

**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**  
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
**«Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»**  
(КГПУ им. В.П. Астафьева)  
Институт социально-гуманитарных технологий  
Кафедра специальной психологии

Черенева Елена Александровна  
**МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ**

**Психологические механизмы произвольной регуляции поведения  
школьников с нарушениями интеллектуального развития**

Направление подготовки 37.04.01 Психология  
Направленность (профиль) образовательной программы  
Психологическое консультирование и психотерапия

**ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ:**

Заведующий кафедрой

д-р мед. наук, профессор С.Н. Шилов

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Руководитель магистерской программы

канд. психол. наук, доцент Н.Ю. Верхотурова

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Научный руководитель

канд. мед. наук, Я.В. Бардецкая

(ученая степень, ученое звание, фамилия, инициалы)

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Обучающийся

Черенева Е.А.

(фамилия, инициалы)

\_\_\_\_\_  
(дата, подпись)

Красноярск 2020

## Содержание

<b>Введение.....</b>	<b>3</b>
<b>Глава I. Состояние проблемы произвольной регуляции у детей с нарушениями интеллектуального развития.....</b>	<b>12</b>
1.1. Проблема саморегуляции в отечественной и зарубежной психологии....	12
1.2. Особенности формирования произвольности у здоровых школьников..	23
1.3. Развитие произвольного поведения у школьников с интеллектуальными нарушениями.....	30
<b>Глава II. Исследование механизмов произвольной регуляции у школьников с нарушениями интеллектуального развития.....</b>	<b>44</b>
2.1. Организация констатирующего эксперимента.....	44
2.2. Результаты констатирующего эксперимента.....	49
2.3. Психологические механизмы произвольной регуляции поведения школьников с нарушениями интеллектуальной деятельности.....	63
<b>Глава III. Методические рекомендации по коррекции произвольной регуляции поведения школьников с нарушениями интеллектуального развития.....</b>	<b>75</b>
3.1. Научно-теоретические основы организации процесса психокоррекции произвольного поведения учащихся с нарушением интеллекта.....	75
3.2. Психокоррекционная программа по развитию произвольности учащихся с нарушениями интеллектуального развития.....	86
<b>Заключение.....</b>	<b>116</b>
<b>Список литературы.....</b>	<b>120</b>
<b>Приложения.....</b>	<b>136</b>

## Введение

**Актуальность исследования.** Изучение проблемы развития процессов саморегуляции у детей имеет важное теоретическое и практическое значение. Саморегуляция деятельности является частным видом произвольного управления и характеризуется использованием значительных волевых усилий, направленных на преодоление препятствий и трудностей. Сегодня одной из тенденций в исследованиях саморегуляции учебной и внеучебной деятельности у детей является изучение ее во взаимосвязи со становлением личности в онтогенезе. Л.И. Божович (1969), А.В. Запорожец (1960), В.А. Иванников (1991), В.К. Котырло (1974) отмечали, что психологические предпосылки формирования личности включают в себя развитие способностей овладения собственным поведением, умение регулировать его и преодолевать трудности в разных видах деятельности. Л.С. Выготский (1983) отметил, что личность характеризует единство поведения, которое отличается признаком овладения собственным поведением, и, соответственно, развитие личности есть становление способности владеть собой и своими психическими процессами. В свою очередь, решение вопроса формирования саморегуляции деятельности у детей обуславливает необходимость поиска и разработки содержания, средств, методов и приемов (Т.И. Шульга, 1993; R. May, 1974).

Особенно затруднителен процесс развития саморегуляции деятельности у детей с проблемами в развитии (Л.С. Выготский, 2000; Б.В. Зейгарник, 2000), в частности у детей с интеллектуальными нарушениями (В.И. Лубовский, 1978; С.Л. Мирский, 1994; М.С. Певзнер, 1963; В.Г. Петрова, 2000; Б.И. Пинский, 1985; С.Я. Рубинштейн, 1986 и др.).

Развитие саморегуляции учебной и внеучебной деятельности у детей с умственной отсталостью – сложный и длительный процесс, требующий специально организованного подхода, направленного на формирование прежде всего целенаправленной деятельности. Это объясняется тем, что все

психические функции и процессы, с которыми связана волевая регуляция, у умственно отсталых школьников имеют ряд нарушений. Проблема саморегуляции учебной и внеучебной деятельности у умственно отсталых учащихся привлекала внимание ученых в разные периоды становления специальной педагогики и психологии (Д.Н. Азбукин, 1936; Л.С. Выготский, 1982; А.Н. Граборов, 1929; А.А. Дмитриев, 2002; Г.М. Дульнев, 1969; С.Д. Забрамная, Л.В. Занков, 1935; И.П. Лаужикас, 1967; В.И. Лубовский, 1978; М. Монтессори, 1920; М.С. Певзнер, 1958; В.Г. Петрова, 1995; Б.И. Пинский, 1985; Э. Сеген, 1903; И.М. Соловьев, 1935; Г.Я. Трошин, 1913; М.Г. Царцидзе, 1985 и др.).

Анализ литературных данных, посвященных исследованиям особенностей проявлений саморегуляции учебной и внеучебной деятельности учащихся с нарушениями интеллекта свидетельствует о том, что эта проблема разработана недостаточно. В своих исследованиях Э.Я. Альбрехт (1976), С.Д. Забрамная (1992), Г.М. Дульнев (1969), И.Ю. Жуковин (2000), И.П. Лаужикас (1967), В.В. Лебединский (1975), В.И. Лубовский (1976), С.Л. Мирский (1994), М.С. Певзнер (1963), В.Г. Петрова (2000), Г.Е. Сухарева (1965), Г.Я. Трошин (1916), М.Г. Царцидзе (1985), Ш.Н. Чхартишвили (1974) и др. указывали на специфические особенности проявления саморегуляции в различных видах деятельности у рассматриваемого контингента детей. Исследователи указывали на отклонения, которые выражаются в устойчивых неадекватных проявлениях поведенческой деятельности, неумении критически оценивать ситуацию (повышенная внушаемость), завышенной самооценке, неумении строить жизненные планы. Безынициативность ребенка, обусловленная интеллектуальной недостаточностью, его неспособность к волевым усилиям, произвольной регуляции движений и познавательным психическим процессам отрицательно влияют как на учебно-познавательную деятельность, так и на становление личности учащегося в целом.

Коррекция произвольной деятельности умственно отсталых детей является одной из актуальных проблем специальной педагогики и психологии. Актуальность проблемы обусловлена важнейшей ролью процессов саморегуляции ведущих видов деятельности в формировании личности школьника, его активной жизненной позиции, возможности полноценной трудовой деятельности и социальной адаптации.

Анализ литературных данных, раскрывающих вопросы особенностей становления саморегуляции учебной и внеучебной деятельности умственно отсталых учащихся, а также влияния процессов саморегуляции на формирование личности учащегося в целом позволил выявить противоречия в организации и содержании коррекционного обучения, направленного на развитие волевой сферы в целом:

– между слабой изученностью особенностей проявления процессов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности у учащихся с нарушенным интеллектом и выдвигаемыми требованиями к уровням их сформированности;

– между особенностями развития саморегуляции деятельности учащихся с нарушенным интеллектом и соответствующими содержанием и приемами ее развития и коррекции.

Таким образом, актуальность исследуемой проблемы определяется как тенденциями развития научного знания, так и существующими потребностями социально-психологической и клинической практики. Изучение произвольного поведения в детском возрасте нарушенном интеллектуальном развитии является важным направлением, так как позволяет раскрыть не только механизмы психической регуляции, но и механизмы формирования эмоционально-личностного развития. Полученные данные позволят решать важнейшую теоретическую и практическую задачу, требующей актуального исследования и разработки.

**Актуальность проблемы** исследования механизмов произвольной регуляции поведения в детском возрасте в норме и патологии вызвана следующими **положениями**:

1. Необходимость теоретического осмысления результатов отечественных и зарубежных исследований, недостаточно представленных в отечественной психологии исследований в области изучений произвольной регуляции поведения в детском возрасте с нарушениями интеллектуального развития.

2. Дефицитом отечественных сравнительных исследований в области теории и практики диагностики и коррекции произвольного поведения детей с НИР, как дополнительной возможности понимания механизмов формирования личности детей в норме и патологии, поиске дополнительных ресурсов развития и коррекции эмоционально-личностной сферы.

3. Недостатком теоретического и методологического обоснования методов диагностики и коррекции произвольного регулирования психической активности детей с нарушениями интеллектуального развития.

4. Недостатком исследований и теоретическом обобщении взаимосвязи произвольности психической регуляции с параметрами субъективного мира, в том числе у детей с нарушениями интеллектуального развития и их влияние на эмоционально-личностное развитие и социально-психологическую адаптацию.

5. Необходимость научного обеспечения программ коррекции произвольного поведения и оптимизации эмоционально-личностного развития детей с нарушениями интеллектуального развития, как необходимого условия формирования гармоничной и целенаправленной личности.

**Цель исследования.** Выявить основные психологически механизмы и закономерности произвольной регуляции поведения школьников с

нарушениями интеллектуальной деятельности и составить психокоррекционную программу по ее развитию.

#### **Задачи исследования.**

1. Теоретическое и методологическое обоснование исследовательского подхода к проблеме изучения личности детей с нарушениями интеллектуального развития.

2. Определение психологических механизмов произвольной регуляции поведения как наивысшего уровня психической регуляции и разработка диагностических критериев на соответствующем методическом уровне.

3. Анализ феноменологии детерминации произвольной регуляции поведения школьников нарушениями интеллектуального развития как определяющего фактора эмоционально-личностного развития.

4. Составление методических рекомендаций и определение содержательных оснований для организации психокоррекции произвольной регуляции поведения школьников с нарушениями интеллектуального развития.

**Объект исследования** – произвольная регуляция психической деятельности в детском возрасте.

**Предмет исследования** – психологические механизмы формирования произвольного поведения у детей школьного возраста с нарушениями интеллектуальной деятельности.

#### **Гипотеза исследования**

В ходе комплексного изучения психологических механизмов произвольной регуляции поведения школьников с нарушениями интеллектуального развития, мы предположили, что произвольность детерминируется в эмоционально-волевой сфере и определяет типологические особенности и закономерности ее проявления.

Для реализации целевой установки исследования были использованы следующие **методы исследования**: изучение литературы по теме

исследования, анализ и обобщение теоретических положений по данной проблеме; опрос и анкетирование учащихся и участников педагогического процесса с целью выявления понимания сущности процесса развития и коррекции саморегуляции учебной и внеучебной деятельности; метод включенного наблюдения для изучения особенностей проявлений саморегуляции в различных видах деятельности у учащихся и степени их влияния на формирование личности; методики исследования проявлений саморегуляции деятельности у исследуемого контингента детей; изучение медицинской, педагогической и психологической документации, педагогический эксперимент; методы статистической обработки материалов.

**Методологическую и теоретическую основу исследования составили:**

— теория культурно-исторического развития высших психических функций и положения о структуре дефекта Л.С. Выготского;

— принцип единства сознания и деятельности как один из аспектов деятельностного подхода в психологии (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Б.Н. Теплов и др.);

— принцип единства волевой, интеллектуальной и эмоциональной сфер личности (С.Л. Рубинштейн, В.К. Котырло и др.);

— теория ведущей роли обучения в развитии (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, Н.Ф. Талызина и др.);

— идеи культурно-исторической, психологии Л.С. Выготского, современные представления о типах и этапах психосоциального развития (М.Ю. Кондратьев, Д.И. Фельдштейн), системно-деятельностный подход к оценке сложной реальности развития (А.Г. Асмолов).

— системный подход в исследовании личности (П.К. Анохин, Б.Г. Ананьев, В.А. Барабанщиков, Д.Н. Завалишина, А.В. Карпов, Б.Ф. Ломов, В.Д. Шадриков, Э.Г. Юдин);



— субъектно-деятельностный подход (К.А. Абульханова-Славская, Б.Г. Ананьев, А.В. Брушлинский, Е.А. Климов, А.Н. Леонтьев, Б.Ф. Ломов, С.Л. Рубинштейн);

— концепция саморегуляции деятельности и активности субъекта (Б.Г. Ананьев, Л.И. Анциферова, Б.В. Зейгарник, В.П. Зинченко, Е.А. Климов, О.А. Конопкин, А.А. Крылов, Г.С. Никифоров, Д.А. Ошанин, В.А. Петровский).

**Научная новизна исследования** заключается в:

- изучении и выявлении особенностей в проявлениях произвольности у учащихся с нарушенным интеллектом классов, с позиций анализа двигательной и интеллектуальной деятельности;
- составлении методических рекомендаций по организации психокоррекционной программы по формированию компонентов произвольности школьников с нарушенным интеллектом.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в получении новых данных о процессах произвольной регуляции и в разработке методики, направленной на получение новых данных о процессах саморегуляции у умственно отсталых школьников, которая является составной частью психокоррекционного процесса.

**Практическая значимость исследования.** Выявленные особенности в проявлениях произвольной деятельности учащихся младших классов с нарушенным интеллектом расширяют возможности дифференцированной диагностики психических процессов. Результаты исследования могут быть включены в содержание лекций по коррекционной психологии для студентов психологических и дефектологических факультетов. Психологи, педагоги могут использовать разработанное содержание и формы для оптимизации коррекционного процесса, направленного на формирование саморегуляции деятельности у учащихся с нарушением интеллекта в ходе уроков и внеклассных мероприятий.

**Достоверность и обоснованность полученных результатов исследования** обеспечивается методологическим подходом, опирающимся на положения о сущности воли, лежащей в основе процессов саморегуляции деятельности; применением комплекса методов исследования, адекватных целям, предмету и задачам исследования; динамическим характером изучения уровня сформированности волевой регуляции у испытуемых и личным участием исследователя в проведении экспериментальной работы; сочетанием количественного и качественного анализа материала, подтвержденного статистическими расчетами, репрезентативной выборкой испытуемых.

**На защиту выносятся:**

1. Психологические механизмы произвольной регуляции поведения учащихся с нарушенным интеллектом

2. Психокоррекционная программа, включающую коррекционно-развивающие задачи, структуру организации процесса и методику формирования, состоящую из следующих блоков: диагностический, ориентировочный и практико-формирующий, направленных на развитие и коррекцию произвольной деятельности учащихся с нарушениями интеллектуального развития.

**Исследование осуществлялось в три этапа.**

I этап (2018-2019 гг.) - изучение специальной литературы, анализ педагогической документации, особенностей развития и коррекции саморегуляции учебной и внеучебной деятельности учащихся с нарушенным интеллектом. В задачу данного этапа входила также разработка методов констатирующего эксперимента;

II этап (2019 гг.) был посвящен проведению констатирующего эксперимента по выявлению особенностей проявления механизмов произвольной регуляции поведения у исследуемого контингента учащихся.

Итоги работы на первых двух этапах позволили подтвердить, актуальность рассматриваемой темы, уточнить цель, гипотезу, и задачи исследования

III этап (2019-2020 гг.) был нацелен на реализацию гипотетических и целевых установок исследования, апробацию технологии коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на формирование саморегуляции учебной и внеучебной деятельности у учащихся экспериментальных групп; обрабатывались, систематизировались и обобщались результаты, а также оформлялась работа в целом.

Всего в экспериментах приняли участие 120 учащихся с клиническим диагнозом F 70 (умственная отсталость легкой степени) Учащиеся подбирались по следующим критериям: одна возрастная группа испытуемых; без грубых нарушений эмоционально-волевой сферы; одинаковое распределение испытуемых по классам.

#### **Структура и объем диссертации.**

Диссертация состоит из введения, трех глав, заключения, библиографического списка, приложений. Работа содержит 140 страниц, иллюстрирована таблицами и гистограммами.

## **Глава I. Состояние проблемы произвольной регуляции у детей с нарушениями интеллектуального развития**

### **1.1. Проблема саморегуляции в отечественной и зарубежной психологии**

Волевая регуляция – одно из высших проявлений психики человека. Исторически обусловленная, истинно человеческая, сознательная активность формировалась в труде, в процессе которого человек, побуждаемый потребностями, изменял природу и изменялся сам. При этом он сознательно регулировал свою деятельность, добиваясь своей цели.

По мнению ряда ученых, в отечественной психологии отсутствует единый подход к рассмотрению волевой регуляции, как правило ее отождествляют с волевой сферой в целом (Л.И. Божович, 1969; К.М. Гуревич, 1940; А.В. Запорожец, 1960; В.А. Иванников, 1991; Е.П. Ильин, 2000; В.И. Селиванов, 1992 и др.). Такое положение приводит к неопределенности понятийного аппарата, недифференцированности соотношений понятий «воля» и «произвольность», «воля» и «волевая регуляция», «волевое» и «произвольное» действие. До сих пор взгляды психологов резко расходятся. Одни отрицают наличие воли как самостоятельного психологического явления, ставят под сомнение ценность этого понятия (У. Джеймс, 1996; Г. Мюнстерберг, 1997; Е.Д. Хомская, 1987 и др.), другие, отстаивая самостоятельность волевой регуляции, видят только одну ее сторону – способность преодолевать затруднения и препятствия. Нередко произвольную регуляцию рассматривают вне волевой деятельности (В.А. Иванников, 1991; В.И. Селиванов, 1976; З.И. Ходжава, 1960 и др.). Все это вызывает затруднения как в процессе преподавания психологии, так и при поиске адекватных методов диагностики степени развития «силы воли».

Мы будем придерживаться позиций рассмотрения саморегуляции в контексте волевой сферы и взаимосвязи ее с другими психическими функциями и деятельностью личности.

Обозначим понятийный аппарат процессов саморегуляции деятельности: *воля, волевые качества, сила воли, волевая активность, волевая регуляция, волевая деятельность, волевой акт* и др. понятия, которые являются характеристиками волевой сферы и имеют свою трактовку в тексте.

В отечественной психологии процессы саморегуляции деятельности представляются как сознательное регулирование человеком своего поведения, выраженное в умении преодолевать трудности при совершении целенаправленного действия, поступков. В основе волевой регуляции лежат механизмы саморегуляции организма, имеющие рефлекторную природу. В процессе деятельности мозг человека получает информацию не только о результатах уже завершеного действия, но и о каждом этапе его выполнения, что обеспечивает постоянную корректировку поведения в соответствии с поставленной целью (В.И. Селиванов, 1992).

Наиболее распространенным является представление о саморегуляции деятельности как о способности сознательно преодолевать препятствия на пути к цели. С этим представлением связано направление исследований природы и механизмов волевых усилий (В.К. Калинин, 1989; В.К. Котырло, 1974; А.Ц. Пуни, 1977; С.Л. Рубинштейн, 1996; П.А. Рудик, 1962 и др.).

Л.И. Божович [21] дает определение воле как целому комплексному акту, наделенному условиями: «Воля – это способность человека настойчиво достигать сознательно поставленной цели несмотря на наличие внешних и внутренних препятствий. Человек, который преодолевает разнообразные трудности, побеждает искушающие его, мешающие ему желания и добивается поставленной цели, доводит начатое, даже скучное дело до конца, представляется нам волевым. И наоборот, тех, кто колеблется, отступает от задуманного, работает спустя рукава и, наконец, совсем бросает начатое дело, мы считаем людьми неорганизованными, слабовольными. И такое представление, в общем, правильно» (1964).

Анализ литературных данных позволяет говорить о процессе саморегуляции деятельности как целостной и поэтапной структуре. Так,

например, Н.Н. Ланге (1996) в волевом (произвольном) действии выделял четыре части: 1) чувство, потребность, т.е. стремление; 2) предсказание о цели; 3) представление о движении; 4) само движение. С.Л. Рубинштейн (1999) в произвольном действии тоже выделил четыре стадии: 1) актуализация побуждения и постановка цели; 2) обсуждение и борьба мотивов; 3) решение о действии; 4) исполнение действия. В.И. Селиванов (1982) выделил три стадии: 1) постановка цели действия; 2) мысленное планирование исполнения; 3) само исполнение. Р. Ассаджиоли (R. Assagioli, 1974) выделяет следующие стадии волевого акта: 1) осознанная цель, ее оценка, возникновение мотивации на основании оценки; 2) размышление; 3) выбор одной цели из нескольких; 4) подтверждение выбора; 5) составление программы действий с учетом имеющихся средств; 6) исполнение действия.

Итак, чтобы совершить волевое действие, необходимо пройти ряд этапов, главными из которых являются целевая установка, планирование собственной деятельности и непосредственное исполнение действий. Необходимо подчеркнуть, что волевой акт – прежде всего сознательный акт, имеющий свою структуру и конечную цель.

Для разных исследователей существенным признаком или основанием волевой регуляции является либо преодоление препятствий (трудностей), либо борьба мотивов и выбор цели, либо отдаленность последствий действия, либо отсутствие актуально переживаемой потребности в таком действии и т.д. Тем не менее в выделении критериев волевой активности прослеживаются общие закономерности. Многие из них, в том числе А.Н. Леонтьев (1981), Л.И. Божович (1962), В.И. Селиванов (1992), В.А. Иванников (1991) и др., отмечают, что волевое действие всегда целенаправленно, а значит, предполагает однозначность цели и является преднамеренным, произвольным. Это означает, что неосознанных действий не бывает и за волевой активностью всегда стоит работа сознания. «Прежде всего, – пишет А.Н. Леонтьев, – волевым актом по справедливости можно называть только действия или процессы целеподчиненные. Под целью

понимается некий предполагаемый, сознаваемый результат, к которому должно привести действие. И, таким образом, процессы как бы разделились на две группы: произвольные (к ним относятся автоматические, инстинктивные, импульсивные действия под влиянием аффекта, страсти) и преднамеренные, произвольные, т.е. целеподчиненные» (1981). Совершенно очевидно, что когда мы говорим о волевой регуляции, то интуитивно относим эти процессы к группе произвольных.

