшение психического развития умственно отсталых детей. Однако в этом процессе остается нераскрытой волевая деятельность, роль регуляции деятельности, их значение в развитии волевых качеств личности умственно отсталых школьников. До сих пор специальная психология мало уделяла внимания вопросам воли. В действительности же умственная отсталость не означает простого количественного недоразвития познавательных процессов, но характеризуется и своеобразным проявлением эмоционально-волевых процессов и свойств. Общеизвестно, что сниженная умственная деятельность отсталых детей является не только врожденной, но и зависит от внешних воздействий. С самого раннего детства такие дети отстают в развитии моторики, речи и других способностей из-за слабой внутренней активности, отсутствия внешнего поощрения и постоянного контакта со взрослыми. Если нормальные дети везде и всюду сталкиваются с различными внешними воздействиями на их Деятельность, то умственно отсталые дети остаются пассивными. Это и является значительной причиной задержки психического развития, т. к. без активной деятельности плохо развиваются как умственные способности, так и волевые качества.

В дошкольном возрасте умственно отсталые дети мало участвуют не только в коллективных играх, занятиях и труде, но и вообще редко встречаются с заданиями, требующими проявления инициативности, настойчивости, выдержки и других волевых качеств. В большинстве случаев отношение к таким детям в семье чаще усугубляет их пассивность, чем поощряет деятельность. Условия массовой школы препят-

⁴ Психологические особенности учащихся младших классов вспомогательной школы, под ред. Л. В. Занкова, Известия АПН РСФСР, вып. 37, 1951.

⁵ А. Н. Леонтьев, Проблемы развития психики, М., 1959, стр. 461.

⁶ Б. И. Пинский, Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников, М., 1962, стр. 31.

⁷ Певзнер М. С., Лубовский В. И., Динамика развития детей-олигофренов, М., 1963, стр. 2.

⁸ Там же, стр. 8.

лишь несколько. В I классе встречаются дети, совсем не выполнившие этого задания, а в последующих классах таких детей уже нет. Следует отметить еще и то, что в I классе больше разбросанности от средней величины, чем в других классах: в следующих классах больше учеников сосредоточено около средней величины, и только отдельные ученики более отстают, как это ясно показывают данные III и других классов. Значительный сдвиг в этом отношении наблюдается в IV и особенно в V классе; видно, что ученики с IV класса достаточно твердо усваивают и умеют выполнять бытовые задания. Здесь сказывается влияние приобретенных умений и навыков, а также и более концентрированное волевое действие. Неодинаково также и качество выполнения учениками бытовых заданий: одни стараются все сделать красиво, аккуратно, а другие выполняют задание кое-как, иногда небрежно, торопясь. По-разному ученики относятся и к заданиям по ручному труду: и тут ясно проявляются некоторые особенности волевой деятельности.

* *
*

Наряду с наблюдениями за поведением и бытовой деятельностью учащихся, мы пытались изучить волевою деятельность и определить ее развитие экспериментальным путем. Учение И. М. Сеченова и И. П. Павлова об условных рефлексах и нейродинамических процессах, труды Н. И. Красногорского, Н. А. Бернштейна, исследования А. В. Запорожца⁹ и его сотрудников, работы некоторых зарубежных психологов, как Г. Рорахера¹¹, Ед. Гюльмена¹², П. Моора¹³, а также исследования автора статьи¹⁰ дают основные положения и примеры, на которые следует опираться при изучении волевой деятельности и некоторых волевых качеств экспериментальным путем, путем исследования произвольных движений учащихся. Мы стремились как можно более четко установить развитие волевой деятельности под определенным воздействием в течение определенного времени. В начале наших исследований мы попытались экспериментальным путем установить некоторые данные о волевой деятельности учащихся, за которыми мы наблюдали. С этой целью мы выбрали из 18 младших (1—3) классов вспомогательной школы по 4 наиболее возбудимых и наиболее тормозных учащихся, как менее способных владеть собой и действовать произвольно, т. е. с более слабо развитой волевой деятельностью. С этими учениками мы проводили психологические испытания и получили определенные данные о простейшей волевой деятельности. Экспериментальные данные стали критерием для более точного определения волевых особенностей ученика в начале целенаправленной деятельности и дали возможность провести контрольные испытания по истечении года воспитательной работы. Сопоставление данных обоих экспериментов с некоторыми данными волевой деятельности в быту в течение года дает материал для суждения о развитии волевой деятельности учащихся.

В наших исследованиях применялись две серии простейших опытов: испытание моторной энергии, координации и выдержки в отношении

⁹ А. В. Запорожец, Развитие произвольных движений, М., 1960.

¹⁰ Laužikas J., Die Bedeutung der Bewegung im Bildungsgeschehen, Vilnius, 1940.