Для более подробной характеристики саморегуляции деятельности многие исследователи наделяют ее различными функциями. Например, грузинские психологи Д.Н. Узнадзе (1966), З.И. Ходжава (1960), Ш.Н. Чхартишвили (1958) рассматривают волевую регуляцию как побудительный (мотивирующий) механизм к деятельности. Мотивирующая функция саморегуляции при реализации действия занимала ведущее место и у Л.И. Божович (1969), С.Л. Рубинштейн (1999). В.И. Селиванов выделяет, наряду с побудительной, регулирующую функцию воли. Для него волевая деятельность – это способность человека сознательно регулировать свое поведение. «Воля есть регулирующая функция мозга, – пишет он, – выраженная в способности человека сознательно управлять собой и своей деятельностью, руководствуясь определенными побуждениями и целями» (1976).

По Л.М. Веккеру (1957), воля есть высшая форма произвольной регуляции поведения, при которой действие осуществляется на основе критериев интеллектуальной, эмоционально-нравственной и общесоциальной ценности. Важность волевой регуляции этот исследователь связывает с потребностью в переводе регуляции на личностный уровень. Регулирующую роль воли отмечали также А.Ц. Пуни (1966), Б.Н. Смирнов (1983), П.А. Рудик (1945, 1962), Н.П. Рапохин (1981), М. Брицхин (1989) и др. Р. Мэй (R. May, 1974) характеризует саморегуляцию поведения как категорию, определяющую способность личности организовать свое поведение таким образом, чтобы совершалось движение к заданной цели, в

заданном направлении. В отличие от желания волевая регуляция подразумевает возможность выбора, несет в себе черты личностной зрелости и требует развитого самосознания.

Происхождение волевых усилий ученые пытаются объяснить с позиций детерминации. Так, П.В. Симонов (1986) полагает, что у человека существует особая потребность в преодолении препятствий. Однако преодоление препятствий наблюдается лишь на пути к предмету потребности или к цели, которые и ставят задачу на их преодоление. Без такого значимого предмета никакого преодоления не происходит.

Интенсивность волевых усилий в процессе саморегуляции деятельности зависит от степени трудности препятствий (Н.Ф. Добрынин, 1970), от отношений к действию (В.Н. Мясищев, 1957), от побудительной силы мотивов (И.К. Калинин, 1975; В.И. Селиванов, 1974; П.А. Рудик, 1945), от возраста испытуемых (И.К. Петров, 1985), от инструкции экспериментатора (П.А. Рудик, 1962) и от включенности человека в коллективную деятельность (А.К. Абульханова-Славская, 1980). Эффективность волевых усилий также зависит от психофизического состояния человека: повышенный уровень активности увеличивает их эффективность, утомление, страх и ужас – снижают их интенсивность (Д.И. Каталин, 1981).

Таким образом, способность к преодолению препятствий и к волевым усилиям связана с широким спектром условий и определяется многими ситуативными факторами. Этот феномен, имея под собой самые разные психологические основания, не может служить однозначным и единственным критерием волевого поведения.

Многие ученые, рассматривая волевое поведение, придавали большое значение *представлению* как компоненту произвольного управления. И.М. Сеченов, говоря о роли представлений в управлении действиями, писал, что в структуру представлений наряду с образом «входят, помимо внешних признаков, такие, которые открываются не непосредственно, а только при детальном умственном и физическом анализе предметов в их отношении



друг к другу и к человеку» (1952). У. Джеймс (1991) отмечал, что произвольному движению должна предшествовать мысль о нем. О кинестетических представлениях, предшествующих произвольному движению, писал в начале XX века Н.Н. Ланге (1996) и др. В середине столетия представление (образ) как регулятор действия рассматривалось в работах С.И. Беритова, Н.А. Бернштейна, Л.М. Веккера [18; 19; 29].

*Волевая регуляция* – частный вид произвольного управления и характеризуется использованием значительных волевых усилий, направленных на преодоление препятствий и трудностей, т.е. является механизмом самомобилизации. В обыденном употреблении понятие «волевая регуляция» (воля) отождествляется с представлением о силе воли. В связи с этим принято делить людей на волевых и безвольных.

Конкретное содержание волевой регуляции («сила воли») понимается психологами по-разному. Ю.Ю. Палайма (1973) определяет силу воли как силу мотива. Волевая активность человека определяется силой мотива (потребности), так как последняя влияет на степень проявления волевого усилия. К.Н. Корнилов «силу воли» определяет как борьбу мотивов [82; 83]. Часто силу воли сводят лишь к «борьбе мотивов», которая выступает одним из внутренних препятствий для деятельности (к числу таких К.Н. Корнилов относил также усталость, страх, ложный стыд, ложное самолюбие, желание развлечься, нежелание предпринимать волевое усилие, напрягаться, силу привычки). Кроме того, К.Н. Корнилов пишет, что сила воли – это волевое качество, которое заключается в умении преодолевать значительные затруднения, встречающиеся на пути к достижению цели. По этому поводу В.А. Крутецкий (1976) пишет, что «истинно волевой человек тот, кто даже не колеблется между чувством долга и противоречащими долгу побуждениями» [87; 88]. В.А. Иванников считает, что усилителем побуждений, как правило, является изменение смысла действия, т.е. повышение значимости той или иной потребности и цели; при этом, по его мнению, можно изменить и силу мотива [65–68]. В.К. Калинин (1989) полагает,

что мобилизация волевых действий (дополнительная энергетизация) осуществляется за счет эмоции, возникающей, при наличии препятствия, как реакция на рассогласование «надо – не могу», «не хочу, но надо».

Таким образом, уровень волевой активности может выступать интегральной характеристикой волевой регуляции и зависеть от силы потребности, от интенсивности переживаемой человеком эмоции (которая может либо ослаблять, либо усиливать энергетику волевого действия), а также от собственно волевого усилия человека. В этом и состоит трудность измерения волевых качеств – под контролем исследователя должны находиться все три названные составляющие волевой активности.

Одним из структурных компонентов волевой сферы являются *волевые качества* – это особенности волевой регуляции, проявляющиеся в конкретных специфических условиях, обусловленных характером преодолеваемой трудности (П.В. Симонов, 1987; Е.П. Ильин, 2000). Известно, что в этике волевые качества считаются моральными. Еще И.М. Сеченов писал, что воля – это деятельная сторона разума и морального чувства. Следовательно, проявление волевых качеств зависит от нравственных черт характера [157; 158]. В связи с этим говорят о моральном компоненте волевой регуляции, который формируется вместе с нравственностью личности и обуславливает совершение человеком нравственных поступков, требующих проявления «силы воли», волевых качеств [66; 67; 86; 147; 154–156; 158 и др.].

Основываясь на мнениях ведущих психологов, изучающих проблему воли, можно сделать вывод, что не существует «полного» или «стандартного» списка волевых качеств, разные авторы выделяют от 10 до 34 волевых свойств личности (В.К. Калинин, А.Ц. Пуни, П.А. Рудик, Р. Ассаджиоли и др.). В.А. Иванников (1991) говорит о зависимости нравственного воспитания от уровня развития воли. Он считает, что «осознание и переживание необходимости работы над собой не является достаточным условием действенности этого процесса. Необходимым

условием процесса нравственного самовоспитания является определенный уровень развития воли человека» [68].

Однако сама по себе сила воли не делает человека нравственным, поэтому заявления некоторых психологов звучат порой излишне оптимистично. Например, Б.М. Теплов (1954) отмечал: «Воля обеспечивает претворение мыслей и чувств личности в разумное и высоконравственное поведение». Если воля моральна (аморальна), то и ее характеристики (т.е. характеристики волевого поведения, называемые волевыми качествами) также приобретают окраску моральности или аморальности (В.И. Селиванов, 1992; Р. Ассаджиоли, 1974). «Содержание волевой активности личности, как известно, определяется общественными отношениями и наиболее прямо выражается в ее направленности – системе доминирующих мотивов, иными словами, в социальной позиции личности. Критерий нравственной направленности вносит радикальную поправку в оценку волевых свойств личности: развитые целеустремленность, настойчивость, выдержка, смелость и т.д. будут в одних случаях представляться нам как высшие положительные ценности личности, а в других – как наиболее отрицательные свойства (если они обслуживают самые низкие побуждения и потребности)» (В.И. Селиванов, 1982). «Нравственной оценке в волевом поведении подлежит его мотив, а вовсе не проявление волевого усилия («силы воли»)» (Е.П. Ильин, 2000).

Проявление волевых качеств в деятельности является сугубо индивидуальным и ситуативным. Например, не всегда импульсивный человек может проявлять выдержку, организованность, самообладание в повседневной жизни. Но если возникают условия (т.е. мотив), которые требуют от него проявления таких качеств, то он прилагает усилия, чтобы достичь определенной цели. Это подтверждают данные исследований В.А. Иванникова, В.К. Котырло (1971), С.Л. Рубинштейна (1999), В.И. Селиванова (1992), В.Н. Мясищева и С.А. Петухова (2000) и др.

И.М. Сеченов впервые охарактеризовал волю как психическое явление [157–159]. Вся внешняя активность человека, включая и высшую произвольность, связанную с мотивами долга, любви к Родине и т.п., рассматривалась им как рефлекс, которые начинаются с чувственного возбуждения, а не по велению абстрактной воли (1953). Особое место И.М. Сеченов уделял волевой (произвольной) активности человека, выделяя в ней не только физиологические механизмы, но и психологические. В связи с этим он пишет: «Воля властна пускать в ход в каждом данном случае не только ту форму движения, которая ему наиболее соответствует, но любую из всех, которые вообще известны человеку... Воля не есть какой-то безличный агент, распоряжающийся только движением, – это и деятельная сторона разума и морального чувства, управляющая движением во имя того или другого и часто наперекор даже чувству самосохранения... Это та ярко осознаваемая возможность, выражающаяся в словах «я хочу и сделаю», и есть та неприступная с виду цитадель, в которой сидит обыденное учение о произвольности» (1953). Глубинный смысл характеристики воли, данной И.М. Сеченовым, заключен в утверждении неразрывного динамического единства действительно существующих трех своеобразных сторон целостной психики человека. Именно в этом заключена глубина характеристики воли по Сеченову, и это имеет не только важнейший теоретический смысл, но и практическое значение для решения задач воспитания человека, в частности совершенствования его воли.

Если изучать саморегуляцию деятельности как психический процесс, то характеристика будет неполной без обращения к физиологическим механизмам рассматриваемой проблемы. Экспериментальные исследования П.К. Анохина (1974), И.П. Павлова (1951), И.М. Сеченова (1952) убедительно доказали, что психика имеет условно-рефлекторную природу.

Физиологические механизмы волевой регуляции поведения изучены недостаточно. Однако, основываясь на трудах И.П. Павлова (1951) по исследованию механизмов регуляции произвольных двигательных актов,

эмоциональных состояний, можно в самой общей форме сказать, что волевые проявления – продукт системной работы мозга, в которой ведущую роль играют «второсигнальные управляющие импульсы» тонизирующего и тормозящего характера. Они избирательно влияют на возникновение очагов доминантного возбуждения в различных зонах коры головного мозга, на движение восходящих и нисходящих потоков импульсов к коре и от нее и тем самым регулируют течение психической деятельности. Вегетативные и двигательные функции организма человека, а следовательно, и волевые действия и поступки – внешние проявления его воли. Они представляют собою сложно афферентированные движения, связанные с сигналами, идущими от различных анализаторов, среди которых базовым является кинестетический. Кинестетические клетки коры, как предполагал И.П. Павлов, образуют условную связь с двигательными клетками коры, от которых начинаются пирамидальные эфферентные пути, и таким образом обеспечивают системную регуляцию мозгом произвольных движений.

У отечественного психолога Н.Н. Ланге (1996) имелось близкое с И.П. Павловым (1951) толкование понятия воли. Суть их представлений сводилась к тому, что волевые движения – это приобретенные в онтогенезе, выученные реакции. Волевые движения определялись ими как влияние приобретенных индивидом в его личном опыте представлений и ассоциаций на врожденный нервный механизм рефлексов. Над низшей нервной системой рефлекторных механизмов образовалась в ходе эволюции видов особая система высших нервных регуляторов, составляющих передний мозг (мозговые полушария), которые, отражая раздражения чувствительных центров, организуют их в определенные системы ассоциативных комплексов (т.е. системы воспоминаний личного опыта индивида), а затем оказывают возбуждающее и регулирующее влияние на двигательные центры низшей системы, производя то, что называют волевыми, сознательными действиями.

К настоящему времени физиология накопила множество разнообразных сведений о причастности тех или иных участков коры головного мозга к

механизмам произвольного управления. О большой сложности афферентных аппаратов произвольных движений писали И.М. Сеченов, И.П. Павлов, Н.А. Бернштейн, П.К. Анохин и другие отечественные физиологи, показавшие, что произвольные движения включают в свой афферентный аппарат самые различные виды афферентации, среди которых базальной является кинестетическая. Этими работами была опровергнута точка зрения о том, что произвольное управление движениями зависит только от эффекторных двигательных центров.

И.П. Павлову [126] принадлежит высказывание о человеке как о системе, в высшей степени саморегулирующейся, самосовершенствующейся, саморазвивающейся. Новые открытия ВНД вплотную подводят к научному пониманию физиологических основ волевой активности. Беритов (1961) писал, что произвольные движения человека характеризуются наличием сознательных целей, которые намечаются для удовлетворения личных и социальных потребностей путем словесного планирования деятельности. Характерной особенностью произвольных актов является не только их сознательный характер, но и связь со второй сигнальной системой: «...и произвольное можно сделать произвольным, но достигается это теперь при помощи второй сигнальной системы» [17]. Человек по принципу условного рефлекса вырабатывает способность по словесному сигналу воспроизводить определенное двигательное представление и, опираясь на него, – определенный двигательный акт.

Этот обширный и разнообразный перечень характеристик и определений волевых процессов позволяет согласиться с С.Л. Рубинштейном, который писал, что «понятие «волевая регуляция» в современной психологии представляет собой, вообще говоря, конгломерат разных составных частей, неизвестно как между собой связанных» (1999).

Мы выделили основные компоненты процессов саморегуляции деятельности, что позволило подойти к рассмотрению вопроса о развитии

волевой регуляции в онтогенезе у детей с нормальным ходом развития и у детей с нарушенной интеллектуальной деятельностью.

## **1.2. Особенности формирования произвольности у здоровых школьников**

Анализ литературы по проблеме развития волевой регуляции и произвольности ребенка в детской психологии позволяет выделить два основных направления исследований. Одно из них посвящено развитию регулирующей роли речи и правил поведения (М.И. Лисина, Г. Капчеля, 1957; А.Н. Леонтьев, 1979; Н.И. Непомнящая, 1965; Е.О. Смирнова 1998 и др.) другое – качественному преобразованию мотивационной сферы ребенка (Л.С. Выготский, 2000; В.К. Котырло, 1971 и др.). Нельзя не подчеркнуть, что онтогенетическое развитие произвольной активности тесно связано с формированием личности в целом и усложнением мотивации.

Как показал Л.С. Выготский (1982, 2000), истоки произвольности ребенка лежат не внутри его организма и не в его индивидуальной деятельности, а в отношениях ребенка со взрослым. Это положение стало традиционным для отечественной психологии. Однако в большинстве исследований взрослый выступает как носитель средств деятельности (знаков, норм, способов, правил и пр.).

Результаты исследований, направленных на изучение развития саморегуляции поведения в детском возрасте, показывают, что волевые процессы развиваются в связи с возникающими и развивающимися противоречиями в жизни и в деятельности ребенка (В.К. Котырло, 1971; Е.О. Смирнова, 1998; Н.А. Цыркун, 2000). Л.С. Выготский (1995) определял волевою активность ребенка как свободу действий для познавательной деятельности. Он связывал свободу воли с развитием у ребенка логического

мышления, в основе которого лежит овладение им своими внутренними операциями аналогично появляющемуся овладению внешними движениями.

Если обратиться к исследованиям, раскрывающим особенности становления саморегуляции учебной и внеучебной деятельности у нормально развивающихся детей, можно увидеть динамику, зависящую от многих факторов.

У новорожденного ребенка есть только врожденные, произвольные, безусловно-рефлекторные движения. На протяжении первых месяцев жизни у него вырабатываются и условно-рефлекторные движения. Как показывают данные известных исследователей детей раннего возраста Б.Г. Ананьева, А.В. Запорожца и др., строение новых движений с самого начала обусловлено активным взаимодействием ребенка с окружающей действительностью [6; 60–61]. Этот вывод соответствует положению отечественной психологии о том, что любая психическая функция является результатом продолжительного развития, обусловленного активным взаимодействием ребенка с окружающей действительностью при соответственно направленных воспитательных влияниях взрослого.

Формирование и становление произвольной регуляции поведения у ребенка, конкретные особенности ее на разных этапах раннего дошкольного детства – эти вопросы служили предметом исследования целых коллективов, возглавляемых А.В. Запорожцем [60; 61] и А.Р. Лурия [101–103].

Психологическая проблема развития произвольных движений достаточно глубоко изучена и подробно изложена А.В. Запорожцем в монографии «Развитие произвольных движений». В происхождении и развитии сознательной регуляции человеческого поведения центральное место, как отмечает ученый, занимает ориентировочная деятельность. Выявление ее роли и роли речи в формировании и осуществлении произвольных движений, их зависимости от мотивов, задач и способов деятельности ребенка позволило представить произвольные действия как такие, которые требуют для своего развития более высоких форм



отражательной деятельности по сравнению с произвольными движениями. Автор связывает произвольность с ощущаемостью ребенком своих движений. «Обстоятельства жизни, – говорит А.В. Запорожец, – в которых сами двигательные реакции животных объективно приобретают сигнальное значение, в конце концов и приводят к тому, что эти реакции становятся ощущаемыми, а вследствие этого произвольными» [61].

Раскрывая характеристики произвольных действий у детей, А.Р. Лурия особое внимание обращал на выполнение действия по словесному приказу. Изучая конкретные особенности регулирующей роли речи, он показал, что в ситуации выбора предмета ребенком по слову взрослого речь начинает играть регулирующую роль с полутора лет, а в выполнении отсроченной инструкции – с конца третьего года. Слово вначале влияет своим смысловым значением, самым фактором произношения, звучанием и заставляет ребенка действовать не столько избирательно, сколько непосредственно. По мере того как слова наполняются для ребенка конкретным содержанием, он приучается выполнять действия по приказу взрослых, а затем и подчиняться требованиям, которые сам формирует при помощи собственных действий.

Развитие произвольной и произвольной регуляции в онтогенезе неразрывно связано. Формирование саморегуляции деятельности в раннем детстве с ее центральным моментом – регулирующей ролью речи – имеет существенное значение для перехода к собственно волевому поведению – поведению, строящемуся на внутренне речевой основе. Волевая регуляция, как и все сознание человека, формируется в процессе деятельности.

Большая заслуга в изучении словесного управления произвольными движениями принадлежит Л.С. Выготскому (1995). Согласно его представлениям первоначальная роль речи в управлении произвольными движениями сводится к тому, что ребенок научается подчинять свои действия словесным требованиям взрослых. В дальнейшем уже собственная речь ребенка служит организатором его поведения. При этом она претерпевает своего рода эволюцию: вначале ребенок организует свою

деятельность с помощью громкой речи, затем она постепенно свертывается, превращаясь во внутреннюю речь (А.Р. Лурия, 1957), или исчезает совсем (К.Н. Корнилов, 1957). Степень сформированности регулирующей функции речи определяющим образом влияет на становление и развитие саморегуляции поведения в онтогенезе.

Социальный характер волевой регуляции как высшей психической функции проявляется в том, что ребенок организует свое поведение, научается произвольно управлять им посредством особых психологических орудий или знаков, т.е. схем, карт, формул, слов, которые он усваивает в процессе обучения, в процессе общения со взрослым.

Общение со взрослым – обязательное, необходимое условие развития саморегуляции поведения дошкольника. В общении со взрослым открывается, по выражению Л.С. Выготского (1982), зона ближайшего развития психики ребенка, в частности зона ближайшего развития его воли.

Особое значение придает Д.Б. Эльконин (1965) игре, как ведущему виду деятельности дошкольников. В ее процессе развивается психический мир ребенка, в частности его воля. Ребенок учится совершать произвольные действия и поступки, у него формируется произвольное поведение. «Таким образом, – пишет Д.Б. Эльконин, – в дошкольном возрасте происходят качественные изменения в поведении ребенка: произвольно управляемыми становятся поведение в целом, поступки ребенка, а не только его действия» [186].

В ряде работ было показано, что по сравнению с дошкольным возрастом у школьников младших классов заметно растет способность к волевым усилиям. Интенсивное развитие психики ребенка предопределяет развитие и волевой сферы. В связи с изменениями жизненных условий, а именно переходом от игрового вида деятельности к учебному, интенсивно развиваются такие произвольные умственные действия, как намеренное запоминание, припоминание учебного материала, упорство в поисках решения мыслительных задач, волевое внимание и др. [8; 9; 11; 33–38; 40; 45;

60–61; 64–68; 125; 126 и др.]. Развитию этих действий в большой степени способствует сама учебная деятельность: необходимость выполнять задания учителя, работать в общем для всех учеников темпе и т.д. Вместе с тем поведение младших школьников еще во многом определяется их непосредственными желаниями и побуждениями. Младшие школьники еще не могут длительное время удерживать цель действия, поэтому без поддержки извне не всегда доводят дело до конца.

Как показывают экспериментальные данные А.В. Запорожца (1986), Л.И. Божович (1976), В.К. Котырло (1971), при контроле взрослого и соответствующих побуждениях младший школьник мобилизует волевые усилия на одной и той же работе довольно длительное время. Но оставаясь один, без присмотра и стимулирования, он легко отвлекается. «Воля младшего школьника, – пишет В.И. Селиванов, – еще мало сформирована. У него еще нет ярко выраженной целеустремленности в поведении, стержнем которой были бы какие-то мотивы, связанные с будущим личности. Младший школьник может действовать по сознанию долга, обязанности, но основная его волевая активность порождается непосредственными эмоциями и интересами» [156].