¹¹ Rohrachter H., Theorie des Willens auf experimenteller Grundlage, Leipzig, 1932.

¹² Guilmain E. d., Fonctions psycho — motrices, Paris, 1935.

¹³ Moör P., Heilpädagogische Psychologie, B. Z. Bern, 1958.

динамичной и статичной деятельности и испытание графической деятельности темпа, координации и подвижности. Первая серия состоит из следующих опытов: 1 опыт: прыжок в первый раз как можно дальше, второй раз — до указанной линии (прибавляется 10 см) и третий раз — прыжок через «яму» такой же ширины, как и расстояние при втором прыжке: таким образом мы пытались определить воздействие на ученика указанной цели и представляемой опасности (прыжок через «яму»). При этом опыте мы частично воспользовались методикой проведенных Г. О. Гиневской опытов с дошкольниками¹⁴. 2 опыт: стояние неподвижно с разведенными руками на цыпочках обеих ног как можно дольше, второй раз — тоже стояние как можно дольше с указанной целью и третий раз — из-за воображаемой опасности (напр., спокойно стоять, чтобы не напала собака). 3 опыт: те же варианты стояния на цыпочках одной ноги, как и во втором опыте. Образцом для этого опыта частично послужили опыты Г. Рорахера, З. Мануйленко¹⁵ и Н. Озерецкого¹⁶. 4 опыт: нажим и выдержка динамографа с теми же вариантами (частично по методике Е. Игнатьева)¹⁷.

С некоторыми учениками отдельно проводились дополнительные испытания моторной координации — «перенос кубиков» (частично по методике Ю. А. Самарина)¹⁸, перенос стакана воды и т. д.

Вторая серия исследований включает в себя следующие графические опыты: 1) ставить точки как можно быстрее в течение 5 сек.; 2) писать палочки между двумя линиями (9 мм) как можно быстрее, красивее и точнее в течение 1 мин.; 3) писать между двумя линиями по 3 палочки вертикально и горизонтально; 4) писать между двумя линиями по два крестика и по два нолика, потом по одному крестик и по одному нолику, дальше повторяя то же самое, писать быстро, красиво, правильно, не делая ошибок. На каждый опыт дается по 1 мин., и опыт повторяется 3 раза.

Уже во время прыжков выявились некоторые особенности воли: одни дети в первый раз прыгали решительно и смело, сосредоточив свои силы, второй раз — устремленно, даже произнося: «Вот теперь-то вижу, куда надо прыгнуть, увидите, как прыгну», — и действительно прыгали дальше, а прыгая через «яму» — еще немножко дальше. Другие, хотя и решались прыгать смело и прыгали неплохо, но к указанному заданию относились с осторожностью, говоря, что дальше прыгнуть не смогут и действительно прыгали немножко ближе, а прыгнуть через «яму» боялись и попадали в нее. Третьи относились к заданию спокойно и при повторении прыгали почти так же. Четвертые к заданию сначала относились с боязнью, молча или говоря: «Я не прыгну, не умею», или «Я все равно попаду в яму», некоторые из них действительно прыгали недалеко, а потом попадали и в «яму». Во время этих испытаний выявились более или менее решительные, уверенные, целеустремленные учащиеся.

По данным этих и других опытов, можно было судить и о способности учащихся координировать свои силы, направлять их и сдержи-

¹⁴ А. В. Запорожец, Развитие произвольных движений, М., 1960, стр. 127—131.

¹⁵ З. В. Мануйленко, Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста, «Известия АПН РСФСР», вып. 14, 1948.

¹⁶ М. Гуревич, Озерецкий, Психомоторика, т. 2, М., 1930.

¹⁷ Е. И. Игнатьев, Экспериментальное изучение простейших компонентов воли у школьников, в кн. «Вопросы психологии личности», М., 1960.

¹⁸ Ю. А. Самарин, Опыт экспериментального психологического изучения типологических особенностей нервной системы у детей, «Известия АПН РСФСР», вып. 52, 1954.

вать. Одни упорно старались дольше простоять и не двигаться, хотя не всегда удачно, а другие вскоре опускались на полную стопу или начинали балансировать, оглядываться и т. д. Одни учащиеся проявили настойчивость, целеустремленность, умением концентрировать свои силы и другие волевые качества, другие же наоборот — никакой настойчивости, никаких стараний и усилий не проявили. Нажимая динамограф, некоторые делали это спокойно и старались дольше удерживать нажим, другие же нажимали импульсивно и долго не удерживали. «Не получается, трудно», — говорили они и т. п. Графические задания некоторые выполняли равномерно, аккуратно, другие же спешили, не считали отдельных заданий, допускали ошибки; третьи выполняли задания медленно, равнодушно и не без ошибок.

С целью контроля этим же испытаниям подвергались еще 8—10 учащихся тех же классов, которые остались вне дальнейшего изучения и целенаправленного воздействия на развитие воли.

К экспериментальным данным мы присоединяем замечания о наблюдениях, проведенных во время бытовых занятий, самообслуживания, игр, на уроках и т. п. На основании экспериментальных данных и наблюдений мы составили характеристику волевых особенностей каждого ученика и старались найти соответствующие педагогические приемы и методы воздействия на развитие их воли. Используя определенные методы и приемы работали учителя, воспитатели и логопед (испытания проводились с учениками из интерната). О приемах воздействия на поведение и деятельность учащихся, а также об их поведении велись соответствующие записи.

* *
*

На основании полученных данных нами установлены следующие принципы воспитания воли: 1) принцип активности и труда, 2) принцип смелости и уверенности, 3) принцип целенаправленности и перспективы, 4) принцип индивидуального подхода, 5) принцип соответствия (адекватности) и последовательности и 6) принцип единых требований. Эти принципы соблюдались учителями и воспитателями в процессе учебно-воспитательной и бытовой работы.

Следуя учению И. П. Павлова об особенностях высшей нервной деятельности, мы, по примеру М. С. Певзнер¹⁹, разделили наших испытуемых на две группы: I гр. — возбудимые, неуравновешенные дети, у которых возбудимость нервных процессов преобладает над торможением; 2 гр. — тормозные, вялые, у которых торможение нервных процессов преобладает над возбуждением.

В работе с возбудимыми детьми мы стремились применять такие приемы, которые меньше раздражали бы нервную систему и давали бы большую возможность сосредоточиться, действовать спокойно, обдумывать и контролировать свои намерения и поступки. Поэтому иногда приходилось предупреждать раздражение или приучать ученика к самоконтролю, игнорировать или переключать его действие, поручать менее или более долгосрочные задания, вовлекать его в индивидуальную или коллективную трудовую деятельность, пробуждать и поддерживать у него целеустремленность, уверенность в своих силах и настойчивость в доведении заданий до конца. Большое внимание уделялось соответствию задания настроению и силам учащихся. В связи с поставленными задачами необходимо постоянно наблюдать за такими учениками, заме-

¹⁹ М. С. Певзнер, Дети — олигофрены, М., 1959.

чать каждое их возбуждение и переживание, столкновение с кем и с чем-нибудь, внешнее и внутреннее раздражение, каприз, вспышку и т. д. Поэтому с такими учениками учитель и воспитатель ежедневно старались быть в тесном контакте, учитывать каждое происшествие и действовать по единой линии. Часто приходилось продумывать задание для того, чтобы заставить учеников более настойчиво заниматься, быть более упорными в работе, или искать способы поощрения и поддержки трудоспособности, уравновешенности в поведении и т. д.

Целенаправленная индивидуализированная работа с возбудимыми учениками показала, что их поведение, трудоспособность и волевая деятельность постепенно улучшаются: дети учились все больше контролировать себя, владеть собой, думать, сдерживаться, доводить работу до конца, исправлять ошибки. Некоторые из неуспевающих, даже из так называемых имбецилов, стали средними по поведению и даже хорошими по успеваемости учениками. Это говорит о том, что целенаправленное воспитание воли помогло в развитии волевой деятельности этих детей, сдерживании их импульсивности и повышении трудоспособности.

Воспитательная работа с тормозными, пассивными учениками также требовала индивидуального подхода, поощрения, активизации. Очень часто самым главным являлось внушение учащимся желания действовать, веры в свои силы, поощрение их в работе, расторможение создающихся тормозных влияний, формирование выдержки в доведении работы до конца. В этих случаях очень важно, чтобы содержание и характер задания соответствовали силам и даже настроению ученика, важно соблюдать последовательность и определенность дозировки. Иногда нам приходилось прибегать к внушению и различным видам поощрения даже во время выполнения задания. В процессе воспитания обычно подчеркивался правильный элемент действия или ответа, подерживалось желание работать и радость, вызванная работой. И только когда у учащихся появлялась уверенность в своих силах, мы обращали их внимание на ошибки и недостатки.

При воспитании слабого типа не следует акцентировать внимание учащихся на их неудачах. Очень часто приходится заботиться о том, как расшевелить этих детей, пробудить в них желание к действию, уверенность в своих силах и веру в доброжелательное к ним отношение. Важно также постепенно формировать навык успешного осуществления своих желаний и научить чувствовать удовольствие от этого.

Формирование волевого поведения является таким же сложным и длительным процессом, как и формирование характера. Здесь очень важным является единство направляющих и регулирующих воздействий на поведение и деятельность учащихся.