Уже в младшем школьном возрасте наблюдаются половые различия в формировании воли [33; 60; 101 и др.]. Замечено, что мальчики, например, могут проявлять большую по сравнению с девочками выдержку и настойчивость в подвижных играх, физической работе, но у них, в отличие от девочек, часто не хватает усидчивости и терпения, чтобы спокойно сидеть на уроке или выполнять домашнее задание.

А.И. Высоцкий изучал волевые проявления младших школьников (было исследовано более 500 детей) [35; 36]. Результаты исследования показали, что систематически проявлять волевую активность могли только немногим более половины изученных учащихся, у остальных эта активность еще не имела устойчивого характера. В этой связи приведем данные Ш.Н. Чхартишвили (1963, 1974), который отмечал, что саморегуляция учебной

деятельности у семилетнего ребенка неустойчива во времени. Ребенок этого возраста способен сразу преодолеть довольно сильное внутреннее препятствие, но не проявляет даже слабого непосредственного импульса поведения в течение достаточно длительного времени [177–179].

Значительно лучше изучены особенности волевой регуляции у школьников-подростков. В этом возрасте, как отмечает А.И. Высоцкий (1979), происходит коренная перестройка структуры волевой активности. В отличие от школьников младших классов подростки значительно чаще регулируют свое поведение на основе внутренней стимуляции (самостимуляции). В то же время волевая сфера подростков весьма противоречива. Волевые действия подростков по сравнению с младшими школьниками более осознанны, у них отчетливо проявляются целеустремленность, самостоятельность, настойчивость и другие стороны саморегуляции деятельности. Во многих случаях подростки действуют как взрослые, критически оценивая окружающее, отстаивая свое мнение. В отличие от младшего школьника подростки уже не безусловные исполнители воли взрослых. Выполнение разных видов деятельности они нередко начинают рассматривать как средство закалывания своей воли. Как отмечают ряд психологов (В.И. Селиванов, В.А. Иванников, А.В. Запорожец и др.), у школьников подросткового возраста начинается формирование волевой регуляции. Этому способствуют возросший уровень самоосознания, достаточно развитое мышление, определенный уровень знаний и навыков в разных видах деятельности.

В подростковом возрасте происходит коренная перестройка структуры саморегуляции поведения. В отличие от младших школьников, у которых волевая активность осуществляется преимущественно вследствие внешней стимуляции, подростки чаще регулируют свое поведение на основе внутренней стимуляции, однако по сравнению со старшими школьниками и взрослыми их волевая регуляция характеризуется незрелостью. И, кроме того, наряду с активным психофизиологическим созреванием организма

подростков наблюдается резкий спад развития их волевой активности. Этот феномен исследователи считают следствием психологического дискомфорта, неуверенности, снижения самооценки (Л.И. Божович, 1969) (либо подросток самоуверенно решает, что ему нет надобности заниматься тем или иным видом деятельности, так как он уже взрослый).

Особенности саморегуляции учебной и внеучебной деятельности старшеклассников изучены значительно меньше, причем имеющиеся исследования в основном касаются отдельных волевых качеств. Так, в старшем школьном возрасте наблюдается дальнейшее интенсивное развитие волевой регуляции. Старшеклассники активно отстаивают свою точку зрения по интересующим их вопросам, стремятся к выполнению в разных видах деятельности более сложных задач, проявляя при этом достаточно высокую настойчивость, самостоятельность, организованность. В своей деятельности учащиеся этого возраста ставят уже более далекие цели. У многих старшеклассников основным мотивом волевой регуляции выступает чувство долга. Однако саморегуляция учебной и внеучебной деятельности у учащихся этого возраста не лишена недостатков и нуждается в совершенствовании. Среди старших школьников встречаются учащиеся с односторонним развитием волевой регуляции, когда при высоком уровне одних волевых черт имеет место слабое развитие других. Наблюдается также недостаточное развитие настойчивости, организованности, деловитости, инициативности, самостоятельности.

Таким образом, развитие саморегуляции учебной и внеучебной деятельности у школьников идет от активности, совершаемой по внешней стимуляции, к активности по внутренней, сознательной самостимуляции. В ряде исследований (Н.В. Рогава, 1970; Ш.Н. Чхартишвили, 1974) доказано, что сила воли, уровень ее развития могут проявляться при столкновении актуальных потребностей, окрашенных всегда эмоционально положительно, с осознанными намерениями. Саморегуляция деятельности заключается в

подавлении импульсов актуальной потребности и стремлении действовать согласно осознанному намерению.

### **1.3. Развитие и формирование произвольного поведения у школьников с интеллектуальными нарушениями**

Развитие саморегуляции деятельности и формирование ее структурных компонентов у нормальных детей – длительный процесс. Формирование саморегуляции поведения у детей с нарушением интеллекта – процесс еще более сложный и длительный. Это объясняется тем, что все психические процессы, качества, с которыми связаны процессы саморегуляции деятельности, у детей с умственной отсталостью имеют целый ряд нарушений. Для рассмотрения проблемы развития и формирования волевой регуляции у детей с нарушенным интеллектом мы исходили из понимания умственной отсталости как структурного клинического дефекта, рассматриваемого П.С. Певзнер как олигофрения (1965).

Впервые изучать волевою регуляцию у детей с недостатками интеллектуальной деятельности начал Э. Сеген (1903). Так, говоря о типичных психических особенностях идиота, он писал: «Расстройство воли при идиотии без осложнений гораздо важнее, чем остальные физиологические и психические расстройства, взятые вместе» [152, с. 275]. Правильно подметив слабость волевой регуляции у умственно отсталых детей, Э. Сеген стремился свести к ней сущность интеллектуальной недостаточности.

При разработке методов воспитания глубоко отсталых детей Э. Сеген исходил из понимания идиотии как расстройства нервной системы, при котором обнаруживается полная бездеятельность всех органов и способностей и, прежде всего, отсутствие воли. Автор отмечал, что эти

недостатки ставят глубоко отсталого в полную зависимость от инстинктов (1903).

На слабость воли умственно отсталых детей указывал Б. Миннель [58]. В частности, он заявлял, что «во вспомогательной школе должны преподаваться те учебные предметы, которые могут укреплять в ребенке волю, пробуждать и регулировать его стремления к деятельности».

Г.Я. Трошин (1913) строил свое изучение волевой регуляции умственно отсталых детей на основе действий. Он отмечал, что «изучать волю – то же, что изучать движения». Позже психологи У. Джеймс и Н.Н. Ланге независимо друг от друга обосновали свою двигательную теорию, объясняющую суть процессов волевой регуляции (теория Джеймса – Ланге) [148]. Г.Я. Трошин (1913) отмечал, что сознательные элементы теряют движения и превращаются в рефлексы и всякая саморегуляция есть движение. Также он указывал на то, что волевой регуляции у ребенка нет, она развивается на основании врожденных задатков постепенно и медленно, по этапам [169]. «У идиотов – рефлекторно-инстинктивная воля, имбецила – рефлекторно-инстинктивная воля и подражательная и внушенная воля. Воля отсталых – рефлекторно-инстинктивная воля и занимает подчиненное положение, обычное для нормального человека; рефлексы и инстинкты не теряют своего значения. Подражательная и внушенная воля теряет свое преобладающее значение; об отсталых нельзя сказать, что они исключительно живут за счет подражания и внушения; они пользуются этими средствами в волевом синтезе, и пользуются гораздо больше, чем нормальные люди. Они могут подражать сознательно и очень многому» [169, с. 624–626]. Это и есть первая развернутая характеристика процессов саморегуляции деятельности у детей с нарушенным интеллектом.

Также автор отмечал, что «отсталая воля действует по линии наименьшего сопротивления, и это зависит не от того, что нет случая развивать волю и достигать до линии наибольшего сопротивления, а от того, что данный предел органически недоступен» [169, с. 626].

А.Н. Граборов (1929) отмечает, что «воля дебильных детей – это не только пониженно-ослабленная воля. Понижение в элементах ... здесь дает качественную своеобразность целого – малопродуктивную работу. Отсталый ребенок живет за счет подражания» [40, с. 86].

Э. Сеген (1903), Санте де Санктис и М. Монтессори (1920) и др. пытаются создать систему упражнений, способствующих развитию психических функций детей с нарушенным интеллектом. Были предприняты также попытки создания специальных упражнений для развития процессов саморегуляции деятельности, которые находили свое отражение в учебно-коррекционном процессе. А.Н. Граборов (1929) придавал большое значение таким психоортопедическим упражнениям, которые способны развивать саморегуляцию учебной и внеучебной деятельности у учащихся с нарушенным интеллектом, и создал свою систему упражнений. Однако в дальнейшем упражнения по развитию отдельных психических свойств или процессов он включил в естественные действия учащихся. Многие упражнения, имеющие целью развитие активности, инициативы, решительности, выдержки, сдержанности, самообладания, успешно проводились во время бытовых занятий, при выполнении задач по самообслуживанию, уборке в столовой, на кухне и т.д. Большое значение он придавал урокам ритмики, физкультуры и труда, т.к. был убежден в их возможностях для упражнения волевой регуляции учащихся. Значительную часть времени отдавал для индивидуальных упражнений во время игр: пассивным ребятам давал активизирующие задания, а возбудимым – успокаивающие, требующие выдержки и самообладания.

Л.В. Занков (1935), наблюдая и анализируя процессы волевой регуляции у умственно отсталых учащихся, достаточно ясно показал, что эти действия мотивированы внутренними побуждениями, возникающими у школьника. Однако автор отмечал, что внешние стимулы должны затронуть потребности, интересы для того, чтобы дать начало тем или иным действиям и поступкам. Яркой чертой качественного своеобразия проявлений волевой



регуляции у школьника с нарушенным интеллектом, отмеченной Л.В. Занковым, является недостаточность прохождения процесса через многогранную призму интеллектуальных оценок и суждений, недостаточное осознание действий, импульсивность, сложность переключения деятельности [59, с. 60]. Также автор рассматривает важный момент процесса саморегуляции поведения у детей с нарушенным интеллектом – этап постановки цели. Он отмечает, что умственно отсталый ребенок может поставить перед собой цель и затем стремиться достигнуть ее. Но своеобразие заключается в том, что он критично не анализирует и не соотносит реальность целей и средства ее достижения. Отсутствует дифференциация целей на конечную и ближнюю, и всю задачу учащийся с нарушенным интеллектом пытается решить целиком, не расчлняя на подэтапы.

Д.И. Азбукин (1936), раскрывая механизмы нарушения процессов волевой регуляции у детей с интеллектуальной недостаточностью, указывает, прежде всего, на тугоподвижность мышления, а это, в свою очередь, содействует застреванию на одной и той же цели.

Изучая эмоционально-волевую сферу, Д.И. Азбукин высказывает свое предположение о том, что в эмоционально-волевой тугоподвижности кроются такие корни подчиняемости и внушаемости, которые нередко наблюдаются у детей с нарушенным интеллектом. «У олигофренов наблюдаются иногда взрывчатость и жестокость, но чаще добродушие. На особенностях эмоционально-волевой деятельности отражаются особенности моторики, которые, подобно речи, также являются у олигофренов многообразными и несовершенными» [2, с. 28–29].

К. Левин на основе обследования умственно отсталых детей в сравнении с нормальными обнаружил функциональную ригидность, недостаток психической гибкости и фиксацию на раз уже избранной цели, вследствие чего заместительные действия удаются им с большим трудом [189; 190].

В Дефектологическом институте в 30-е годы XX века под руководством И.М. Соловьева (1938) впервые в отечественной психологии было начато сравнительное изучение своеобразия поведения и эмоционально-волевой сферы нормальных и умственно отсталых школьников при выполнении ими определенных интеллектуальных и практических заданий. Результаты исследований показали значительную разницу в возникновении мотивированных действий, в особенностях постановки целей для деятельности, длительности самостоятельной работы, самооценке, уровне притязаний, особенностях волевой деятельности и других сторонах личности этих категорий детей.

В исследованиях Г.Я. Трошина (1913), Л.С. Выготского (1935), И.М. Соловьева-Элпидинского (1935), Л.В. Занкова (1935), С.Я. Рубинштейн (1986), Г.М. Дульнева (1958), Г.Е. Сухаревой (1965), М.С. Певзнер (1959), В.И. Лубовского (1963), С.Л. Мирского (1994) А.А. Дмитриева (2002), И.Ю. Жуковина (2000) отмечены особенности процессов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью. В частности, отмечено, что стремления умственно отсталых обычно очень трудно сдерживать, т.к. затруднено переключение с одного вида деятельности на другой, наблюдаются трудности в реализации созданных ими намерений в том случае, если изменяется ситуация, в которой они должны были быть осуществлены. Дифференциация ближайшей и конечной цели при выполнении задания резко затрудняет детей с нарушенным интеллектом, что своеобразно сказывается на ходе их деятельности. Их не побуждает «далекая мотивация», для них значимы «близкие мотивы». Психологические исследования, в которых изучалась структура деятельности олигофренов, выявили ряд ее специфических особенностей (Л.С. Выготский [33], Л.В. Занков [37], Г.М. Дульнев [55; 56], Б.И. Пинский [138; 139] и др.).

Было установлено, что дети не всегда правильно понимают инструкцию, не помнят, какие операции они должны выполнить, их последовательность, легко отвлекаются, теряют цель деятельности и

начинают играть учебными предметами. Планирование собственной деятельности также очень затрудняет учащихся. Ряд работ был специально направлен на изучение мотивационной стороны деятельности олигофренов (Л.С. Выготский [33; 34], Л.В. Занков [59], Б.И. Пинский [138; 139] и др.). Они показали, что умственная деятельность учеников специальной (коррекционной) школы VIII вида, особенно на младших годах обучения, характеризуется сниженной мотивацией, поэтому учащиеся нуждаются в постоянном руководстве, внешних дополнительных побуждениях.

Своеобразие процессов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности у умственно отсталых детей нельзя объяснить, не учитывая ригидный характер их поведения. Надо отметить, что еще К. Левин особо подчеркивал характер поведения олигофренов, нединамичность и малоподвижность их психической сферы, в связи с чем для них оказывается затруднительным переход от одной структуры мышления к другой. Это не только влечет за собой формирование стереотипного типа поведения, но и затрудняет замену целей действия [178].

В исследованиях Б.И. Пинского (1962) рассматриваются пути формирования действенных далеких мотивов деятельности у умственно отсталых школьников. Б.И. Пинский пишет, что труд, включенный в понятие и общественно значимые задачи, является незаменимым средством развития мотивов деятельности детей с нарушенным интеллектом. Изменение в мотивах деятельности умственно отсталого школьника оказывает положительное влияние на развитие его интеллекта, поведения и развитие в целом. Этот же автор, анализируя поведение учащихся в условиях оценочной ситуации, отмечает организующую роль оценки учителя в эффективности коррекционно-воспитательной работы с учащимися специальных (коррекционных) школ VIII вида. Как показывают экспериментальные данные автора, в период школьного обучения умственно отсталые учащиеся не могут подчинить свои действия требованиям инструкции, прежде всего потому, что в процессе выполнения относительно сложной задачи уровень их

аналитико-синтетической деятельности оказывается недостаточным для согласования отдельных действий и операций между собой и их подчинения общей цели. «Эксперименты показали, – пишет Б.И. Пинский, – что при выполнении задания, не требующего сложного анализа и синтеза, дети действуют по инструкции, в соответствии с ее указаниями» [139, с. 46]. По мнению автора, умственно отсталый школьник неправильно выполняет предложенную ему задачу не только потому, что он не в состоянии должным образом осмыслить ее, но и потому, что у него нарушена целенаправленность деятельности.

Исследования Б.И. Пинского (1962) дают важный материал для понимания некоторых особенностей волевой регуляции поведения у умственно отсталых детей. Эти исследования, правда, косвенно, показывают слабость процессов саморегуляции поведения у детей с умственной отсталостью, что отрицательно сказывается на их способности выполнять целенаправленную деятельность.

В исследованиях Ш.Н Чхартишвили (1958, 1974), М.Г. Царцидзе (1985) указывается на трудность переключения с одной цели на другую, слабость регулирующей функции воли у школьников с нарушенным интеллектом, преобладание импульсивных действий, неуверенности в общей поведенческой возбудимости при усложнении заданий.

Для понимания структуры дефекта процессов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности при умственной отсталости целесообразно учитывать закономерности высшей психической деятельности ребенка с нарушенным интеллектом. Данная проблема была затронута А.Р. Лурия и нашла свое отражение в работе «Основы нейропсихологии» (2002). Автор, опираясь на теоретические положения Л.С. Выготского (1983) и свои длительные нейропсихологические исследования, подводит нас к нейропсихологическому пониманию сложных видов психической деятельности ребенка с нарушенным интеллектом.

Большую роль для понимания своеобразия проявлений саморегуляции учебной и внеучебной деятельности у умственно отсталых детей имеют данные по изучению особенностей их высшей нервной деятельности. В исследованиях особенностей высшей нервной деятельности детей-олигофренов В.И. Лубовский [98–100] показал, что при недоразвитии всех параметров ВНД особая роль принадлежит инертности. В этом плане весьма важны исследования А.Р. Лурия [101; 102; 103]; М.С. Певзнер [127; 128; 129]; В.И. Лубовского [99; 100], которые показали особенности проявлений произвольных движений умственно отсталых детей. Особое место заняли исследования по выявлению специфики взаимосвязи речевой функции и произвольных действий. Результаты исследований ВНД детей-олигофренов показали, что временные связи вырабатываются у них при недостаточном участии речи, выполняющей важнейшие регулирующие и обобщающие функции в поведении [98; 100; 113; 114; 126; 164; 166; 169 и др.]. Мыслительные процессы умственно отсталых школьников на начальном этапе обучения характеризуются явной тугоподвижностью. Особенно это проявляется в процессе решения задач, требующих постоянной перестройки на ходу, изменения образа действия соответственно изменению ситуации. Это особым образом отмечается в процессе выполнения волевых актов, в частности, при постановке цели, планировании и анализе деятельности. Наличие ригидности и инертности у умственно отсталых отмечают М.С. Певзнер (1963), С.Л. Мирский (1994), Ж.И. Шиф (1979) и др.

Исходя из целевых установок нашего исследования, а также из психофизиологических особенностей изучаемой категории учащихся, мы использовали патогенетический подход М.С. Певзнер к классификации умственной отсталости. В частности, она выделила детей-олигофренов с патологическим преобладанием возбуждательного или тормозного процессов, что накладывает отпечаток на их личностные особенности и поведение. Свойственная олигофренам инертность основных нервных процессов затрудняет формирование сложных функциональных мозговых систем, что

определяет недоразвитие их познавательной деятельности. Среди олигофренов М.С. Певзнер выделяет лиц, у которых центральным звеном патологии является недоразвитие сложных процессов познавательной деятельности, без врожденных нарушений эмоционально-волевой сферы и при отсутствии локальных дефектов в определенных анализаторах (неосложненные формы). К другим формам М.С. Певзнер [127; 128] относит случаи, при которых недоразвитие психики сочетается с выраженным нарушением поведения, тяжелым сдвигом в эмоционально-волевой сфере, а также с наличием локальных дефектов в области отдельных анализаторов (расстройство речи, слуха, моторики и др.). Как особый вариант автор выделяет олигофренов, для которых характерно сочетание недоразвития познавательной деятельности с грубыми нарушениями личности (по лобному типу) в результате выраженного нарушения лобных отделов головного мозга.

Исследования М.С. Певзнер [128] и В.И. Лубовского [100] особенностей протекания нейродинамических процессов у детей с нарушенным интеллектом показывают, что инертность основных мозговых процессов проявляется ярко тогда, когда выработка сложных условных связей, например дифференцировка сложных раздражителей, производится при недостаточном участии словесной системы, преимущественно на первосигнальной основе. Но у этих же детей инертность нервных процессов заметно преодолевается, как только образование связей переводится с первосигнальной основы на второсигнальную. Иначе говоря, осознание ребенком с нарушенным интеллектом внутренней логики, взаимосвязей между раздражителями заметно ослабляет свойственную им инертность в образовании связей, и в результате этого снижается число ошибочных действий. В тех случаях, когда ученики осознавали принципы связи между системами раздражителей, они начинали действовать уверенно, быстро.

Отмеченные нами особенности развития психики, особенности протекания нейродинамических процессов у ребенка с нарушенным интеллектом накладывают глубокий отпечаток на весь ход развития его

личности, обнаруживая себя особенно сильно в тех случаях, когда ребенку приходится выполнять задачи, требующие относительно высокого уровня развития процессов анализа и синтеза.

Формирование процессов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности у детей с нарушенным интеллектом не может проходить самостоятельно и компенсироваться через анализаторные системы и сохраненные звенья психики. Это вызывает необходимость в создании для них **специальных педагогических условий** для формирования волевой сферы. Теоретический анализ рассматриваемой проблемы позволяет говорить о слабой ее разработанности. Основная ошибка, допускаемая рядом дефектологов при трактовке проблемы процессов саморегуляции поведения у умственно отсталых детей, состоит в том, что они отрывают волевую регуляцию от деятельности. Особое внимание мы хотели бы обратить на исследования И.П. Лаужикаса (1967), который изучал процессы развития и формирования волевой регуляции у детей с нарушенным интеллектом младшего школьного возраста и наиболее полно разработал систему ее формирования. В частности, он выделил характерные особенности воли учащихся-олигофренов младших классов исходя из особенностей их нейродинамических процессов. На основе этого он выделил несколько групп детей: основная группа – уравновешенные дети; вторая группа – возбудимые учащиеся; третья группа – тормозные учащиеся. Он разработал и теоретически обосновал принципы формирования волевой регуляции поведения у учащихся: активности; уверенности; целенаправленности и перспективы; адекватности и последовательности; индивидуального подхода и индивидуализации, а также принцип единых требований и способов воздействия. Заслуга И.П. Лаужикаса определяется тем, что он впервые осуществил научно-теоретическое обоснование и определил пути, приемы и средства воспитания воли учащихся младших классов специальных (коррекционных) учреждений VIII вида. Он предложил использовать систему занятий и видов различной деятельности: в быту, на учебных занятиях, в

физическом труде – и разработал систему упражнений в волевой деятельности, которые гармонично сочетаются с учебно-воспитательным процессом и бытовой сферой учащихся. И.П. Лаужикас выделил этапы воспитания волевой регуляции учащихся: 1) импульсивная активность, 2) целенаправленная, сознательная активность, 3) трудовая активность. Свою систему воспитания саморегуляции поведения у учащихся с нарушенным интеллектом автор строил, главным образом, на основе физического труда учащегося (бытовой труд и самообслуживание, профессиональная подготовка, ОПТ), что имеет свои положительные стороны и в плане социально-трудовой адаптации учащихся.

Таким образом, в работе И.П. Лаужикаса [93] мы встречаемся с идеей коррекции недостатков развития эмоционально-волевых качеств у умственно отсталых учащихся через совершенствование интеллектуальных компонентов личности, проявляемых в различных видах деятельности. Автор подчеркивал, что для развития саморегуляции деятельности большое значение имеет организация бытовой сферы жизни. Чем раньше ребенок начинает участвовать в бытовой деятельности и самообслуживании, тем лучше условия для воспитания его волевых качеств. Здоровые дети уже в раннем возрасте активно участвуют в бытовой деятельности. Для умственно отсталых детей такая деятельность длительное время остается недоступной, что отрицательно сказывается на развитии их умственной и волевой сферы.

Подводя итог вышесказанному, в первую очередь необходимо акцентировать мысль о том, что для продвижения ребенка-олигофрена в общем его развитии существенно важным является не всякое, а специально организованное обучение и воспитание. Процессы саморегуляции учебной и внеучебной деятельности у детей с нарушенным интеллектом можно целенаправленно развивать в условиях специального воспитания и обучения в специальном (коррекционном) образовательном учреждении VIII вида. Это положение имеет принципиальное значение, поскольку в нем подчеркивается решающая роль педагогического воздействия для воспитания и обучения



учащихся с интеллектуальной недостаточностью. Как показывает практика, выпускники специальных (коррекционных) школ успешно трудятся во многих отраслях народного хозяйства, что служит доказательством эффективности обучения и воспитания в данном типе школ.

Для специальной педагогики и психологии проблема развития психики является одной из центральных. Теоретически очень важна мысль, высказанная Л.С. Выготским (1983, 1995) о том, что умственно отсталый ребенок, характеризуясь резко ограниченной обучаемостью и глубоким своеобразием личности в целом, тем не менее способен к развитию.

Современная специальная педагогика и психология располагает большим количеством материалов, которые свидетельствуют о положительных изменениях в структуре личности и познавательной деятельности, возникающих у учащихся специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида под воздействием обучения [36; 100; 103]. Но вместе с тем, подчеркивает В.Г. Петрова, «необходимо учитывать, что положительное воздействие различных факторов на психическое развитие умственно отсталых детей может давать хоть и значительные, но ограниченные возможности» [133; 134].

В этой связи уместно еще раз подчеркнуть, что развитие любой психической функции и произвольного поведения в частности – процесс длительный, проходящий в течение всего периода формирования личности школьника (о чем убедительно свидетельствуют данные о развитии волевой регуляции поведения у здоровых).

Анализ проблемы исследования определил наше отношение к понятию саморегуляции учебной и внеучебной деятельности как многоаспектному в содержательном и в терминологических планах. Наш подход базируется на позициях отечественных и зарубежных педагогов и психологов.

Психолого-педагогические данные о процессах саморегуляции учебной и внеучебной деятельности учащихся с интеллектуальными нарушениями свидетельствуют о взаимосвязи и обусловленности всех психических

функций личности. Неумение самостоятельно поставить цель и недостаточное осознание поставленных целей, слабая мотивация действий, неумение спланировать свою деятельность, выбрать способ деятельности – все это характерно для детей с нарушениями интеллектуальной деятельности. Умственно отсталым свойственны неумение управлять волевыми процессами, недостаток инициативы, неумение действовать в соответствии с перспективными целями. Они не могут подчинить свое поведение определенной задаче. Для их действий и поступков характерны несамостоятельность, безынициативность, нецелеустремленность и нецеленаправленность, неумение проявлять волевое усилие и преодолевать встречающиеся трудности. Однако слабость волевой регуляции обнаруживается не всегда и не во всем. Она отчетливо выступает в тех случаях, когда учащиеся не испытывают потребности в данном действии. Так, при обычной вялости, безынициативности поведения можно наблюдать у тех же детей противоположную этому настойчивость, безудержность и непреодолимость отдельных желаний. Наряду с присущей умственно отсталым детям нескритичностью мышления их действиям и поступкам свойственны легкая внушаемость, нескритичное восприятие советов со стороны. Вместе с этим в отношении отдельных указаний они могут проявлять упрямство, длительно сопротивляться разумным доводам, действовать наперекор тому, о чем их просят. Такие контрасты в проявлениях саморегуляции поведения являются результатом незрелости личности, обусловленной диффузным поражением нервных клеток коры головного мозга.

## **Выводы по главе**

1. Теоретический анализ рассматриваемой проблемы показал, что вопрос формирования процессов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности у учащихся с нарушенным интеллектом разработан недостаточно.

2. Слабо разработано научно-теоретическое обоснование процессов формирования структурных компонентов саморегуляции деятельности. Мы убеждены в том, что коррекционно-развивающие мероприятия, направленные на формирование структурных компонентов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности у детей с интеллектуальными нарушениями, будут способствовать становлению личности учащихся в целом и их социальной адаптации.

3. Значительные возможности в этом плане могут быть обеспечены комплексом целенаправленных психолого-педагогических мер, формирующих процессы саморегуляции учебной и внеучебной деятельности, а также ее связью с урочными и внеурочными формами работы.

## **Глава II. Исследование механизмов произвольной регуляции у школьников с нарушениями интеллектуального развития**

### **2.1. Организация констатирующего эксперимента**

Исследование проводилось в несколько этапов, взаимно связанных и логически вытекающих один из другого. На первом этапе (2018–2020) анализировалась научно-методическая литература, освещающая вопросы проявления и формирования процессов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности у учащихся с нарушенным интеллектом; проводились опросы и анкетирование учащихся и участников; анализировалось содержание программного материала учебной внеклассной работы, а также изучалась специфика деятельности психологов, учителей, воспитателей, логопедов, способствующая формированию саморегуляции поведения школьников.

Второй этап нашего исследования (2019–2020) был посвящен проведению массового констатирующего эксперимента, цель которого состояла в выявлении особенностей развития и проявления саморегуляции учебной и внеучебной деятельности учащихся 5–6-х классов и определении типичных нарушений и закономерностей в ее проявлениях. Всего экспериментальным исследованием было охвачено 120 учащихся.

Для реализации поставленной цели необходимо было решить следующие задачи:

- выявить общие и типологические особенности проявлений саморегуляции деятельности у учащихся 5–6-х классов с нарушениями интеллектуальной деятельности;
- провести сравнительный психолого-педагогический анализ уровней сформированности волевой регуляции испытуемых.

Основу наших наблюдений составили нейрофизиологические, психомоторные особенности и особенности умственной деятельности испытуемых. Исходя из задач констатирующего эксперимента, мы использовали ряд методик, позволяющих выявить особенности волевой

регуляции у испытуемых в различных аспектах деятельности. В частности, компоненты саморегуляции учебной и внеучебной деятельности исследовались на основе:

- моторных возможностей в динамических и статических проявлениях;
- импульсивных движений;
- анализа и планирования деятельности;
- мотивации умственной деятельности.

Наряду с количественной обработкой полученных результатов мы сочли целесообразным применить качественный анализ на основе опроса, наблюдений за деятельностью учащихся в различных ситуациях (учебно-познавательной, профессионально-трудовой и социально-бытовой деятельности). Результаты экспериментальной работы фиксировались в протоколе, отбирались и анализировались материалы, имеющие непосредственное отношение к педагогическому процессу формирования компонентов саморегуляции поведения у изучаемого контингента учащихся, осуществлялся сравнительный анализ полученных результатов.

На этом этапе использовались следующие методы исследования:

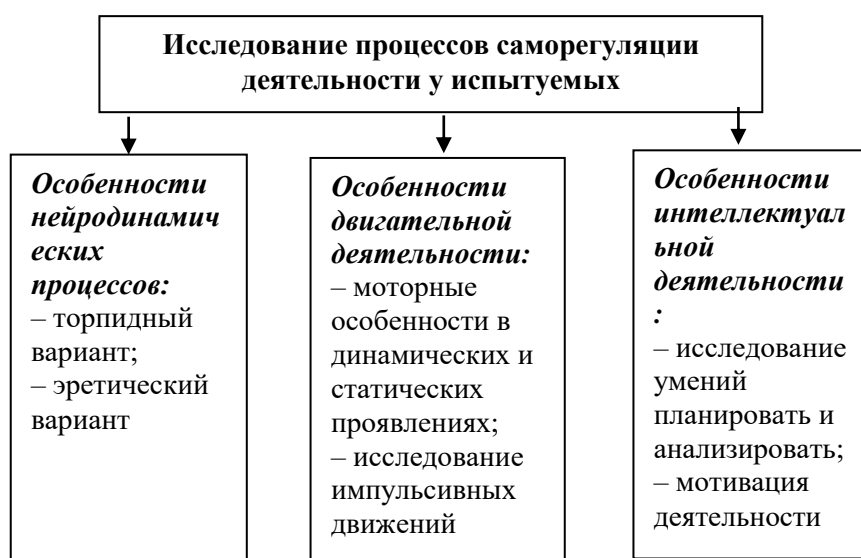
1. Изучение литературных источников. Мы проанализировали зарубежные и отечественные работы педагогов, психологов и физиологов, раскрывающие сущность проблемы исследования и формирования структурных компонентов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности у детей различного возраста в норме и при нарушении умственного развития. Такой комплексный подход при изучении волевой сферы исследуемого контингента учащихся позволил выявить общие и типологические закономерности в проявлениях волевой регуляции и определил содержание, методы и приемы по формированию структурных компонентов саморегуляции поведения.

2. Наблюдение за поведением и деятельностью изучаемых учащихся. Наблюдения велись учителями, воспитателями, психологами, логопедами,

врачами, а также автором исследования. Данные наблюдений фиксировались в индивидуальной карте наблюдений развития саморегуляции деятельности учащихся.

3. Беседы с учащимися и врачами, педагогическими работниками учреждения с целью анализа существующих подходов к развитию и укреплению волевой регуляции учащихся с недостатками интеллектуального развития. Нами был проведен опрос педагогических работников учреждений с целью определения понимания сущности и значимости формирования волевой активности у изучаемого контингента учащихся.

4. Констатирующий эксперимент. Этот эксперимент проводился с целью определения особенностей волевых возможностей изучаемого нами контингента учащихся. Анализ литературных источников по проблеме исследования процессов саморегуляции показал ее многогранность, и мы пришли к выводу о том, что волю умственно отсталых учащихся средних классов целесообразнее изучать на основе двигательных и интеллектуальных возможностей, учитывая особенности нарушений их высшей нервной деятельности. Мы базировались на трех позициях исследования проявлений саморегуляции деятельности, а именно на нейрофизиологических, психомоторных и интеллектуальных особенностях (рис. 1).



**Рисунок 1 - Структура исследования саморегуляции учебной и внеучебной деятельности у испытуемых**

Исходя из такого подхода мы провели ряд экспериментов, позволяющих наблюдать процессы саморегуляции поведения у учащихся в различных видах деятельности. Для исследования проявлений саморегуляции на основе двигательных возможностей учащихся были подобраны тесты на выполнение активных, динамических, и статических, задерживающих, заданий. Для выявления особенностей проявления волевой регуляции через умственные действия мы использовали задания, раскрывающие умения учащихся планировать, анализировать, мотивировать умственную деятельность и доводить дело до конца. В основу наших исследований были положены особенности высшей нервной деятельности. Испытуемые были подобраны с учетом высшей нервной деятельности по классификации М.С. Певзнер: торпидный и эретический варианты. В констатирующем эксперименте приняли участие 120 учеников 5–6 классов в возрасте 11–13 лет, имеющих клинический диагноз «олигофрения в степени умеренной дебильности». Выбор такого возрастного диапазона был обусловлен необходимостью выявления типологических особенностей и закономерностей проявлений волевой регуляции у учащихся средних классов специальных школ, что позволит сравнить специфику развития саморегуляции учебной и внеучебной деятельности между испытуемыми исследуемого возраста.

Особое внимание было уделено возрастному диапазону испытуемых, особенностям протекания нейродинамических процессов и силы нервной деятельности. В пятых классах средний возраст испытуемых составлял 11,5 лет, в шестых – 12,7 лет. Психоневрологом был определен тип нервной системы и особенности протекания нервных процессов испытуемых. Соотношение мальчиков/девочек также было одинаковое: в пятых классах – по 7 мальчиков и 8 девочек; в шестых – 9 мальчиков и 6 девочек.

В процессе исследования мы пользовались методиками, описанными в работах М. Гуревича и Н.И. Озерецкого (1930), А.В. Запорожца (1960), Е.О.

Смирновой (1998), которые были адаптированы И.П. Лаужикасом (1967) для умственно отсталых школьников, а также методиками С.Д. Забрамной (1996) и Е.О. Смирновой (1998), которые были модифицированы нами.

Все испытания проходили в первой половине дня. Для получения адекватной оценки процессов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности у испытуемых учащихся учитывались их соматическое состояние и эмоциональная комфортность.

Первое задание состояло из серии опытов, направленных на изучение динамических и статических усилий. На этой основе мы изучали способность детей проявлять решительность, целеустремленность, настойчивость, самоконтроль, самообладание и выдержку.

Во втором задании исследовались способности детей к произвольному сосредоточению и распределению внимания, способность к произвольному запоминанию, осуществлению самоконтроля и т.д.

Выполнялся ряд графических заданий, связанных с теми навыками, которые испытуемые усваивают в школе.

Третье задание было направлено на исследование способностей учащихся сдерживать импульсивные движения.

Четвертое задание позволяло выявлять у учащихся навыки и умения планировать и анализировать деятельность.

Полученный материал был подвергнут количественному и качественному анализу. Количественный анализ позволил установить особенности проявления волевой активности в двигательном и интеллектуальном аспектах. При этом основное внимание уделялось:

- анализу характера допускаемых ошибок, причин их появления;
- общему поведению учащихся;
- пониманию учащимися значимости проявления волевых усилий в конкретных условиях.

В основу оценки полученных в ходе исследования результатов были положены следующие показатели:



- особенности проявления динамических и статических усилий в деятельности;
- умения сдерживать импульсивное поведение;
- умения планировать и анализировать деятельность;
- умения мотивировать деятельность и доводить начатое дело до конца;
- умения к произвольному сосредоточению и распределению внимания, способность к произвольному запоминанию, осуществлению самоконтроля, умения сдерживать импульсивные движения;
- умения противостоять внешним и внутренним факторам при достижении поставленной цели.

Основное внимание уделялось сочетанию представленных показателей в личности учащегося и специфике влияния их на формирование процессов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности.

Сочетание количественных и качественных показателей при исследовании параметров саморегуляции учебной и внеучебной деятельности у учащихся 5–6-х классов послужило объективным материалом для составления программы формирования и коррекции недостатков в проявлениях волевой активности изучаемого контингента учащихся.

## **2.2. Результаты констатирующего эксперимента**

Констатирующий эксперимент включал выполнение испытуемыми целого ряда заданий, позволяющих характеризовать уровень сформированности у них процессов саморегуляции деятельности и особенности их проявления в поведении в целом.

### **Задание 1**

Для изучения способностей испытуемых проявлять решительность, целеустремленность, настойчивость, самоконтроль, самообладание и

выдержку на основе двигательных особенностей мы использовали методики Н.И. Озерецкого (1930), Г. Роршаха (1932), З.В. Мануйленко (1948) и Г.О. Гиневской (1960), которые были нами модифицированы. Мы разбили задание на три опыта, предполагающих изучение отдельных параметров волевой сферы в исследуемых видах деятельности.

**Опыт 1а.** Для проведения этого опыта мы воспользовались методикой Г.О. Гиневской, которая предполагает изучение специфики волевых действий на основе динамических проявлений (прыжки).

**Процедура.** Экспериментатор предлагает испытуемым прыгнуть со сжатыми ногами как можно дальше (1-я проба). Затем – прыгнуть до указанной линии (на 10 см дальше, чем учащийся смог прыгнуть до этого, – проба 2). Через некоторое время учащимся снова предлагается совершить прыжок, но им говорят, что они должны перепрыгнуть через «яму» (яму имитировала черная бумага). Этот прыжок должен быть равен по длине предыдущему (проба 3). Результаты выполнения первого задания отражены в табл. 1.

**Таблица 1 - Результаты выполнения учащимися прыжков с различной мотивацией (в метрах)**

Классы	1 проба		2 проба		3 проба	
	М	Д	М	Д	М	Д
5	1,5	1,4	1,6	1,4	1,7	1,5
6	1,6	1,5	1,6	1,5	1,7	1,5

Примечание. М – мальчики; Д – девочки.

Успешность выполнения этого задания зависела от физических возможностей испытуемых и от уровня сформированности умений применять сознательные усилия. Так, результаты мальчиков 5-х классов позволяют говорить о том, что они способны выполнять физические

нагрузки, увеличивая результат. На них мало влияют воздействующие факторы (страх упасть в яму), они выполняют задания и действительно прыгают дальше: 1,5 м – 1,6 м – 1,7 м. Выполняя предложенные задания, все испытуемые старались показать как можно лучший результат, мотивируя это тем, что они старательные ученики и умеют выполнять просьбы взрослых.

Девочки 5-х классов тоже применяют дополнительные усилия, чтобы прыгнуть дальше. Но результаты значительно отличаются от результатов мальчиков этих же классов: 1,4 м – 1,4 м – 1,5 м. Разница в результатах обусловлена повышенной эмоциональностью и сниженными, в сравнении с мальчиками, физическими возможностями. Девочки в третий раз боялись прыгать, проявляли неуверенность в своих силах и сомневались.

Результаты мальчиков 6-х классов ненамного выше, чем у мальчиков 5-х классов (это обусловлено возрастом испытуемых), также наблюдается динамика прыжков, но незначительная: 1,6 м – 1,6 м – 1,7 м. Это позволяет говорить о неумении применять дополнительные усилия в деятельности. Полученный факт подтверждает выводы М.С. Певзнер (1959), В.И. Лубовского (1963), С.Я. Рубинштейн (1986) о том, что не только у девочек, но и у мальчиков с нарушенным интеллектом имеет место повышенная внушаемость. Подтверждают данный факт результаты девочек 6-х классов. Количественные показатели у них отличаются от показателей девочек 5-х классов, но обращает на себя внимание тот факт, что последняя попытка прыжка намного ближе, чем проба 2: 1,5 м – 1,5 м – 1,5 м. Выявленные особенности говорят о повышенной внушаемости и неумении применить дополнительные усилия при выполнении физической нагрузки.

Во время этого опыта испытуемые вели себя по-разному. Кто-то прилагал дополнительные физические усилия и подкреплял это словами и эмоционально: «Сейчас я допрыгну, вот увидите!» или «Сейчас потренируюсь в стороне и допрыгну!» и др. И действительно, дети этой группы (28%) прыгали дальше. Другие учащиеся проявляли небрежность в выполнении заданий, подкрепляя это эмоционально и словами: «Конечно, я

допрыгну. Так прыгают только малявки!» или «Я в классе прыгаю лучше всех, это для меня слишком легко». Дети этой группы (33%) могли не допрыгнуть до указанного места, или результат был незначительным. Третья группа (25%) отличалась неуверенностью, страхом перед неизведанным. Учащиеся этой группы постоянно боялись, сомневались в своих возможностях и действительно прыгали ближе, чем было необходимо. Четвертая группа (14%) не проявляла особых внешних признаков, и качество прыжков было удовлетворительным.

Общей характеристикой для всех испытуемых было то, что внешние признаки проявления волевой активности обязательно сочетались с вегетососудистыми проявлениями (покраснение кожи лица, пот на лбу, учащение дыхания и сердечного ритма).

**Опыт 1б.** Образцом для *опытов 1б и 1в* послужили опыты Г. Роршаха (1932), З.В. Мануйленко (1948) и Н.И. Озерецкого (1930).

**Процедура.** Экспериментатор предлагает учащимся стоять неподвижно на цыпочках обеих ног (при разведенных в стороны руках) возможно дольше (1-я проба). После пятиминутного перерыва предлагается делать то же самое, но при этом экспериментатор через каждую минуту говорит: «Ты стоишь одну (две и т.д.) минуты» (2-я проба). В третий раз экспериментатор говорил о том, что если учащийся сменит позу, то на него нападет собака (создание ситуации опасности – 3-я проба).

Данные полученных результатов отражены в табл. 2 и характеризуют выполнение заданий в различных условиях.

**Таблица 2 - Результаты выполнения учащимися стояния на цыпочках с различной мотивацией (в секундах)**

Класс ы	1 проба		2 проба		3 проба	
	М	Д	М	Д	М	Д
5	340	293	342	414	391	363
6	368	326	415	404	440	418

Примечание. М – мальчики; Д – девочки.