В течение года наши испытуемые время от времени подвергались контрольным испытаниям для выявления некоторых качеств волевой деятельности, как, например: перенос кубиков, перенос стакана воды, прыжки через веревку, через «яму», ходьба по лестницам, стояние на цыпочках. Данные контрольных опытов дали возможность сравнить эти действия с волевыми действиями в быту, в учебной и внешкольной работе. На основе данных опытов и наблюдений воспитательная работа или продолжалась таким же образом, или приходилось искать другие приемы и методы.

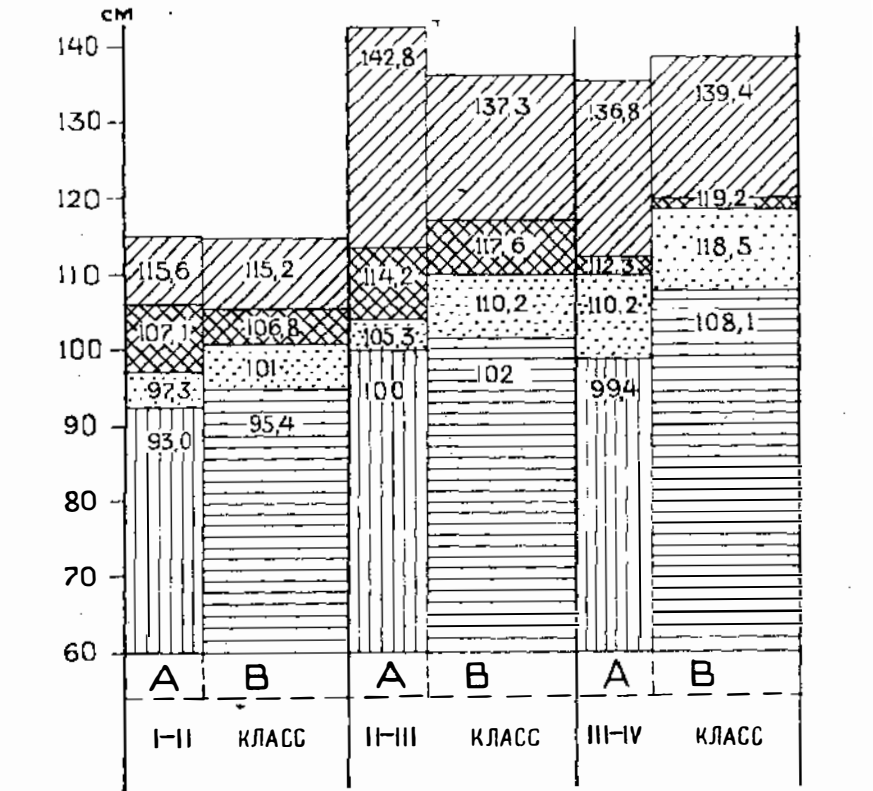
Результаты наблюдений за поведением испытуемого ученика и применяемые приемы воздействия учителями и воспитателями тщательно записывались в дневнике.

* *
*

По истечении года коррекционно-воспитательных занятий опять проводились те же эксперименты с учениками над моторной энергией, координацией и выдержкой и над графической деятельностью. Такие же эксперименты проводились и с контрольной группой. Данные констатирующих и контрольных опытов показывают, что в общем показатели опытов улучшились, из чего следует, что в течение года волевое действие у всех испытуемых учащихся усилилось, однако более заметно это было у изучаемых нами учащихся, подвергавшихся специальному целенаправленному коррекционно-воспитательному воздействию. Если показатели констатирующего эксперимента с изучаемыми нами детьми

Диаграмма 1

Динамика показателей прыжков



А Группа изучаемых учащихся
В Группа контрольных учащихся

- | | |
|--|---|
| <p> Прыжки изучаемых учащихся</p> <p> Прыжки контрольных учащихся</p> <p> Прыжки с указанием мотивов</p> | <p> Прыжки через год</p> <p> Прыжки с указанием мотивов через год</p> |
|--|---|

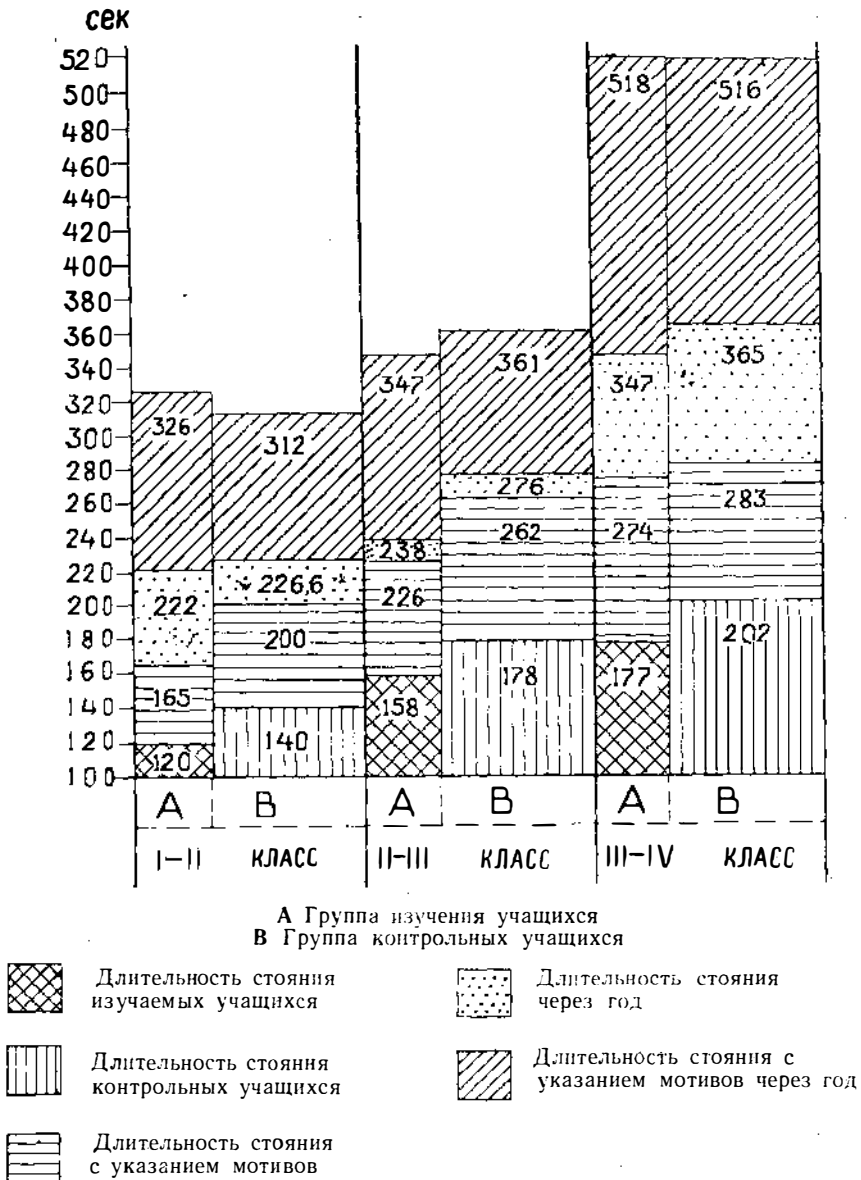
были значительно хуже, чем показатели других учеников, то показатели контрольных экспериментов с нашими изучаемыми приблизились к показателям других учеников.

Показатели прыжков и стояния на цыпочках мы представляем в диаграммах № 1, 2, из которых ясно видно, насколько и в каких классах повысились показатели экспериментов по сравнению с констатирующими.

Из диаграммы № 1, представляющей результаты прыжков учащихся, видно, что во всех классах моторная энергичность и устремленность изучаемых учащихся значительно улучшилась и почти срав-

Диаграмма 2

Динамика показателей стояния на цыпочках



нялась с такой же деятельностью контрольных учащихся. Наиболее значительные успехи достигнуты учащимися II—III классов; изучаемые учащиеся этих классов в данном отношении даже опередили других. Менее подвинулись вверх ученики IV класса, так как среди них было несколько отстающих тормозных и плохо поддающихся активизации и продвижению вперед учеников.

Много общих черт отражает и диаграмма 2, где приведены данные о продолжительности стояния на цыпочках, т. е. способности выдержки при нахождении в неподвижном положении. Если при констатирующих экспериментах во всех классах изучаемые учащиеся значительно отставали от своих товарищей, то при контрольном эксперименте они значительно продвинулись вперед и догнали других учеников. Особенно значительный сдвиг заметен у учеников III—IV классов.

Сравнивая обе диаграммы, увидим, что энергичность, активная волевая деятельность, устремленность (в прыжках) значительно повысились уже у первоклассников и относительно меньше повысились у старших, т. е. воспитательное воздействие на развитие воли учащихся в процессе активной деятельности ярко проявились уже у первоклассников. Тормозящее действие, требующее большого владения собой (выдержка, способность владеть своими мышцами и задерживать их при стоянии на цыпочках) у первоклассников и второклассников проявилось меньше, чем у старших детей (третьеклассников), так как воспитательное воздействие в этом отношении меньше повлияло на первоклассников, чем на более старших учащихся. Эти данные говорят о том, что воспитательное воздействие, прежде всего, отражается на активной стороне, а не на тормозящей стороне волевой деятельности.