Экспериментальные данные показали, что выполнение физических заданий определяется степенью развитости физических возможностей учащегося и степенью его внушаемости. Отметим динамику показателей. Все испытуемые без исключения прилагали сознательные дополнительные усилия для достижения возможно лучших результатов. У мальчиков 5-х классов отмечался незначительный прирост показателей на второй пробе, но результаты третьей пробы выявили значительный прирост. Это говорит о сознательном использовании учащимися 5-х классов дополнительных усилий, проявлении таких волевых качеств, как целеустремленность, терпеливость, настойчивость, долготерпение, выносливость и др.: 340 с – 342 с – 391 с.

Девочки 5-х классов превзошли все ожидания и показали, в сравнении с мальчиками, значительно лучший результат: 293 с – 414 с – 363 с. Результат позволяет говорить о том, что резервные возможности девочек велики и они могут проявлять значительные волевые усилия в деятельности. Конечный результат этого испытания показал, что значительные перегрузки в деятельности негативно сказываются на психофизическом состоянии. Это замечание явилось существенным и было учтено при составлении коррекционной программы по формированию компонентов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности.

В данном исследовании отмечается возрастная динамика показателей. Так, выявленные результаты увеличиваются без резких скачков. Мальчики 6-х классов: 368 с – 415 с – 440 с; девочки: 326 с – 404 с – 418 с. Как видим, учащиеся этой возрастной категории более умело используют резервные волевые и физические возможности. Мотивационный компонент в деятельности повышает уровень сознательности учащихся и способствует улучшению конечного результата.

Во время этого опыта учащиеся вели себя по-разному. 29% испытуемых самоуверенно заявляли, что смогут простоять дольше всех, и действительно могли долго стоять или же падали, не дожидаясь основного времени. Другая

группа (30%) проявляла значительную неуверенность, и результаты были хуже. Значительную часть составили испытуемые (41%), которые применяли дополнительные усилия при выполнении данного задания. У всех учащихся при выполнении этого задания отмечались вегетососудистые изменения кожных покровов.

### **Опыт 1в**

*Процедура.* Давались те же варианты, что и в *опыте 1б*, только теперь надо было стоять на одной ноге. Результаты выполнения данного испытания представлены в табл. 3.

Результаты выполнения задания показали, что наряду с физическими усилиями у учащихся проявляются возрастные и половые различия.

Стояние на цыпочке одной ноги требует хорошего владения своим телом для сохранения равновесия. Уже в самом начале необходимо проявить большую решительность и настойчивость, т.к. стоять в таком положении нелегко.

**Таблица 3 - Результаты выполнения учащимися стояния на одной ноге с различной мотивацией (в секундах)**

Классы	1 проба		2 проба		3 проба	
	м	д	м	д	м	д
5	162	121	173	135	180	133
6	187	146	197	164	197	171

Примечание. М – мальчики; Д – девочки.

Т.о., успешность выполнения этого задания зависит не только от физических возможностей, но и от вышеперечисленных волевых качеств, которые может проявлять испытуемый.

Детализируем приведенные выше табличные данные. Мальчики 5-х классов выполняли предложенное задание достаточно уверенно, их не пугала «опасность» (в 3-й пробе), у них достаточно динамичные показатели: 162 с – 173 с – 180 с. Это свидетельствует о применении волевых усилий и позволяет говорить о резервных возможностях волевой активности учащихся. У

девочек этого же возраста тоже наблюдается динамика показателей, но лишь на второй пробе: 121 с – 135 с – 133 с. Это свидетельство последствия самодостижения результатов деятельности. Снижение показателей на третьей пробе позволяет предположить повышенную внушаемость – девочек пугает «опасность». Очевидно, повышенный уровень чувствительности и внушаемости влияет на качество результата.

Результаты 6-х классов позволяют провести параллель между имеющимися возможностями мальчиков и девочек. Так, у мальчиков наблюдается динамический рост показателей, но на третьей пробе прирост составляет лишь 0,1 с, что свидетельствует о снижении эффективности применения волевых возможностей. У девочек картина более динамична: 146 с – 164 с – 171 с. Полученные результаты позволяют говорить о том, что к 6-му классу у учащихся более сформированы волевые качества, и испытуемые могут применять их в деятельности.

Отмечена разнородность выполнения задания. Так, например, девочки более неуверенно, чем мальчики, подходили к выполнению заданий, но прилагали большие усилия для улучшения результатов. Мальчики же уверенно заявляли, что смогут выполнить задания, т.к. они сильные и выносливые, но результаты были различными: незначительная часть мальчиков и девочек стояли долго и улучшали свои результаты; другая часть не намного улучшала свои результаты, а основная группа либо имела стабильные результаты, либо хуже, чем предыдущие.

Во время стояния на одной ноге проявлялся различный уровень моторных возможностей. Незначительная часть испытуемых (15%) уверенно выполняла задания, т.к. учащиеся имели хорошие физические возможности; большая часть испытуемых (85%) стояла покачиваясь, неуверенно, присутствовали сопутствующие движения рук, словесные высказывания. Наблюдались вегетососудистые изменения: покраснение кожи, пот на лице и ладонях.

## Задание 2

Цель задания заключалась в исследовании у учащихся способности к произвольному сосредоточению и распределению внимания, к произвольному запоминанию, осуществлению самоконтроля. Мы воспользовались методикой М.О. Гуревича и Н.И. Озерецкого (1930). Исследование проводилось на основе графических навыков учащихся.

*Процедура* состояла из трех опытов.

**Опыт 2а.** Экспериментатор предлагает испытуемому писать прямые палочки между двумя линиями (9 мм) как можно быстрее и красивее.

**Опыт 2б.** После некоторого времени (10–20 минут) испытуемый должен писать по три палочки (между горизонтальными линиями) – три в горизонтальном, затем три в вертикальном направлении и т.д.

**Опыт 2в.** Экспериментатор предлагает испытуемому писать между двумя линиями, чередуя, крестики и нолики в следующей последовательности: два крестика, два нолика, один крестик, один нолик и т.д. Учащиеся должны писать быстро, красиво и без ошибок.

На выполнение каждого из трех опытов давалось по одной минуте. Все три опыта выполнялись по три раза. Подсчитывалось количество отображенных испытуемым элементов. Затем вычислялось среднее арифметическое, которое и принималось за единицу выполнения (табл. 4).

**Таблица 4 - Количество отображаемых графических элементов в единицу времени (элемент/1 мин.)**

Классы	<i>Опыт 2 а</i>		<i>Опыт 2 б</i>		<i>Опыт 2 в</i>	
	М	Д	М	Д	М	Д
5	51	46	60	61	72	69
6	59	56	76	74	88	77

Примечание. М – мальчики; Д – девочки.

Опыты на основе графических умений и навыков учащихся позволяют сделать качественный и количественный анализ проявлений волевой регуляции в процессе динамических заданий.



Качественные показатели раскрывают особенности выполнения испытуемыми графических заданий. Интересен факт, который характеризует количественный прирост. Так, например, у мальчиков 5-х классов результаты показателей 51–60–72 эл./мин., у девочек – 46–61–69. Прирост показателей у мальчиков позволяет говорить о применении усилий при выполнении заданий. У девочек динамика показателей тоже свидетельствует о старании при выполнении задания. Основной прирост показателей у девочек на второй пробе больше, чем у мальчиков (на 15 палочек), но конечные результаты различны, при этом мальчики имеют преимущество.

По качеству деятельности работы девочек 5-х классов лучше, чем работы мальчиков. Девочки больше прилагают усилий для достижения поставленной цели – писать красиво, работы же мальчиков менее аккуратны и отличаются небрежностью.

Выявленные особенности подтверждают результаты учащихся 6-х классов. У мальчиков и девочек наблюдается количественная динамика в результатах: мальчики – 59–76–88, девочки – 55, 56–74–77 эл./мин. Разница между мальчиками и девочками в количественных показателях незначительная (кроме последней пробы). Результаты качества работы повторяют характеристики 5-х классов. Есть основания полагать, что девочки в данном задании применяют больше усилий, чем мальчики. Отмечены также общие поведенческие характеристики: у более старательных учащихся наблюдались вегетососудистые проявления, усиливался нажим карандаша.

На основании показателей, полученных при анализе результатов графической деятельности (темп действия, умение сосредоточивать и переключать внимание), можно выделить четыре группы учащихся: 1) выполняют задание быстро и допускают мало ошибок (14%); 2) работают быстро и допускают много ошибок (41%); 3) выполняют задание медленно и допускают мало ошибок (18%); 4) работают медленно и допускают много ошибок (27%).

Очевидно, что на качество проявления структурных компонентов волевой сферы значительно влияют особенности протекания нейродинамических процессов учащихся с нарушенным интеллектом.

### **Задание 3**

Цель задания заключалась в исследовании способностей учащихся сдерживать импульсивные движения. Для проведения этого испытания мы воспользовались методикой, описанной в работе Е.О. Смирновой (1998) («Не подглядывай»). Нами методика была модифицирована: вместо термина «интересная новая игра» мы воспользовались термином «интересное задание»; вместо трех минут ожидания в классической методике мы использовали свободное время ожидания. Таким образом, пытались выявить максимальное время ожидания испытуемыми «интересного задания» и особенности регуляции поведения.

*Процедура.* Экспериментатор говорит учащемуся, что он для него приготовил очень интересное задание, но необходимо закрыть глаза и немного подождать. Учащегося предупреждают, что нельзя подглядывать за действиями экспериментатора. Экспериментатор производит впечатление активной подготовки к интересной деятельности и наблюдает за поведением испытуемого.

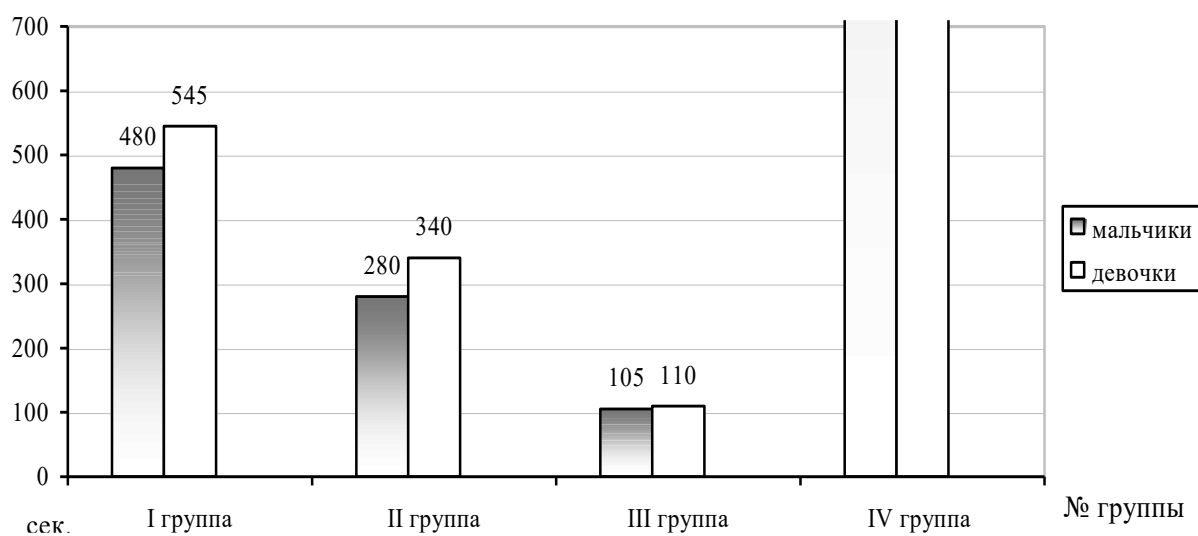
Фиксировались следующие показатели:

- 1) время, которое учащийся может выдержать с закрытыми глазами;
- 2) количество «подглядываний» за время ожидания;
- 3) число и характер самостоятельных действий ребенка во время ожидания.

По характеру поведения на констатирующих замерах всех испытуемых можно разделить на несколько групп. Нами выделены четыре группы. В первую группу вошли испытуемые, которые терпеливо ждали экспериментатора. Характерно, что многие сами изобретали действия, помогающие выполнить просьбу взрослого: терпеливо ждали с закрытыми глазами, отворачивались в сторону, фиксировали свой взгляд на посторонних

предметах, что-то бормотали и др. Во вторую группу вошли учащиеся, которые старались выполнять задание, но отвлекались от поставленной цели: подсматривали, насильно закрывали глаза руками, эмоционально поддерживали себя: «Все, теперь смотреть не буду!», но при первом громком звуке открывали глаза, потом закрывали снова. Иногда они подглядывали сквозь пальцы или щелочки глаз, иногда отворачивались, чтобы избежать соблазна подсмотреть. Если экспериментатор напоминал, что нужно подождать с закрытыми глазами, пока он не предложит задания, учащиеся опять на некоторое время шурились, но вскоре их глаза сами открывались, и они с интересом смотрели. Однако они никогда не вставали с места и не требовали задания, пока экспериментатор не предложит его, как часто делали испытуемые третьей группы. В третью группу вошли учащиеся, которые пытались ждать «интересное задание» на протяжении незначительного времени, затем либо открывали глаза и наблюдали за экспериментатором, подходили к столу, либо вовсе отказывались от выполнения этого задания, либо отвлеченно смотрели по сторонам. Эта группа предпринимала слабые попытки выполнить предложенное задание. Среди пятых классов выделилась четвертая группа учащихся, которые, выслушав задание, и не пытались предпринимать никаких попыток выполнить его или противостоять деятельности, т.е. они бесцельно сидели, а впоследствии и вовсе забывали об инструкции. Время ожидания у этой незначительной группы (4% мальчиков и 2% девочек) доходило до 55–60 минут. Этот факт свидетельствует о полной подчиняемости учащихся, слабой мотивированности и бесцельной деятельности.

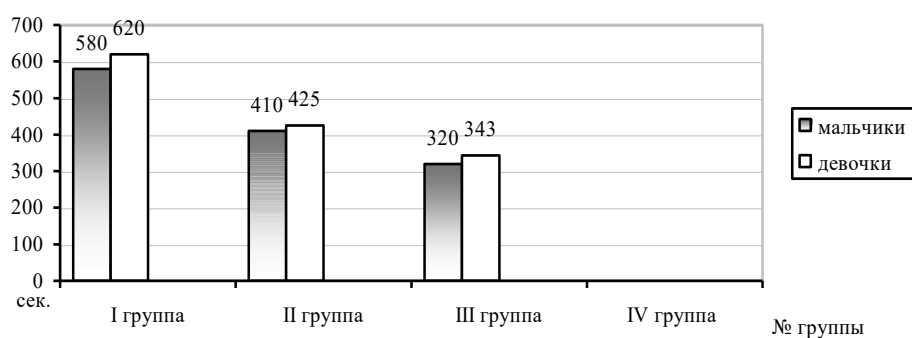
Анализ полученных данных позволяет представить соотношение импульсивности поведения испытуемых. Временной интервал ожидания между исследуемыми классами был различным; четко видна и возрастная динамика роста временных интервалов (рис. 2, 3).



**Рисунок 2 - Распределение учащихся 5-х классов на группы по времени ожидания (в секундах)**

Было выявлено, что менее импульсивны среди пятиклассников девочки; временной интервал ожидания у них составляет 545 с. Значительно отстают в выдержке мальчики, у них результат составляет 480 с, но они тоже вошли в первую группу по длительности ожидания. Во второй группе девочки тоже имеют приоритет, но показатели значительно отличаются от первой группы: 340 с у девочек и значительное отставание у мальчиков – 280 с. Незначительное расхождение между результатами мальчиков и девочек у третьей группы – 105 и 110 с соответственно. Наконец, четвертая группа: дети длительное время могли ожидать «интересного задания», но затем вовсе забывали о нем.

По-иному выглядит картина выполнения предложенного задания шестиклассниками. Хотя отмечены общие закономерности с 5-ми классами (рис. 3).



**Рисунок 3 - Распределение учащихся 6-х классов на группы по времени ожидания (в секундах)**

Среди 6-х классов не было выделено четвертой группы учащихся, которые бы бесцельно сидели, не приняв задание. Стереотип импульсивного поведения, отмеченный среди 5-х классов, наблюдается и здесь, что подтверждает выявленные закономерности. Одним из различий между испытуемыми 5-х и 6-х классов является увеличение с возрастом времени ожидания. Количественное соотношение учащихся по группам приведено в табл. 5.

**Таблица 5 - Распределение учащихся по группам по степени проявления импульсивных действий (в %)**

Классы	I группа		II группа		III группа		IV группа	
	Д	М	Д	М	Д	М	Д	М
5	10	6	47	35	40	57	3	2
6	19	25	67	48	14	27	—	—

Примечание. М – мальчики; Д – девочки.

Так, среди 5-х классов менее импульсивными и более выдержанными являются девочки. Только 10% испытуемых могли на протяжении длительного времени ожидать «интересного задания», они составили первую группу. Мальчики этого возраста менее склонны к терпеливому, длительному ожиданию – 6%.

В 6-х классах показатели выше: мальчики – 19%, девочки – 25%. Резко возросшие показатели (у девочек в 2 раза, у мальчиков – в 5 раз) свидетельствуют о росте сознательности, активном формировании выдержки, самообладания и снижении импульсивности.

Во вторую группу среди 5-х классов вошли 47% девочек и 35% мальчиков. Значительная часть пятиклассников стараются выполнить требования экспериментатора, и это позволяет говорить о применении ими дополнительных усилий. Количественный показатель этой группы вырастает среди шестиклассников: девочки – 67%, мальчики – 48%. Возрастные показатели показывают преимущество девочек: хотя девочки более эмоциональны, чем мальчики, они более способны подчинять свое поведение требованиям педагога. Эта тенденция наблюдается и в пятых, и в шестых классах.

Среди учащихся 5-х классов в третью группу вошли 40% девочек и 58% мальчиков. Видно, что мальчики этого возраста менее сдержанны и способны дождаться «интересного задания». По-иному ведут себя шестиклассники, как девочки, так и мальчики – 14% и 27% соответственно. Выявленные особенности свидетельствуют о повышении выдержки, самообладания, целеустремленности.

#### **Задание 4**

Цель задания заключалась в выявлении у учащихся способностей реализовывать внутренний план действий.

*Процедура.* Учащемуся дается задание пройти на бумаге лабиринты различной сложности. Экспериментатор фиксирует наличие планирования действий учащихся, а также поведенческие особенности во время неудачных попыток выполнения заданий.

В своем эксперименте мы использовали лабиринты, разработанные С.Д. Забрамной (1996). Испытуемым было предложено пройти три лабиринта различного уровня сложности. При анализе деятельности учащихся мы учитывали характер и способ выполнения испытуемыми задания, а именно:

- 1) планирование деятельности и умение довести задание до конца;
- 2) количество допускаемых ошибок.

Нами выявлено, что среди 5-х классов планируют умственную деятельность 22% учащихся, из них 12% девочек и 10% мальчиков. Показатели 6-х классов отличаются незначительно: планируют деятельность 23% испытуемых – 10% девочек и 13% мальчиков.

Количество допускаемых во время выполнения заданий ошибок показано в табл. 6.

**Таблица 6 - Количество допускаемых учащимися ошибок при выполнении заданий на планирование (в %)**

Классы	0–2 ошибки		2–3 ошибки		4–6 ошибок		7 и более ошибок	
	М	Д	М	Д	М	Д	М	Д
5	3	2	15	14	48	32	34	51
6	3	3	14	19	33	49	50	29

Примечание. М – мальчики; Д – девочки.

По количеству допущенных ошибок испытуемые разделились на несколько групп. Результаты эксперимента показали также уменьшение количества ошибок с возрастом, что свидетельствует о формировании у испытуемых мыслительных операций. Отмечены половые различия в планировании деятельности. Так, мальчики 5-х классов допускают меньшее количество ошибок, чем девочки этого возраста. Результаты же показателей 6-х классов свидетельствуют о возросшем уровне операции планирования у девочек.

### **2.3. Психологические механизмы произвольной регуляции поведения школьников с нарушениями интеллектуальной деятельности**

Для разносторонней оценки уровня сформированности процессов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности у учащихся средних

классов с нарушениями интеллектуального развития мы провели наблюдение за испытуемыми в различных видах деятельности: учебно-познавательной, спортивно-оздоровительной, профессионально-трудовой и социально-бытовой. Качественные характеристики процессов саморегуляции деятельности у изучаемого контингента учащихся послужили весомым дополнением к количественным показателям (разделы 2.2, 2.3). Проводя специально организованное и стихийное наблюдение, мы отметили целый ряд особенностей и закономерностей. Так, 84% учащихся стараются избегать проявлений волевой активности *в учебно-познавательной деятельности*. Некоторые (30%) активно отказываются от усилий, 32% ищут предлоги, чтобы избежать выполнения интеллектуальных заданий, 22% соглашаются выполнять задания, но при первой неудаче бросают работу, мотивируя тем, что «не получается», «устал», «сделаю потом» и т.д. (эта особенность ярче прослеживается в учебном процессе). Остальные 16% пытаются применять волевые усилия при выполнении интеллектуальных задач. Как правило, это дети усидчивые, настойчивые и целеустремленные. От этой группы испытуемых на вопрос: «Зачем ты стараешься хорошо учиться или выполнять хорошо задания?» – в большинстве случаев можно услышать, что эти знания пригодятся в будущей профессии, либо просто чтобы стать умнее.

Характеризуя результаты данного наблюдения, в общем можно сказать, что большинство испытуемых-олигофренов пытаются сознательно избежать напряжения, используя тот или иной мотив, хотя наблюдается незначительный процент способных применять волевые усилия.