Примечательные показатели деятельности с динамографом отображает таблица 2.

Таблица № 2

Динамика показателей деятельности с динамографом

Класс	Количество контрольных учащихся	Количество изучаемых учащихся	Прирост силы нажима в %	Прирост задержки в %
II	52	15	10,0 35,6	22,2 69,0
III	65	18	31,6 40,0	25,3 78,9
IV	63	26	26,7 43,1	27,9 68,9

Из таблицы видно, что способность задержки у всех испытуемых учащихся повышается значительно больше, чем способность нажима, а у изучаемых эта разница выражена особенно ярко. Это объясняется тем, что нажим больше зависит от импульсивной силы и на нем меньше отражается влияние воспитания. Задержка больше зависит от воли, и поэтому здесь больше отражается воспитательное воздействие на развитие воли. Следует отметить и то, что дольше задержать динамограф удается учащимся II—III классов, значит воспитательная работа по развитию торможения на них отражается больше, чем на первоклассниках (так же, как и при стоянии на цыпочках).

Некоторые примечательные черты волевой деятельности раскрываются и при испытании графической деятельности темпа, координации

и подвижности. Хотя эти задания больше связаны с навыками школьной работы, однако они способствуют выявлению некоторых индивидуальных особенностей волевой деятельности, в частности у наших изучаемых, что показывает таблица 3.

Таблица № 3

Динамика показателей графической деятельности

Класс	Количество контрольных учащихся	Количество изучаемых учащихся	Рост количества точек в %	Рост количества палочек в %	Рост количества комбинированных палочек в %		Рост количества комбинированных знаков в %	
					больше знаков в %	меньше ошибок в %	больше знаков в %	меньше ошибок в %
II	56	—	22,7	29,3	15,8	77,0	37,5	50,0
	—	18	10,2	36,7	23,3	35,7	37,1	33,3
III	68	—	6,3	10,8	8,1	82,3	20,7	43,5
	—	21	25,2	27,4	22,1	63,6	28,4	77,7
IV	63	—	5,2	4,5	8,5	77,7	12,8	45,2
	—	26	16,2	15,0	28,5	72,7	27,4	66,0
III масс. школы	39	—	9,7	10,1	11,0	50,0	27,4	33,3

Из таблицы видно, что показатели изучаемых учащихся, по сравнению с контрольными учащимися, улучшаются, начиная с палочек, и то больше с комбинированных палочек, так как темп письма в этом случае ускоряется медленнее. Это объясняется тем, что при констатируемом эксперименте изучаемые учащиеся больше отставали от контрольных в выполнении комбинированных заданий, чем по темпу (ставить точки). И в выполнении этого эксперимента больше продвигается II—III класс, чем другие.

Учащиеся II—III кл. массовой школы по возрасту на 2,9 года младше, чем учащиеся II—III кл. вспомогательной школы; показатели повышения графической деятельности немногим больше показателей контрольных учащихся, но ниже показателей изучаемых учащихся. Эти данные также свидетельствуют о том, что и в области графической деятельности изучаемые учащиеся сумели значительно улучшить показатели по сравнению со своими одноклассниками и учениками массовой школы. В этом тоже отражается значение воспитательного воздействия на волевую деятельность учащихся.

Заметна динамика показателей деятельности отдельных испытуемых: показатели многих испытуемых значительно превышают средние показатели контрольных учащихся по многим опытам, однако некоторые учащиеся по некоторым опытам отстают. Индивидуальные показатели констатируемого (1960/61 уч. г.) и контрольного (1961/62 уч. г.) эксперимента приведены в таблице 4.

Из таблицы 4 видно, что многие показатели при контрольных экспериментах значительно повысились; но больше всего повысились показатели по выдержке, владению своими действиями и их координации. Это объясняется тем, что учителя и воспитатели больше уделяли внимания воспитанию волевой деятельности не только у изучаемых, но также и у других учащихся класса или группы. Некоторые изучаемые учащиеся все-таки значительно отстают от других, особенно по графической деятельности, так же как и по успеваемости. Однако по сравнению с данными констатирующего эксперимента показатели этих учащихся также значительно улучшились. Эти выводы только подтверж-

Показатели отдельных учащихся по констатируемому и контрольному эксперименту
и средняя арифметическая изучаемой и контрольной группы учащихся