Далее наше наблюдение основывалось на выявлении закономерностей проявления волевой активности *в спортивно-оздоровительной деятельности*. Были отмечены определенные тенденции. Практически все испытуемые (95%) охотно занимались деятельностью, охватывающей данное направление. Активно проявляли волевые усилия при выполнении физических нагрузок 54% испытуемых. Даже при неудачных попытках



выполнения заданных упражнений учащиеся стремились выполнить их, довести до положительного результата. Мотивацией для применения волевых усилий при выполнении физических нагрузок было стремление быть сильными (как у мальчиков, так и у девочек). Остальные 41% испытуемых вели себя по-разному. Так, например, 28% из данной группы пытались достичь лучшего результата, но после 3–4 неудач либо находили мотивацию, почему не могут выполнить упражнение (задание): «Сложно», либо заранее давали себе установку: «У меня все равно не получится» – и заканчивали выполнение задание. Остальные 5% участников наблюдения активно проявляли негатив по отношению к выполнению физических нагрузок. Эти испытуемые, как правило, имели тяжелые физические или психические отклонения.

Следующей частью нашего наблюдения было отслеживание закономерностей в проявлениях волевой активности у учащихся в *профессионально-трудовой деятельности* (как правило, в специальной (коррекционной) школе VIII вида достаточно рано начинается трудовая и профессиональная подготовка учащихся). Нам удалось выявить некоторые положительные тенденции в проявлениях волевых усилий у учащихся в данном направлении. Среди участников наблюдения показывали открытый негатив к профессионально-трудовой деятельности 15%, из них у 4% учащихся отмечались грубые отклонения в поведенческой сфере, у остальных 11% – низкий уровень мотивации. Чаще всего эта подгруппа испытуемых отвечала: «Не хочу стараться, потому что мне это не надо» или «Неинтересно». Среди этой группы учащихся не отмечено детей, пытавшихся предпринять какие-либо попытки к самостоятельному выполнению задания или проявлению элементарных усилий при первых неудачах.

8% достаточно адекватно относились к профессионально-трудовой деятельности, но проявляли волевые усилия по-разному. Так, например, 17% учащихся достаточно долго могли выполнять определенные задания и при

неудачах в результатах деятельности настойчиво добивались цели, а если самостоятельно не могли разрешить проблему, то просили совета или помощи. Основная же группа – 38% – охотно брались за работу, при первых попытках неудач прилагали волевые усилия, стараясь выполнить задание, однако после длительных неудач эти дети отказывались от деятельности, а через некоторое время возвращались к работе. Характерно, что во время перерыва они старались придумать элементарный мотив, чтобы выполнить задание до конца («Я же обещал подарить салфетку маме», «Вот сделаю табурет – и буду сидеть на нем на уроках» или «Я сделаю закладку лучше, чем Саша» (одноклассник)). Дети этой группы стремились довести дело до конца. Лишь некоторые (5%) бросали его.

Другая группа исследуемого контингента учащихся – 30% – тоже не отказывалась от предложенной работы, но у детей этой группы четко прослеживалась тенденция к уходу от трудностей, после 2–3 неудачных попыток выполнения заданий учащиеся бросали работу. Но характерной чертой у испытуемых этой группы было то, что их можно было вновь мотивировать на продолжение деятельности. И действительно, через некоторое время учащиеся вновь возвращались к работе. Только 9% проявляли открытый негатив к продолжению выполнения деятельности и больше не приступали к работе.

Таким образом, профессионально-трудовая подготовка, проводимая на положительном эмоциональном фоне, создает благоприятные условия для вовлечения учащихся в профессионально-трудовую деятельность, формирует предпосылки для проявления или инициативы. Отмечено, что из всех испытуемых лишь 38% могут проявлять элементарную инициативу, творчество при изготовлении продуктов труда. Характерно, что чем старше дети, тем у большего количества учащихся проявляется инициатива, творчество. Этот факт свидетельствует о возросших (хоть и незначительно) интеллектуальных возможностях исследуемого контингента учащихся.

Следующей областью наблюдения была *социально-бытовая сфера деятельности* учащихся. Отмечено, что девочки в большей степени, чем мальчики, проявляют волевые качества, умеют доводить начатое дело до конца, проявляют значительную инициативу, творчество, элементарную смекалку в данном направлении. Из всех наблюдаемых девочек этими качествами обладают 68%. 19% девочек могут проявлять волевые качества, усилия, но под присмотром взрослых, остальные 12,8% чаще отказываются не только проявлять волевые усилия в социально-бытовой сфере, но и вообще пренебрегают какими-либо обязанностями.

Мальчики же ведут себя по-иному. Только 40% испытуемых могут с охотой выполнять задания, самостоятельно доводить начатое дело до конца, проявлять волевые усилия в деятельности, инициативу; они самостоятельно составляют план деятельности и пытаются его реализовать. Следующая группа мальчиков – 50% – требуют поддержки со стороны: помощи, совета, указания, причем эта помощь может исходить как от взрослого, так и от сверстников. Характерно, что из этой группы учащихся 28% пытаются переложить обязанности, ответственность на другого (помощника), тем самым облегчая себе работу, либо вовсе избегают ее; еще 22% мальчиков принимают помощь и доводят дело до конца; остальные 10% активно негативизируют по отношению к выполнению социально-бытовых мероприятий. В эту группу вошли дети, имеющие стойкие поведенческие отклонения.

Наблюдения за проявлениями саморегуляции у учащихся средних классов специальной (коррекционной) школы VIII вида, с одной стороны, помогли отследить особенности проявления структурных компонентов процессов саморегуляции в различных условиях жизнедеятельности, а с другой – помогли выявить закономерности в проявлениях изучаемых параметров. Все это дает качественный материал для составления коррекционной программы по формированию компонентов процессов

саморегуляции учебной и внеучебной деятельности у изучаемого контингента учащихся.

Подводя итоги, отметим, что у изучаемого контингента учащихся процессы саморегуляции деятельности сформированы неоднородно и имеют различные проявления. На основе анализа литературных источников, освещающих вопросы развития процессов саморегуляции поведения у детей с нарушенным интеллектом, мы пришли к выводу, что у учащихся 5-6-х классов имеется незначительная положительная динамика в развитии структурных компонентов волевой регуляции по сравнению с учениками младшего звена специальной (коррекционной) школы VIII вида. Таким образом, у учащихся 5–6-х классов в большей степени наблюдаются сознательные проявления волевых усилий в различных видах деятельности, наличие элементарной мотивации, анализа деятельности. Явны также половые различия в проявлениях волевой деятельности.

Исходя из комплексного анализа результатов исследований, мы выделяем следующие **характерные особенности проявлений произвольной регуляции поведения** у испытуемых изучаемого возраста:

- 1) положительная динамика в развитии целенаправленной деятельности;
- 2) рост в сознательном использовании волевых качеств (выдержка, старательность, настойчивость, сила воли и др.) при выполнении волевых действий;
- 3) незначительное развитие самостоятельной мотивации в деятельности;
- 4) развитие элементарных умений в постановке цели и анализа деятельности;
- 5) возросшая критичность мышления, а это, в свою очередь, позволяет в определенной степени регулировать свою поведенческую деятельность и сдерживать импульсивное поведение. Но при всех положительных

изменениях в проявлениях волевой активности имеет место высокий порог внушаемости;

6) элементарные умения противостоять внешним и внутренним факторам при достижении поставленной цели;

7) проявление волевых качеств в деятельности, более близкой им, или при высоком уровне мотивации;

8) положительная динамика в умении доводить начатое дело до конца;

9) тесная связь, степени проявления саморегуляции учебной и внеучебной деятельности у учащихся с эмоциональной сферой: только через положительный фон настроения испытуемого можно убедить и заинтересовать его в применении волевых усилий в деятельности;

10) отличительные черты проявления саморегуляции поведения у испытуемых в различных видах деятельности. Так, в учебно-познавательной деятельности испытуемые не могут проявлять дополнительные усилия и пытаются избежать интеллектуальных напряжений. Большинство учащихся с нарушенным интеллектом прилагают значительные усилия в профессионально-трудовой деятельности, мотивируя это тем, что это их будущая профессия. В социально-бытовой сфере также наблюдается положительная динамика, обусловленная возросшим интересом учащихся к организации и сохранению социально-бытовых условий;

11) вегетососудистые изменения при проявлении саморегуляции поведения у учащихся с нарушенным интеллектом: покраснение отдельных участков кожи тела, потоотделение, учащение пульса и т.д.;

12) значительные половые различия при выполнении волевых действий (табл. 7).

**Таблица 7 - Сравнительная характеристика половых различий  
в проявлениях саморегуляции деятельности**

№ п/п	Мальчики	Девочки
1	2	3
1	В поведении преобладает импульсивность. Не могут регулировать свое поведение согласно требованиям взрослых	Более сдержанны в поведенческих проявлениях, но более эмоциональны. Умеют подчинить свое поведение требованиям взрослых
2	Менее внушаемы, способны к преодолению страхов. Часто не подвергают критическому осмыслению предстоящую деятельность. Свойственна стихийность в деятельности. Чаще проявляется самоуверенность	Более внушаемы, часто присутствует чувство страха и неуверенности. Чаще отказываются от незнакомой деятельности
3	Менее старательны и аккуратны в деятельности	В большинстве случаев аккуратны, исполнительны и старательны
4	Редко мотивируют деятельность	Склонны к элементарной мотивации и деятельности по правилам
5	Часто не доводят дело до конца	Как правило, стараются довести дело до конца
6	Часто не планируют деятельность и не анализируют свои действия	Склонны к элементарному планированию своих действий, критически подходят к качеству своей деятельности
7	Волевые качества любят проявлять при выполнении физических нагрузок, избегают интеллектуальных нагрузок	Любят проявлять волевые качества в учебно-познавательной и социально-бытовой деятельности

Сочетая количественные и качественные результаты наших исследований, мы выявили типологические закономерности в проявлениях воли у учащихся 5–6-х классов с нарушенным интеллектом. Основой для определения типологических закономерностей послужили следующие критерии: соматотип; общие поведенческие проявления; особенности проявления эмоциональной сферы; особенности проявления процессов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности.

Учитывая данные экспериментального исследования, мы выделяем четыре типологические группы учащихся по уровню проявления произвольной регуляции поведения.

**I группа** – *слабый (инертный) тип с пониженным уровнем саморегуляции деятельности.*

На общем фоне поведения преобладают тормозные реакции. Телосложение астенического типа, кожные покровы бледные. Страдают сопутствующими соматическими заболеваниями, отягощающими полноценную двигательную активность. Физически слабы и крайне невыносливы, не терпят боли. Двигательная деятельность замедленная. Повышена утомляемость, истощаемость психических процессов: легко становятся вялыми и полностью выключаются из работы. Не способны к длительным интеллектуальным и физическим нагрузкам. Значительно нарушена мелкая моторика рук, артикуляционного аппарата. Речь медленная, вялая, невнятная. Отмечается эмоциональная нестабильность, повышенная чувствительность (плаксивы), преобладают эйфорические состояния. Грубо нарушена критичность мышления, имеет место патологическая внушаемость и подчиняемость: выполняют безропотно все указания, просьбы взрослых и детей. Самооценка занижена, присутствует пессимистическое настроение и неуверенность в себе, скрытый негатив. Не способны к открытому противостоянию. Не способны самостоятельно спланировать деятельность, довести начатое дело до конца, безынициативны. Волевые качества способны проявлять под воздействием внушения взрослого или сверстника, более сильного физически. В быту не способны самостоятельно обслуживать себя, могут бросить начатое дело, не доведя его до конца.

Из всех испытуемых таких детей было 18%: 8% мальчиков и 10% девочек.

**II группа** – *слабый (инертный) тип с умеренно развитым уровнем саморегуляции деятельности.*

Ученики этой группы отличаются вялостью протекания нервных процессов. Медлительны, трудно переключаются с одного вида деятельности на другой. Астеническое телосложение, физически слабы и невыносливы. Часто имеют сопутствующие соматические заболевания. Нарушена общая двигательная сфера и мелкая моторика рук и артикуляторного аппарата. Речь медленная, спокойная, голос тихий, говорят немного, скромны.

Существенной особенностью детей этой группы является относительная сохранность их поведенческой деятельности: исполнительны, прилежны, трудолюбивы, аккуратны, добры. Эмоциональная сфера относительно адекватна. Способны к переживаниям, эмоционально привязаны, эмоционально устойчивы, преобладают положительные эмоции, но повышен порог чувствительности, легко обижаются. Отмечается моторная одаренность: способны к качественному изготовлению сложных по технике и времени выполнения заданий. Самокритичны, могут элементарно планировать собственную деятельность, обычно доводят начатое дело до конца. Наблюдаются упорство, упрямство, настойчивость. Способны к самоорганизации и саморегуляции поведения. Присутствует внешнее программирование действий: проговаривают будущие действия или комментируют их. Критичность мышления грубо не нарушена, но способны к подчиняемости вследствие доверчивости. Присутствует элементарная инициатива в деятельности. Не способны к открытому противостоянию, но долго обижаются. Способны проявлять силу воли при выполнении трудных заданий, переживают, если не получается.

Из общего числа испытуемых таких детей было 30%: 17% девочек и 13% мальчиков.

**III группа** – *сильный (подвижный) тип с пониженным уровнем саморегуляции деятельности.*

У детей данной группы подвижный стиль поведения с преобладанием процессов возбуждения. Очень подвижны, целенаправленность двигательных актов нарушена, отсутствует организованность действий, страдает мелкая моторика. Импульсивны, иногда расторможены, не способны к длительным физическим нагрузкам, наблюдается повышенная умственная и физическая утомляемость. Телосложение крепкое, но не терпят боли. Сопутствующие соматические заболевания бывают редко. Эмоционально неадекватны: агрессивны, преобладает злобное настроение, стараются быть в группе лидером, эмоционально не привязаны. У детей этой группы низкий уровень



мотивации, не доводят дело до конца, деятельность свою не планируют, в большинстве случаев действуют стихийно. Крайне неорганизованны и недисциплинированы, склонны к открытому активному негативизму (вербальному и физическому). Волевые качества способны проявлять тогда, когда есть личная заинтересованность и она подкрепляется морально или материально. Чаще проявляются эгоистические и иждивенческие качества характера. Не чувствуют возрастной дистанции и легко идут на конфликт со взрослыми и детьми. Не способны к саморегуляции, самоорганизации поведения. Часто обижают младших и физически более слабых детей.

Из всех испытуемых в эту группу вошли 38% учащихся: 21% мальчиков и 17% девочек.

**IV группа** – *сильный (подвижный) тип с умеренно развитым уровнем саморегуляции деятельности.*

Физически выносливы, телосложение крепкое. Способны к длительным физическим нагрузкам. Эмоции проявляются достаточно адекватно. Поведенческая деятельность относительно сохранна, преобладают положительные эмоции. Присутствуют элементарные умения планировать деятельность, доводить дело до конца. Инициативны, упрямы, настойчивы. Способны к саморегуляции и самоорганизации, имеют зачатки организаторской деятельности. Могут проявлять волевые качества, умеют критично подходить к своей деятельности. Обычно доводят начатое дело до конца, старательны. Умеют элементарно мотивировать деятельность. Достаточно адекватно оценивают свои возможности, хотя наблюдается некоторое занижение самооценки. Прилагают усилия при выполнении интеллектуальных заданий, но степень проявления будет зависеть от уровня сохранности интеллекта: чем выше развита познавательная деятельность, тем чаще они будут проявлять волевые усилия, чем ниже уровень познавательной деятельности, тем выше уровень избегания деятельности. При этом пытаются либо переключиться на другой вид деятельности, либо элементарно изобретают способы преодоления имеющихся трудностей.

В эту группу вошли 14% учащихся: 7% девочек и 7% мальчиков.

Комплексный подход в изучении компонентов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности учащихся 5–6-х классов с нарушенным интеллектом позволил определить задачи коррекционно-развивающего обучения и пути формирования волевой регуляции.

## **Глава III. Методические рекомендации по коррекции произвольной регуляции поведения школьников с нарушениями интеллектуального развития.**

### **3.1. Научно-теоретические основы организации процесса психокоррекции произвольного поведения учащихся с нарушением интеллекта**

Приступая к изложению основных проблем коррекции и формирования саморегуляции учебной и внеучебной деятельности у детей с интеллектуальной недостаточностью, мы, безусловно, в основу наших рассуждений должны положить опорные точки сравнительного анализа этапов развития психики нормального и умственно отсталого ребенка. Такой подход на протяжении долгих десятилетий остается весьма актуальным в общей педагогике и психологии, является научной основой и фундаментом при изучении вопросов развития психики умственно отсталых детей.

Подходя к проблеме коррекции недостатков волевой регуляции, мы основывались на культурно-исторической теории Л.С. Выготского [34, с. 5–328].

Но, рассматривая значение культурно-исторической теории, ее революционный характер в науке, необходимо придерживаться исторической преемственности, которая играет существенную роль в развитии любой науки. Резко критикуя недостатки тех теорий, которые сложились в детской психологии в конце XIX – начале XX века, Л.С. Выготский включает в свою теорию в преобразованном виде те положительные идеи, которые он смог увидеть в наиболее прогрессивных концепциях [192, с. 204–205].

Критическое осмысление предшествующих взглядов позволило Л.С. Выготскому по-новому подойти к решению стоящих в детской психологии проблем, создать такую теорию, которая явилась подлинной революцией в детской психологии и оказала существенное влияние на развитие науки психологии в целом.

Л.С. Выготский отмечал, что главная ошибка предшественников «заключается ... в смешении и неразличении природного и культурного, естественного и исторического, биологического и социального в психологическом развитии ребенка, короче – в неправильном принципиальном понимании природы изучаемых явлений» [36, с. 71–79].

Все предшествующие Л.С. Выготскому теории представляли ход детского развития как процесс перехода от индивидуального к социальному, как процесс простого органического созревания. Например, такой позиции придерживался К. Бюллер, который пытался привести к одному знаменателю факты биологического и социокультурного развития, игнорируя принципиальное своеобразие развития ребенка [153].

Иная концепция, которая более высоко оценивала роль социального фактора в развитии ребенка, была выдвинута К. Коффкой [153; 188] и др. С точки зрения К. Коффки, принцип структурности, обнаруживаемый в поведении как животных, так и ребенка, раскрывает сущность всех трех ступеней развития.

Биологизаторский подход к развитию не удалось преодолеть З. Фрейду, В. Штерну, А. Гезеллу, Э. Торндайку [153], поэтому их концепции также неоднократно подвергались критике со стороны Л.С. Выготского [32; 33].

В своих трудах Л.С. Выготский показал, что развитие ребенка есть единство биологического и социального [192].

Основные положения культурно-исторической теории развития высших психических функций человека можно сформулировать следующим образом:

– все психические функции человека первоначально возникают как форма коллективного поведения, как форма сотрудничества с другими людьми и лишь впоследствии становятся внутренними индивидуальными функциями самого ребенка;

– отличительные признаки высших психических функций – опосредованность, системность, осознанность, произвольность; они формируются прижизненно, образуются в результате овладения

специальными орудиями, средствами, выработанными в ходе исторического развития общества (различными знаковыми системами);

– основой психического развития человека является качественное изменение его социальной ситуации (или его деятельности);

– развитие высших психических функций у детей связано с обучением и воспитанием, оно не может проходить иначе, нежели в форме усвоения заданных образцов, поэтому развитие проходит ряд последовательных стадий;

– в процессе интериоризации возникает новый тип строения личности и деятельности, те психические новообразования возраста, которые в «основном определяют сознание ребенка, его отношение к среде, его внутреннюю и внешнюю жизнь, весь ход его развития в данный период» [32; 33; 34; 36; 189].

Многие положения теории Л.С. Выготского развиты его коллегами и последователями. Большой вклад в разработку проблемы детского развития внесли А.Н. Леонтьев (1993), Л.В. Занков (1935), А.Р. Лурия (1963), Д.Б. Эльконин (1965), С.Л. Рубинштейн (1999), Б.Г. Ананьев (1980), П.П. Блонский, Н.А. Менчинская (1989) и др.

Исходя из проведенного экспериментального исследования и анализа литературы по физиологии, общей и возрастной психологии, специальной психологии и педагогике, которая в той или иной степени раскрывает вопросы развития и формирования процессов саморегуляции поведения в онтогенезе у детей с нарушенным интеллектом, мы пришли к выводу, что в процессе коррекционно-развивающих мероприятий, направленных на формирование волевой регуляции, необходимо придерживаться комплексного подхода, а именно: учета биологического, социокультурного и индивидуального развития ребенка, особенностей ВНД, силы нервной деятельности, возрастных и половых типологических особенностей. В рамках данного аспекта мы будем рассматривать процессы коррекционно-

развивающих мероприятий, направленных на формирование компонентов саморегуляции поведения испытуемых.

Мы исходили из понимания сущности организации коррекционно-воспитательного процесса обучения и особенностей ВНД детей-олигофренов. В процессе создания технологии по коррекции недостатков волевой регуляции у изучаемой категории учащихся мы базировались на следующих научных концептуальных теориях формирования новых знаний, умений и навыков: ассоциативно-рефлекторной, бихевиористской и суггестопедической.

**Ассоциативно-рефлекторная теория** формирования опирается на основные представления об условно-рефлекторной деятельности головного мозга, раскрытые И.М. Сеченовым (1952) и И.П. Павловым (1951). Их суть в том, что человеческий мозг обладает способностью не только запечатлевать сигналы органов чувств, но также устанавливать и воспроизводить связи (ассоциации) между отдельными фактами, событиями, в чем-то сходными и различными. Согласно ассоциативно-рефлекторной теории усвоение знаний, формирование навыков и умений, развитие личностных качеств учащегося есть процесс образования в его сознании различных ассоциаций, простых и сложных.

По Ю.А. Самарину, все ассоциации делятся на:

- «локальные», или однолинейные, представляющие связь между отдельными фактами (восприятиями) безотносительно к системе данных явлений;
- «внутрисистемные», обеспечивающие систематизацию ассоциативных рядов в единую систему в пределах определенной области знаний;
- «межсистемные», или «межпредметные» [150].

Объединение ассоциаций в системы (формирование интеллекта) происходит в результате аналитико-синтетической деятельности, совершаемой познающим субъектом. Именно эта деятельность определяет

отношения значимости, смежности, сходства явлений или объектов и включает их в соответствующие ряды.

В ходе обучения ассоциации непрерывно изменяются, преобразовываются, расширяются и удлиняются ассоциативные ряды.

Приобретение знаний, формирование навыков и умений, развитие способностей (т.е. процесс образования ассоциаций) имеет определенную логическую последовательность, которая включает в себя ряд этапов: а) *восприятие* нового материала; б) его *осмысление*, доведенное до понимания внутренних связей и противоречий; в) *запоминание* и сохранение в памяти; г) *применение усвоенного* в практической деятельности.

Опираясь на данную последовательность формирования новых понятий, мы считаем, что лучший результат при коррекции структурных компонентов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности у испытуемых будет достигаться при соблюдении следующих условий: а) формирование активного отношения к обучению со стороны обучаемых (т.е. мотивация деятельности и активное участие испытуемого); б) подача учебного материала в определенной последовательности, обусловленной особенностями познавательной деятельностью испытуемых; в) демонстрация и закрепление в упражнениях различных приемов умственной и практической деятельности; г) применение знаний на практике.

Виднейшими представителями этой концепции являются И.М. Сеченов (1952), И.П. Павлов (1951), С.Л. Рубинштейн (1999), Н.А. Менчинская (1989), Д.Н. Богоявленский, Ю.А. Самарин (1962), Е.Н. Кабанова-Меллер (1985) и др.

В рамках ассоциативно-рефлекторной концепции освоения личностью социального опыта разработана теория формирования понятий, сущность которой заключается в том, что процесс обучения понимается как результат ассоциаций по смыслу, абстрагирования и обобщения знаний и образования определенных понятий. Большое внимание в этой теории уделяется овладению понятием, обучению детей приемам умственной деятельности –

сравнению, обобщению, абстрагированию. В данном случае необходимо упомянуть о теориях Н.А. Бернштейна (1966), Л.М. Веккера (1957), У. Джеймса (1991), Н.Н. Ланге (1996), которые объясняют механизмы порождения волевых действий. В частности, авторы отдают прерогативу моментам представления деятельности (образы), кинестетическим представлениям о волевом действии и прошлому опыту индивида, что, по их мнению, лежит в основе, волевой регуляции [147].

Основы *деятельностной теории учения*, берущей свое начало еще в трудах А. Дистервега, в XX веке были разработаны отечественными учеными Л.С. Выготским, С.Л. Рубинштейном, А.Н. Леонтьевым, П.Я. Гальпериным, Д.Б. Элькониным, В.В. Давыдовым [153] и др. Деятельностная теория (подход) опирается на представление о структуре целостности деятельности (потребности – мотивы – цели – условия – действия) и объясняет процесс активно-исследовательского усвоения знаний и умений посредством мотивированного и целенаправленного решения задач (проблем). Решение задачи состоит в поиске действия, с помощью которого можно так преобразовать ее условие, чтобы достигнуть результата.

Разработчики отдельных направлений деятельностной теории акцентировали различные компоненты целостной структуры деятельности (теория содержательного обобщения Д.Б. Эльконина – В.В. Давыдова, теория поэтапного формирования умственных действий П.Я. Гальперина – Н.Ф. Талызиной, теория социального научения А. Бандуры – Е. Маккоби, когнитивная теория учения Д. Брунера – С. Пайперта) [153].

Результаты исследований авторов, изучавших особенности детей с нарушениями интеллекта (М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева, В.И. Лубовский, А.Р. Лурия, Б.И. Пинский и др.), позволяют говорить о качественном своеобразии развития ВНД. Инертность и ригидность нервных процессов затрудняют формирование сложных функциональных мозговых систем, что определяет недоразвитие их познавательной деятельности; временные связи вырабатываются медленнее; мышление отличается своей тугоподвижностью



и выработкой новых условных связей. В работе М.С. Певзнер и В.И. Лубовского рассматриваются особенности психического развития детей-олигофренов в связи с закономерностями ВНД [128; 100].

При построении коррекционно-развивающей работы по формированию саморегуляции учебной и внеучебной деятельности необходимо использование специфических методов и приемов для развития и укрепления структурных компонентов процессов саморегуляции испытуемых.

**Бихевиористские теории научения.** В бихевиористских теориях (Э. Торндайк, Д. Уотсон, Б. Скиннер и др.) общая формула усвоения выглядит как «стимул – реакция – подкрепление» [153]. Стимул – это побудительная причина или ситуация (задача, вопрос и т.п.), реакция на стимул – само действие (физическое, умственное), подкрепление – сигнал о правильности выполнения действия (материальное или моральное стимулирование). Отрицая сознание как основной компонент человеческих психологических процессов, бихевиористы анализируют лишь внешние поведенческие акты, которые, по их мнению, образуются путем механического (физиологического) закрепления адекватных реакций на стимулы. Обучающие упражнения, построенные на бихевиористской теории усвоения, состоят из мелких, дробных порций информации, повторяемых многократно в различных сочетаниях и обеспечивающих их запоминание.

Навыки произвольного поведения, стереотипы поведения у учащихся мы формировали путем механического заучивания и повторения определенных реакций на раздражители. Мы руководствовались особенностями психических процессов учащихся с нарушенным интеллектом, в частности, качественным своеобразием их мыслительных процессов (осознанность действий).

Специфика принятия данной теории в формирующем эксперименте зависит от особенностей выработки у учащихся новых реакций на раздражители.

**Суггестопедическая концепция обучения.** В основе этой теории лежит обучение на основе эмоционального внушения в бодрствующем состоянии, приводящего к сверхзапоминанию. Оно предполагает комплексное использование всех вербальных и невербальных, внешних и внутренних средств суггестии (внушения).

Основы суггестопедии заложены в трудах В.Н. Мясищева, Д.Н. Узнадзе, Б.Д. Парыгина, Г.К. Лозанова и др. [153].

Реализация данной теории научения предполагает в формирующем эксперименте создание особых психолого-педагогических условий обучения.

Для преподавателя это определяется наличием:

– *высокого авторитета* (широкая известность, впечатляющие успехи в обучении, выдающиеся личные качества, сила убеждения и др.);

– *инфантилизацией* (установление естественной обстановки доверия, когда обучаемый как бы вверяет себя преподавателю);

– *двуплановости при введении новой информации* (каждое слово, несущее самостоятельную смысловую нагрузку, сопровождается соответствующей интонацией, жестом, мимикой и т.д.).

Для обучаемого необходимы:

– *формирование веры* в осуществимость задач обучения;

– *постоянное положительное эмоциональное подкрепление* за счет эстетических и комфортных условий, внушения мысли об огромных возможностях интеллекта обучаемых, демонстрации хороших результатов в деятельности.

Такая целевая установка позволила нам определить структуру и разработать содержание коррекционно-развивающего процесса формирования саморегуляции учебной и внеучебной деятельности.

Задачами коррекционно-развивающего обучения по формированию саморегуляции поведения у учащихся мы определили:

- 1) формирование волевых качеств, силы воли;
- 2) развитие целенаправленности действий;

- 3) развитие элементарных умений планировать и анализировать деятельность;
- 4) формирование волевой регуляции.

Формирование компонентов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности учащихся с нарушением интеллекта предполагается через систему учебно-воспитательных мероприятий специального (коррекционного) образовательного учреждения VIII вида.

В ходе формирующего эксперимента мы выделили основные направления деятельности учащихся, через которые были реализованы задачи коррекционно-развивающего обучения:

- 1) учебно-познавательная деятельность;
- 2) профессионально-трудовая подготовка;
- 3) физкультурно-оздоровительная деятельность и физическая подготовка в целом;
- 4) социально-бытовая деятельность и личный опыт.

### **1. Учебно-познавательная деятельность учащихся**

Как было отмечено выше, процесс саморегуляции деятельности – процесс интеллектуальный и требует от личности проявлений мыслительной деятельности. Учитывая системный характер нарушений при олигофрении, мы видим необходимость в коррекции проявлений саморегуляции через интеллектуальную сферу учащегося, учитывая при этом глубину ведущего дефекта. Через совершенствование мыслительных операций возможно корректировать недостатки саморегуляции учебной и внеучебной деятельности. При выполнении умственных заданий, упражнений учащийся в любом случае развивает свои волевые качества (упорство, целеустремленность, настойчивость, терпеливость, организованность и др.), воспитываются умения планировать деятельность, сдерживать импульсивные действия. Через систему знаний формируется опыт, которым учащийся впоследствии может воспользоваться.

Интеллектуальное воспитание учащихся мы предполагаем через ряд форм учебно-воспитательного процесса учреждения (урок, экскурсии, прогулки, просмотр видеофильмов, чтение книг, походы и т.д.).

## **2. Профессионально-трудовая подготовка**

Трудовое воспитание содержит большие потенциальные возможности в деле исправления недостатков учащихся. В.П. Кащенко (1994) отмечает, что труд чрезвычайно важен как для общего социального воспитания ребенка, так и для отдельных форм его поведения. Труд создает прекрасную возможность для развития социальных, творческих навыков, развития мобилизационных умений и укрепления работоспособности, усидчивости, систематичности и других черт характера, необходимых для целеустремленной деятельности. Наличие таких возможностей подтверждается не только школьной практикой и психолого-педагогическими работами, но и физиологическими исследованиями [38; 40; 52; 80 и др.], в которых экспериментально установлено функциональное улучшение корковых нервных процессов у детей и взрослых-олигофренов под влиянием трудовой деятельности. А.Н. Граборов (1929), С.Л. Мирский (1999) отмечали, что труд является основным средством коррекции, наиболее полно и глубоко влияющим на процесс развития учащегося с нарушенным интеллектом.

Трудовое обучение решает задачу всестороннего развития учащихся. Оно вносит существенный вклад в физическое, умственное, эстетическое и нравственное развитие. Трудовая деятельность учащегося предполагает, прежде всего, двигательную и интеллектуальную активность. Труд способствует развитию и коррекции двигательной, т.е. сенсомоторной, сферы, повышению общего интеллектуального уровня, развитию волевых качеств (дисциплинированность, организованность, ответственность, целенаправленность и др.), развитию моральной направленности, коммуникативных навыков и ряда других личностных качеств учащегося-олигофрена. Профессионально-трудовая подготовка учащегося является

определяющим фактором в подготовке его к социальной адаптации. Это коренным образом влияет на становление личности в целом. Специальная школа имеет сложившуюся систему организации профессионально-трудовой подготовки учащихся с нарушенным интеллектом. Через различные формы профессионально-трудовой подготовки учащегося возможно реализовать поставленные задачи.

### **3. Физкультурно-оздоровительная деятельность и физическая подготовка учащихся в целом**

Физическое воспитание в специальном (коррекционном) учреждении занимает важное место в формировании личности учащегося и направлено на формирование двигательной сферы, сочетание коррекции двигательных нарушений и развитие высших психических функций учащихся средствами физической культуры. А.А. Дмитриев (2002) отмечает, что в процессе физического воспитания умственно отсталых детей необходимо руководствоваться тем, что активная двигательная деятельность ребенка способствует развитию всех зон коры больших полушарий мозга, содействует улучшению координации межцентральных связей, формированию двигательных взаимодействий, повышению уровню умственной работоспособности. Ряд авторов указывали на то, что развитие физических способностей учащихся с нарушенным интеллектом способствует развитию и укреплению волевых качеств: выносливости, настойчивости, дисциплинированности, организованности, силы воли и др. Выполнение физических упражнений и нагрузок способствует не только развитию психомоторных возможностей, но и коррекции и компенсации повышенной расторможенности, импульсивности, негативизма, физической агрессивности [49; 50; 71].

Спортивно-оздоровительная деятельность в специальном (коррекционном) учреждении VIII вида предусматривает ряд организационных форм: утренняя гимнастика, ЛФК, кинезотерапевтические упражнения, комплексы спортивно-тренировочных упражнений, уроки

физической культуры, спартакиады, соревнования, олимпиады, спортивные кружки, закаливание, уроки здоровья и т.д.

#### **4. Социально-бытовая деятельность и личный опыт учащихся**

Бытовой труд и самообслуживание в школе-интернате – разнообразный и сложный процесс. К этому виду деятельности относится, например, одевание, раздевание, уборка комнат, класса и других помещений, работа в столовой, на кухне, в огороде и т.п. Многие бытовые задания тесно связаны с режимом дня, поэтому учащиеся должны соблюдать порядок, темп и последовательность исполнения. Таким образом, у умственно отсталых детей развиваются активность, выдержка, самоконтроль.

Обучение бытовому труду и самообслуживанию непосредственно связано с развитием активности, решительности, самоконтроля и других компонентов саморегуляции. Большое значение при этом приобретают конкретность и последовательность заданий, методическое поощрение и подведение к исполнению и формированию навыков. Научившись правильно выполнять одну работу, ребенок постепенно приобретает уверенность в своих силах и осмеливается взяться за другую. Неудача же в работе снижает активность, веру в свои силы и стремление к новому.

### **3.2. Психокоррекционная программа по развитию произвольности учащихся с нарушениями интеллектуального развития**

Научно-теоретическое обоснование технологии коррекции проявлений саморегуляции у учащихся средних классов с нарушенным интеллектом позволило определить *принципиальные положения* для обучающего эксперимента.

Экспериментальное обучение строилось с учетом возрастных и психофизиологических особенностей детей, а также общедидактических и специфических принципов:

- компенсации нарушенных функций;
- ведущей роли обучения (с учетом зоны ближайшего развития);
- учета потенциальных возможностей умственно отсталого ребенка;
- взаимосвязи всех психических процессов;
- поэтапного формирования умственных действий;
- дифференцированного подхода в процессе обучения;
- постепенного усложнения заданий и требований к деятельности;
- учета онтогенеза;
- опоры на сохранные звенья психических функций;
- личностно-деятельностного подхода (как одного из основных).

Исследования особенностей развития и формирования саморегуляции учебной и внеучебной деятельности у учащихся с нарушенным интеллектом Э. Сегена, (1903), Г.Я. Трошина (1913), Г.М. Дульнева (1968), И.П. Лаужикаса (1967), Ш.Н. Чхартишвили (1974), С.Л. Мирского (1999), М.Г. Царцидзе (1985) и др. привели нас к разработке методологических основ коррекционно-развивающей деятельности по формированию структурных компонентов волевой сферы учащихся с нарушенным интеллектом. Это позволило существенно повысить уровень организации процесса коррекции (рис. 4).

Для организации деятельности по формированию компонентов саморегуляции поведения испытуемых экспериментальных групп мы определили единые **требования** к процессу организации формирования процессов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности у учащихся с нарушенным интеллектом. Данные требования гармонично вписываются в учебно-воспитательный процесс учреждения и создают предпосылки для оптимизации педагогической среды. К ним мы отнесли:

- целенаправленность процесса,
- комплексность,
- систематичность,
- требовательность к деятельности учащихся,

- дифференцированный подход к учащимся,
- учет половых особенностей учащихся,
- мотивацию деятельности учащихся,
- социально-бытовую направленность.



**Рисунок 4 – Структура организации процесса формирования саморегуляции учебной и внеучебной деятельности учащихся**

### ***1. Целенаправленность процесса формирования саморегуляции поведения***

Процесс коррекции недостатков в проявлениях волевой регуляции у испытуемых должен иметь конкретные цели и задачи, поставленные педагогом на основе диагностики процессов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности учащегося, и иметь лично ориентированную направленность. Целенаправленность процесса обусловлена выбором



определенных методов и приемов, направленных на приобретение знаний, умений и навыков.

## ***2. Комплексность***

Комплексное формирование саморегуляции деятельности подразумевает:

а) взаимодействие форм организации, методов, приемов и направлений в деятельности, направленных на формирование структурных компонентов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности учащегося;

б) комплексное воздействие специалистов на произвольную регуляцию, на процесс коррекции и формирования волевой регуляции учащегося (учителей, воспитателей, логопедов, врачей, психологов, психотерапевтов, психиатров, специалистов ЛФК, педагогов дополнительного образования и т.д.).

## ***3. Систематичность***

Корректировать отклонения и формировать компоненты саморегуляции поведения учащегося необходимо постоянно, т.е. систематически, в тесной взаимосвязи с личным жизненным опытом учащегося. Необходимо учитывать и тот факт, что волевая регуляция – часть психики и тесно связана с другими психическими функциями человека, поэтому ее необходимо развивать в системе с другими психическими функциями. В первую очередь необходимо обратить внимание на единство воли с интеллектом, эмоционально-волевыми и двигательными особенностями организма.

## ***4. Требовательность к деятельности учащихся***

Саморегуляция учебной и внеучебной деятельности личности тесно связана с деятельностью человека и не может проявляться вне деятельности. Деятельность (учебная и воспитательная) учащихся должна быть четко организована и спланирована. Педагог должен предъявлять требования к деятельности учащихся. Установленные требования к деятельности позволяют вырабатывать у учащихся волевые качества (ответственность,

организованность, дисциплинированность, умение довести дело до конца, настойчивость и др.), сознательную и активную деятельность.

#### ***5. Дифференцированный подход к формированию саморегуляции деятельности у учащихся***

Проявление волевой регуляции у учащихся с нарушенным интеллектом происходит по-разному. Мы предполагаем индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся по формированию саморегуляции учебной и внеучебной деятельности согласно разработанной нами психолого-педагогической классификации. Развитие и укрепление воли учащихся производится с опорой на положительные качества личности, элементарную осознанность действий и с учетом возможностей коррекции и формирования структурных компонентов саморегуляции деятельности.

#### ***6. Учет половых особенностей учащихся***

Выявлено, что в 5–6-х классах у девочек активнее проявляются волевые возможности в деятельности, направленной на выполнение мелких моторных операций, чем у мальчиков. Девочки более старательны, исполнительны, усидчивы. При формировании компонентов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности необходимо учитывать эту особенность и согласно этому строить коррекционную программу. У девочек необходимо укреплять волевые качества путем подбора заданий на усидчивость, упорность, целеустремленность, которые способствуют развитию данных качеств. Мальчики обладают противоположными качествами: импульсивностью действий, неаккуратностью, упрямством, но присутствуют настойчивость, выдержка, сила воли. Для них необходимо подбирать задания с учетом их повышенной импульсивности в деятельности и скачкообразных проявлений волевой активности. Девочки способны дольше выдерживать интеллектуальные нагрузки, чем мальчики. Поэтому для мальчиков необходимо подбирать задания по времени менее длительные, но более интенсивные. Необходимо также учитывать резервные возможности учащихся.

## ***7. Мотивация деятельности учащихся***

Для получения положительных результатов необходимо сформировать мотивацию у учащегося для развития и укрепления компонентов волевой регуляции. Учащийся должен четко понимать, для чего ему нужны определенные знания, умения и навыки, волевые качества и где это пригодится в повседневной жизни.

## ***8. Социально-бытовая направленность***

В процессе формирования компонентов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности у учащихся с нарушенным интеллектом особое значение имеет направленность их в социально-бытовой деятельности. Важно, чтобы жизнь детей была упорядочена, имела свои законы. Для этого целесообразно регламентировать временной режим учащихся с последующей выработкой стереотипов поведения и новых привычек в жизнедеятельности. Значимым является соблюдение режимных моментов (сон, учебные занятия, прогулки, бытовая деятельность, еда и др.), формирование у учащихся чувства комфортности и безопасности, а также организация мест для социально-бытовой деятельности. Эти условия способствуют формированию у учащихся жизненного опыта, на основе которого они смогут в дальнейшем строить свою деятельность.

Исследования в области специальной психологии и педагогики позволили расширить представление об особенностях процессов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности испытуемых, методах, содержании и организации коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование их волевой активности (Э. Сеген, 1903; Ш.Н. Чхартишвили, 1974; М.Г. Царцидзе, 1985; И.П. Лаужикас, 1967 и др.). Это, в свою очередь, привело нас к разработке таких методов формирования структурных компонентов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности, которые, на наш взгляд, являются наиболее целесообразными и необходимыми в работе с умственно отсталыми детьми. Основой для разработки принципов формирования процессов саморегуляции учебной и

внеучебной деятельности у школьников с нарушением интеллекта послужили философские и психологические теории о сущности воли и классификация принципов воспитания воли учащихся младших классов с нарушенным интеллектом И.П. Лаужикаса (1967). Нам удалось расширить **спектр принципов** и углубить их содержание, что имело положительное влияние на процессы формирования волевой сферы и личности в целом учащихся 5–6-х классов с нарушениями интеллектуального развития.

### ***1. Принцип сотрудничества субъектов образовательного процесса***

Процесс формирования саморегуляции учебной и внеучебной деятельности у умственно отсталых учащихся предусматривает совокупность некоторых приемов, объединенных общей логикой совместной познавательной и организационной деятельности учащихся и педагогов. Данный принцип отражает личностно ориентированный подход к воспитанию и обучению. Он направлен на формирование процессов саморегуляции поведения через взаимодействие между всеми членами детского коллектива и различные направления учебной и воспитательной работы.

Предполагается групповой вид деятельности учащихся. Предлагаются следующие формы организации детского коллектива:

- работа в малых группах (из 4 человек) (мальчики и девочки с различным уровнем волевых возможностей);
- командно-игровая деятельность (соревнования между командами);
- индивидуальные задания в группах.

Недостаточно дать детям указание работать вместе. Необходимо, чтобы у них была серьезная заинтересованность в успехе друг друга. Задача каждого ученика состоит не только в том, чтобы выполнить задание вместе, а в том, чтобы каждый участник группы овладел необходимыми знаниями, умениями, сформировал нужные навыки, и при этом чтобы вся команда (группа) знала, чего достиг каждый ученик. Деятельность педагога заключается в организации работы по формированию ориентировочной

основы действий (но для каждого учащегося). Группам даются определенные задания, необходимые опоры.