Инициалы учащихся	Возраст	Класс	Расстояние прыжков (в см)			Продолжительность стояния на цыпочках (в сек)				Нажим и задержка динамографа				М. графических знаков
						обеих ног		одной ноги		нажим в кг		задержка в сек		
			1 раз без указания цели	с указанием цели	через «яму»	без указания цели	с указанием цели	без указания цели	с указанием цели	без указания цели	с указанием цели	без указания цели	с указанием цели	
Т. В.	11/12	I	115	118	110	100	60	0	0	14	12	4	2	27,2
		II	123	129	121	100	125	6	8	21	18	8	5	57,0
И. Р.	9/10	I	90	92	100	130	150	4	5	12	16	6	7	36,7
		II	102	112	112	180	200	15	16	18	20	8	10	41,5
Д. И.	10/11	I	90	87	80	120	110	0	0	18	22	5	3	62,5
		II	112	118	129	180	230	13	14	22	26	8	11	66,2
П. А.	10/11	I	80	70	65	120	110	10	12	12	20	3	2	37,2
		II	116	120	123	200	240	15	18	22	25	4	5	46,5
М. изучаем. групп. учаш.		I	93	95,8	91,1	120	97	5,2	4,3	16,3	14,0	5,8	4,3	38,6
		II	107	114,2	113,7	187	226	11,6	13,5	21,7	24,3	9,8	11,3	49,7
М. контр. гр. учащихся		I	95,4	101,8	96,9	137	152	5,7	6,2	18,1	18,7	6,3	6,5	42,5
		II	106,8	115,2	113,6	231	249	12,5	13,7	19,9	23,8	7,7	10,2	53,5
С. В.	11/12	II	115	117	120	160	180	8	10	18	22	5	7	58
		III	140	146	150	200	225	35	38	27	30	10	12	70
Л. А.	11/12	II	100	98	90	90	75	0	0	13	12	3	3	23
		III	112	110	130	150	180	0	0	16	17	6	7	34
Б. А.	12/13	II	100	106	110	150	161	15	11	15	12	8	5	60
		III	130	135	138	180	210	27	35	19	21	19	23	64
М. изучаем. гр. учащихся		II	100,7	105,3	105,4	158	220,5	6,3	6,1	18,3	17,8	7,2	6,5	49,8
		III	114,2	142,7	132,9	238	347,0	13,2	14,4	25,8	26,6	10,0	11,4	61,9
М. контр. гр. учащихся		II	102,0	109,6	112	178	259,6	6,5	7,1	21,5	22,3	8,7	8,9	55,7
		III	117,6	137,3	139,6	275	361,0	11,8	13,9	28,3	29,5	10,9	11,6	60,7

дают то общее положение, что вследствие целенаправленного индивидуального воздействия на развитие волевой деятельности повысились как активность, устремленность, настойчивость, так и выдержка, самообладание и другие волевые качества.

Улучшение волевой деятельности изучаемых нами учащихся в значительной мере отражалось и на их успеваемости. Из 72 наших изучаемых приемно-отборочной комиссией 60 (83%) было признано тяжелыми дебилами (*debilitas gravis*) и только 12 (17%) — средними дебилами. Из них только 13 учеников учились в данном классе первый год; другие учились в том же классе 2—3 года. В течение учебного года успеваемость изучаемых нами учеников повысилась; 47 (65%) учеников были переведены в старшие классы и 35% оставлены на второй год; в следующем году успеваемость стала лучше и 59 (82%) учащихся были переведены в следующие классы. Изучаемые учащиеся, отличавшиеся своей несдержанностью, невнимательностью, раздражительностью или пассивностью, постепенно стали более внимательными, сдержанными и трудоспособными в учебной и бытовой деятельности.

Учителя и воспитатели, работавшие с изучаемыми учениками, в своих дневниках отмечают, что воздействие на волю учеников повлияло на их поведение и трудоспособность, так как они научились сдерживаться, более внимательно относиться к каждому заданию, внимательно слушать, старались более самостоятельно выполнять задания и т. д. Более целеустремленное коррекционно-воспитательное воздействие на учащихся помогло активизировать и концентрировать их волевою деятельность. Развитие волевой деятельности постепенно улучшалось.

В результате обобщения данных проведенных нами исследований, мы пришли к следующим выводам.

1. Умственно отсталые дети являются неполноценными не только в области умственной, но и в области волевой деятельности. Пониженная общая активность и деятельность задерживает развитие их умственных способностей и волевых качеств.

2. Особенности и развитие волевой деятельности учащихся младших классов вспомогательных школ изучались путем наблюдений и экспериментов. С целью экспериментального исследования применялись две серии опытов: а) испытание моторной энергии, координации и выдержки в отношении динамичной и статичной деятельности и б) испытание графической деятельности темпа, координации и подвижности.

3. На основании психологических и педагогических данных об испытуемых учащихся составлялись характеристики волевых качеств каждого из них и указывались соответствующие методы и приемы воздействия на развитие воли во время бытовых занятий, занятий спортом и на уроках.

4. Изучение развития волевой деятельности учащихся в процессе бытовых и учебных занятий, а также путем экспериментального исследования, показывает, что и волевая их деятельность вследствие коррекционно-воспитательного активизирующего воздействия повышается и улучшается.

5. В коррекционно-воспитательной работе учитываются следующие принципы воспитания воли: принцип активности и труда, принцип смелости и уверенности, принцип целенаправленности и перспективы, принцип индивидуального подхода, принцип соответствия (адекватности) и последовательности и принцип единых требований.

6. Показатели контрольных экспериментов в результате целенаправленного индивидуального коррекционно-воспитательного воздействия

на развитие волевой деятельности в течение определенного периода значительно повысилась. Более всего повысились показатели по выдержке, овладению своими действиями и их координации.

7. Улучшение волевой деятельности испытуемых учащихся в значительной мере отразилось на развитии их умственной деятельности и на успеваемости. Они постепенно стали более внимательными, сдержанными и трудоспособными в учебной и бытовой деятельности.

Научно-исследовательский
институт школ

Поступило
в мае 1965 г.

PROTIŠKAI ATSLIKUSIŲ MOKINIŲ VALINĖS VEIKLOS VYSTYMOŠI KLAUSIMU

J. LAUZIKAS

Re z i u m ė

Tarybinė psichologija daug dėmesio skiria žmogaus psichikos vystymosi klausimams. A. Leontjevo, L. Božovič, D. Elkonino, A. Liublinskajos ir kitų tarybinių psichologų tyrimai atskleidžia svarbius vaikų psichinio vystymosi klausimus. Jų darbuose teigiama, kad psichika vystosi ne tiek prigimties pradmenų, kiek įvairios veiklos veikiamą. L. Zankovas, G. Kostiuikas, N. Menčinskaja ir kiti psichologai parodo mokymosi ir vystymosi sąveiką.

Tarybinė psichologija svarbiausiu vystymosi veiksmu laiko žmogaus tikslingą veiklą ir darbą. Daugelyje psichinio vystymosi tyrimų į pirmą vietą iškeliamą protinę veiklą, o valinę veiklą arba pajungiamą protinei, arba visai apie ją nutylima. Tačiau kiekviena sąmoninga veikla yra susieta su valios pastangomis bei jų reguliavimu. Valinė veikla iki šiolei tebėra maža iširta.

Aiškinant protiškai atsilikusią vaikų vystymąsi, daugiausia nagrinėjami pažinimo procesai. Tuo tarpu protiškai atsilikusią vaikų pasyvumas, santykių su išoriniu pasauliu stoka silpnina jų veiklą ir psichinį vystymąsi. Be aktyvios veiklos silpnai vystosi protiniai sugebėjimai ir valia.

Mes ryžomės išaiškinti, kaip vystosi jaunesniųjų mokinių valinės veiklos ir darbingumo ypatybės. Tuo tikslu buvo stebima mokinių kasdieninė veikla, mokymasis, buvo atlikti psichologiniai eksperimentai ir pritaikyti tam tikri auklėjimo, veiklos bei elgesio reguliavimo būdai.

Ugdant mokinių valią, buvo vadovaujama tokiais principais: 1) aktyvumo ir darbo, 2) drąsos ir pasitikėjimo, 3) tikslingumo ir perspektyvos, 4) individualaus priėjimo ir individualizavimo, 5) atitinkamumo ir nuoseklumo, 6) vieningų reikalavimų ir poveikio. Šiais principais rėmėsi mokytojai ir auklėtojai. Pagal aukštosios nervinės veiklos tipus buvo išskirtos dvi vaikų grupės: aktyvūs, arba jaudrūs, ir pasyvūs, arba slopūs, vaikai. Jaudriųjų aktyvumą buvo stengiamasi reguliuoti, ugdant savitvardos ir savikontrolės sugebėjimus, o slopieji mokiniai buvo aktyvinami, padrašinami. Tiriamieji mokiniai buvo rūpestingai stebimi įvairiomis aplinkybėmis. Stebėjimų ir po metų atliktų kontrolinių eksperimentų duomenys akivaizdžiai parodė, kad tiriamųjų mokinių valinė veikla geriau išsivystė, negu kontrolinių mokinių. Paaiškėjo ir tai, kad greičiau vystėsi aktyvinančios, o lėčiau tvardančios ir reguliuojančios valios ypatybės. Mat, susitvarkymas, ištvėrmė reikalauja daugiau valios, negu aktyvumas.

Mokinių valios vystymasis veikė ir jų protinį vystymąsi bei mokymosi pažangumą, elgesį bei tarpusavio santykius.