Следует подчеркнуть, что недостаточно сформировать группы и дать им соответствующее задание. Суть состоит в том, чтобы учащийся **сам** захотел приобретать знания, умения, навыки. Проблема мотивации самостоятельного развития саморегуляции поведения у учащихся еще более важна, чем способ организации, условия и методика работы над процессом.

## ***2. Принцип самодостижения***

Принцип самодостижения является частью принципа сотрудничества субъектов образовательного процесса.

Формируя волевую регуляцию, педагог должен акцентировать внимание на результатах, достигнутых самим учащимся, и поощрять за малейшие его успехи. Поощрение успеха (по сравнению с результатами, полученными учеником ранее) значительно эффективнее, чем поощрение учащихся в сравнении друг с другом.

Для достижения положительных результатов учащийся должен:

1) иметь объективное представление о своих волевых возможностях в учебной, профессионально-трудовой и социально-бытовой деятельности. На этом этапе ему помогает учитель, корректно указывая на положительные и негативные стороны волевой деятельности;

2) анализировать причины успешной / неуспешной деятельности по саморегуляции поведения (Почему получается / не получается? Что мешает / способствует этому? Что необходимо для этого сделать?);

3) иметь план самосовершенствования;

4) отслеживать результаты деятельности.

Вначале педагог играет ведущую роль и помогает ребенку осознать необходимость формирования саморегуляции учебной и внеучебной деятельности. В дальнейшем, по мере выработки определенных навыков, ребенок научается контролировать, анализировать и регулировать свою деятельность на элементарном уровне.

Вся информация должна фиксироваться учащимся (с помощью педагога) в специальном «Дневнике саморазвития».

### ***3. Принцип интеллектуализации двигательной активности***

Саморегуляция поведения не может проявляться без активности и является интеллектуальным процессом, т.к. предполагает ряд умственных операций, которые реализуются через двигательную активность индивида, и достижение конкретной цели. Развивая двигательную и интеллектуальную сферы ребенка, мы развиваем его волевую регуляцию. Известно, чем более развит организм, тем более сложны и разнообразны формы его активности. Одной из форм активности индивида является сенсомоторная. В раннем детстве важной сенсомоторной формой активности выступает игра. Через игру формируются сознательные элементы деятельности, регулируются импульсивность, неосознанность. Игры имеют большое значение для активизации мелкой и общей моторики. Труд связан с игрой, самообслуживанием и соучастием в работе взрослых. Общественно полезный труд оказывает значительное влияние на физическое и психическое развитие ребенка.

В процессе развития ребенка постепенно формируется все более сознательная волевая деятельность, переходящая в трудовую активность, которая проявляется не только в движении, но и в затормаживании движений.

### ***4. Принцип ограничения и порядка***

Деятельность учащихся должна иметь определенные границы и быть упорядоченной. Под ограниченностью мы предполагаем свод правил поведения, которые регулируют и направляют деятельность учащихся. Требования к ограниченности деятельности предъявляются дифференцированно: для учащихся II и IV групп – разъяснительная беседа с опорой на положительные качества личности, элементарную осознанность и мотивацию к деятельности; для учащихся I, III групп – четкие и точные требования к их деятельности с дальнейшим разъяснением. Здесь важную

роль играет контролирующая функция учителя, которая вырабатывает стереотип (алгоритм) поведения в различных ситуациях. В дальнейшем предполагается развитие элементарных сознательных действий и, с опорой на положительные качества, воспитание у учащегося ограниченности и упорядоченности деятельности.

Порядок в деятельности мы рассматриваем как:

1) последовательность действий в различных учебно-воспитательных мероприятиях и социально-бытовых ситуациях;

2) умения установления прежнего порядка предметов (игрушек, инструментов, инвентаря) в окружающей среде.

Эти меры способствуют формированию у учащихся, стойких алгоритмов действий в различных ситуациях; умения видеть конечную цель и планировать свои действия; волевых качеств (настойчивости, организованности, дисциплинированности, целенаправленности и др.).

#### ***5. Принцип волевой активности педагога***

При воспитании волевого поведения у учащихся с нарушенным интеллектом значительную роль играет личность педагога. Только педагог, обладающий волевыми качествами в деятельности, способен воспитать черты волевого поведения у своих воспитанников. Он передает учащимся интерес к деятельности и способствует осознанию ее целей и способов. Передача мотивов и средств деятельности происходит в едином процессе приобщения к деятельности. Здесь важное значение имеют волевые качества педагога: выдержка, терпение, целеустремленность, настойчивость и др. – по отношению к и деятельности, и к учащимся. Все эти личностные качества педагога способствуют выработке (намеренной и непреднамеренной) у учащихся с нарушенным интеллектом волевого поведения.

#### ***6. Принцип связи саморегуляции с жизнью***

Формирование процессов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности у учащихся должно происходить в естественных условиях (через учебно-познавательную деятельность, социально-бытовые ситуации,

профессионально-трудовую деятельность), развитие компонентов саморегуляции поведения в искусственных и неестественных условиях будет непродуктивным и оторванным от жизни. Волевая регуляция – это психический процесс, требующий активной работы сознания. Сознание личности формируется через активное взаимодействие с окружающей средой. Через осознание учащимися необходимости и важности саморегуляции поведения в жизнедеятельности возможно ее активное формирование.

В процессе формирующего эксперимента мы использовали общедидактические и специфические **методы обучения**, имеющие своей целью формирование структурных компонентов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности у учащихся 5–6-х классов:

- наглядные;
- словесные;
- практические;
- репродуктивные;
- проблемно-поисковые;
- методы стимулирования поведения;
- метод убеждения;
- метод внушения.

*Наглядные методы*, как и словесные, мы применяли при формировании саморегуляции учебной и внеучебной деятельности у учащихся, поскольку это давало непосредственное представление о волевых возможностях человека. Наглядный материал был доступным, убедительным, понятным для воспринимающего. Известно, что применение наглядности расширяет возможности познания, при этом качество его значительно улучшается, если в восприятии участвует максимальное количество органов чувств.

Проведенные исследования [33; 34; 35; 100; 102 и др.] убедительно доказывают преимущество наглядного метода в обучении детей с нарушенным интеллектом.



Среди *словесных методов* использовались *методы сообщения новых знаний о волевых возможностях человека* – объяснение, рассказ, а также *методы закрепления новых умений и навыков* – беседа, работа с книгой (учебником), экскурсия, игровой метод, упражнения и др.

Рассказ, объяснение помогали педагогу донести до учащихся новую информацию. К тому же рассказ, беседа сочетались с наглядностью – показом иллюстраций, видео и т.д. Это значительно повышало эффективность усвоения материала, делало его более доступным.

С помощью слова педагог закладывает основу ученической деятельности. Поэтому речь педагога должна быть хорошо продуманной, выразительной (эмоционально окрашенной, интонационно разнообразной), убедительной.

*Практические методы* эффективны в случае тренировки волевых качеств (выдержки, упорства, целеустремленности, настойчивости, дисциплинированности и т.д.), силы воли, волевого поведения. Мы не всегда использовали механические тренировки в упражнениях волевой регуляции учащихся, а предполагали формирование структурных компонентов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности через систему воспитания учащегося в целом, т.е. через физическое, трудовое, интеллектуальное, нравственное направления коррекционно-воспитательного процесса, социально-бытовые мероприятия.

*Репродуктивные методы* – запоминание и воспроизведение информации учащимися – позволяют сформировать у них представление о саморегуляции учебной и внеучебной деятельности. Эти методы основаны на показе, подражании образцу.

При использовании данного метода участие педагога играло направляющую роль (в виде инструкций, советов, поддержки, подсказки, подкреплений) и осуществлялось с помощью речи и практических действий. Здесь также важно оптимальное сочетание самостоятельной работы учащихся и работы под руководством педагога. Самостоятельная работа

учащихся формировала необходимые умения и навыки, развивала волевые качества, уверенность в своих действиях.

Наряду с репродуктивными мы широко применяли *методы проблемного обучения, или проблемно-поисковые*. Их основная цель – развитие навыков творческой, инициативной учебно-познавательной деятельности. Очень важно для учащихся с нарушенным интеллектом создавать различные педагогические ситуации, способствующие активизации их мыслительной деятельности. Проблемно-поисковые методы способствуют развитию гибкости и критичности мышления, творческого воображения, что, несомненно, играет большую роль при воспитании волевых качеств (инициативности, целенаправленности), самокритики, умения находить выход в различных, в т.ч. нестандартных, ситуациях.

Проблемность при формировании саморегуляции поведения у учащихся прослеживалась в разнообразных ситуациях, которые возникали в процессе обучения или их создавал сам педагог. Такие ситуации требовали от ребенка соответствующего умственного и психического напряжения, поскольку он не мог разрешить ситуацию известным ему способом, а это заставляло искать новые варианты действий.

Среди *методов стимулирования и мотивации учения* мы использовали дидактические игры, занимательные упражнения, специально создавали ситуации эмоциональных переживаний, а также применяли методы поощрения, создания ситуации успеха при формировании воли и др.

*Игра* является методом стимулирования и формирования волевой активности учащихся. Игра способствует выработке волевых качеств: целенаправленности действий, выдержки, дисциплинированности, организованности. Игра является мощнейшим средством для формирования произвольного поведения и форм социального поведения. В частности, *дидактические игры* помимо стимулирования учебной деятельности позволяют формировать у учащихся волевые качества. Нами отмечено, что при формировании структурных компонентов саморегуляции деятельности с

помощью дидактических игр значительную роль играла эмоциональная окраска деятельности. Чем выше уровень положительных эмоций во время игр, тем выше уровень обучаемости испытуемых.

Воспитатель на каждом занятии должен был не только дать учащимся информацию по отрасли знаний, но и научить их элементарно выделять цель, средства деятельности, мотивировать ее, планировать будущие действия, оценивать результаты и, что особенно важно, совершать усилия. Волевые усилия, совершаемые учащимся в процессе учебно-воспитательной деятельности, направлены на получение им знаний, умений и навыков.

*Сюжетно-ролевые игры* способствуют формированию сознательной деятельности учащихся через замысел. Как отмечал Д.Б. Эльконин, «дети в игре стараются отражать положительные качества социальной жизни». Это значит, что сюжетно-ролевая игра способствует выработке у учащихся морального поведения (положительных поступков). Задача педагога при этом заключается в том, чтобы акцентировать внимание учащихся на положительных сторонах жизни и стимулировать их к совершению положительных поступков в собственной жизни.

*Игры с правилами.* Игра по правилам способствует формированию механизма управления собственным поведением и подчинения определенным правилам. Правила – это внешние требования, которые создают для испытуемых нормы действий и поведения в коллективе. Д.Б. Эльконин (1976) писал о том, что детьми правила воспринимаются как регулятор поведения. Правила, предъявляемые умственно отсталым учащимся, выступают побудителями определенного поведения, вынуждают их подчиниться единым нормам общения, соотносить свои поступки с поступками других. Ориентация ребенка на норму, сознательное следование образцу (даже вопреки непосредственным побуждениям) явились основой для развития произвольности, произвольных форм поведения в процессе взаимодействия с другими детьми. Важен социальный характер этих форм.

Т.о., отношение детей к правилам становится критерием их общественных отношений.

*Подвижные игры.* Подвижные игры тесно связаны с физическим развитием учащихся. На специально организованных занятиях создавалась возможность для развития и укрепления двигательной сферы. Освоение и выполнение движений требовало от испытуемых повышенной активности и проявления волевых усилий. Волевое действие представлено на занятиях физкультурой во всей полноте структурных элементов: формулировалась цель (например, метнуть мячик точно в мишень), мотив (развивать ловкость или мотив соревнования и др.), учащийся рассказывал о том, какие движения и в какой последовательности надо совершить (прицелиться, замахнуться и т.д.), выполнял его (поощряется старание учащегося), оценивал (основываясь на только что полученном результате – попал в мишень или не попал, что надо сделать, чтобы в следующий раз попасть точнее).

Среди *методов убеждения* ведущую роль играли *методы словесного воздействия*, которое осуществлялось в разных формах, например, в форме фронтальной или индивидуальной беседы с учащимися, дискуссии.

Метод убеждения применяется, если необходимо что-то разъяснить ученику, сообщить информацию, которая может оказать положительное влияние на его сознание. Основными приемами убеждения являлись: разъяснение с опорой на личный опыт учащегося, приведение ярких примеров из жизни выдающихся людей, постановка вопросов, стимулирующих активную мыслительную деятельность учащихся, о его возможностях быть лучше.

*Метод внушения.* Под внушением понимают воздействие одного человека на чувства, а через них – на ум и волю другого. Таким образом, явление внушения предполагает наличие субъекта и объекта внушения, т.е. отношения двух или более лиц с различными ролями.

И.П. Павлов (1951) в учении о ВНД представляет внушение как рефлекторный акт: «...Внушение есть наиболее упрощенный типичнейший

условный рефлекс человека». Как всякий рефлекс, акт внушения включает три момента: внешнее воздействие (слова внушающего), центральное звено (принятие внушения) и ответ (выполнение принятого внушения). Внушение связано с таким свойством человеческой личности, как внушаемость. Внушаемость – это особенность нормальной психики, и она свойственна всем людям.

Влияние внушения на волевую регуляцию во многом зависит от отношения внушаемого к внушающему. Тут действителен авторитет учителя, воспитателя, вера в него. Если это есть, то к внушению учителя присоединяется самовнушение учащихся, и тем повышается эффект воздействия. Наиболее распространенными формами самовнушения являлись самоободрение и самоприказы. Ими испытуемых учили пользоваться в трудные моменты деятельности.

Учащемуся с нарушенным интеллектом мы внушали, что он способен к учебной и внеучебной деятельности.

Среди *методов стимулирования поведения детей* мы использовали поощрение, порицание, наказание, которые применялись в разной форме в зависимости от сложившейся ситуации и от индивидуальных особенностей учащихся.

Цель *поощрения* – побудить ученика лучше, интереснее, активнее действовать по направлению к развитию саморегуляции деятельности, направляя свои усилия на благо себе и окружающим. В качестве поощрения используются похвала, благодарность, награда (в виде подаренной книги и т.д.). В процессе формирующего эксперимента мы выявили, что в поощрении нуждаются как дети, не уверенные в себе, в своих силах, так и дети, демонстрирующие успехи в той или иной деятельности.

*Наказание* должно быть справедливым, соразмерным проступку, который совершил учащийся, направленным на осознание им своей вины. Наказание требует от педагога такта и хорошего знания индивидуальных психологических особенностей учащихся. Индивидуальным замечанием,

через которое ребенок осознавал, что его поведение не заслуживает одобрения, служило *порицание*.

*Оценивание* деятельности учащегося с нарушенным интеллектом – важный момент при формировании у него процессов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности, т.к. любой человек испытывает потребность в оценке действий окружающими. Оценка служит стимулятором к деятельности и помогает формированию системы норм и ценностей. Давая оценку деятельности испытуемого, педагог тем самым «поднимает» ребенка в его глазах и в глазах его сверстников. Для умственно отсталых детей это обстоятельство играет немаловажную роль, вселяя в них уверенность в собственных силах.

При формировании у учащихся основных структурных компонентов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности мы использовали ряд *приемов*.

### ***1. Дозированное увеличение задания***

Данный прием предполагает постановку дополнительных целей для учащихся при выполнении определенных заданий. Он предусматривает разделение деятельности по достижению дальней перспективы и дробную подачу заданий учащимся, т. е. педагог говорит о ближайшей цели, после достижения ее педагог ставит перед учащимся следующую ближайшую цель, и так до тех пор, пока не будет достигнута конечная цель. После достижения цели педагогом и учащимся делается анализ этапов деятельности, например: задание для учащегося – убрать игровую комнату. Педагог ставит первую цель: собрать игрушки, которые находятся на полу, и расставить их по местам. Вторая цель – расставить правильно книги на полках. Третья цель – подмести пол. Четвертая цель – вытереть пыль на мебели и проветрить комнату, и т.д. Каждый пройденный учащимся этап поощряется педагогом эмоционально, и указывается (корректно) на недостатки; если нужна помощь, то другой учащийся или педагог могут ее оказать.

Этот прием, с одной стороны, учит учащегося последовательным действиям в социально-бытовой ситуации, а с другой – предотвращает негатив учащегося к нежелательной деятельности (если такой имеется). Сохраняется психологический комфорт учащегося, что немаловажно при формировании компонентов саморегуляции поведения.

## ***2. Ограничение и конкретизация цели***

Сущность данного приема заключается в том, что педагог ставит точную, конкретную цель с указанием на качество деятельности. При достижении цели учащийся обязательно получит оценку своей деятельности, например: учитель дает учащимся задание: «Выполни только это упражнение. Постарайся выполнить его правильно и аккуратно. Это поможет тебе при выполнении домашнего задания». Имея точную инструкцию и осознание необходимости выполнения учебного задания именно таким образом, учащиеся стремились к качественному его выполнению.

## ***3. Совместное обсуждение промежуточных результатов в деятельности***

Этот прием предполагает выполнение учащимися дополнительных заданий при достижении определенных целей, например: посадка саженцев весной. Педагог организовал предварительную беседу (о необходимости деревьев). Вместе с учащимися педагог сажал деревья, при этом проводил беседу о необходимости птиц в природе. В ходе размышлений у учащихся возникает мысль (или ее подает педагог) сделать для птиц скворечники, где они смогут жить, а зимой необходимо подкармливать и беречь птиц. Далее можно изготовить скворечники на уроках труда или во внеурочное время, тем самым закрепляя полученный результат.

## ***4. Создание возможности выбора цели***

Педагог дает право выбора деятельности учащемуся: «Как ты хочешь сделать? Почему?». Этот прием является частью принципа свободы выбора.

## ***5. Создание ситуации борьбы мотивов***

Данный прием способствует формированию целенаправленной деятельности учащегося и умения выбирать способ деятельности. Педагог специально ставит учащегося в ситуацию выбора и просит его пояснить: «Почему мальчик так поступает? А как можно поступить по-другому? Почему?».

### ***6. Прогнозирование и обсуждение возможных последствий***

Предлагаемый прием формирует у учащихся умение трудиться планомерно, видеть ситуацию и предвидеть события. Педагог предлагает учащемуся «задания с продолжением»: «А что будет, если...?».

Использование предложенных нами приемов проходило в рамках учебно-воспитательного процесса в сочетании с описанными выше методами.

При этом учитывались:

- тип нервной системы и особенности работоспособности учащегося;
- пол учащегося;
- уровень сформированности элементарной осознанности действий, критичности мышления, целенаправленности действий;
- особенности выработки у учащегося новых условных связей;
- особенности эмоциональной сферы учащегося, поведенческой деятельности в целом.

Научно-теоретические основы организации процесса формирования процессов волевой регуляции у учащихся 5–6-х классов специальных (коррекционных) образовательных учреждений VIII вида позволили обосновать и определить **структуру** педагогической технологии, используемой в работе с исследуемым контингентом детей.

На этом этапе мы учитывали также типологические особенности волевой активности учащихся. На основе разностороннего изучения проявлений саморегуляции поведения мы выделили следующие типологические группы по характеристике проявления волевой активности:

- слабый тип с пониженным уровнем саморегуляции деятельности;



- слабый тип с умеренно развитым уровнем саморегуляции деятельности;
- сильный тип с пониженным уровнем саморегуляции деятельности;
- сильный тип с умеренно развитым уровнем саморегуляции деятельности.

Принадлежность учащегося к той или иной типологической группе определяла выбор и последовательность формирования характеристик волевого поведения. В этом случае в формирующем эксперименте мы выделили следующие характеристики, которыми должен обладать учащийся вследствие коррекционно-развивающей работы:

- дисциплинированность и организованность;
- терпеливость;
- целеустремленность;
- настойчивость;
- самокритичность;
- сознательность (по мере формирования);
- активность.

***Дисциплинированность.*** Дисциплинированное поведение предполагает соблюдение заведенного порядка, организованность, выдержанность (подавление своих побуждений, возникших не вовремя, в неподходящий момент), следовательно, дисциплинированность имеет моральную окраску и отражает отношение учащегося к общепринятым нормам поведения. В проявлении дисциплинированности может быть выражен и интеллектуальный компонент, когда решение принимается рационально, на основе правил разрешения ситуации морального выбора.

Благодаря дисциплине поведение учащихся принимает упорядоченный характер, что обеспечивает их совместную деятельность и функционирование социальных отношений.

***Организованность.*** Организованность связана с дисциплинированностью, с планированием, упорядочиванием своих

действий и продумыванием того, какие средства нужны для достижения цели. В процессе этого упорядочивания приходится неоднократно проявлять различные волевые качества.

Организованность у учащихся формировалась по-разному: у испытуемых I и IV групп – без особых затруднений, достаточно было использования словесных, наглядных, практических методов – и учащиеся могли без особых затруднений сознательно проявлять данное качество в учебной и внеучебной деятельности. С испытуемыми II и III групп было сложнее – требовалось длительное разъяснение, убеждение, а также многократное повторение с использованием стимулирования поведения. Лишь после многократного повторения и закрепления испытуемые могли проявлять организованность и дисциплинированность, но иногда с наличием «внешнего регулятора» (педагог, учащиеся и др.).

**Терпеливость.** В психологии терпеливость отождествляется с терпением: о терпеливости часто говорят как о длительности поддержания волевого усилия (В.К. Калинин, 1983), о проявлении «силы против себя», о специальной выдержке (И.П. Ильин, 2000). Под терпеливостью мы понимаем однократное противодействие неблагоприятным факторам (в основном – физиологическим состояниям), вызывающим утомление, чувство голода, жажду, боль.

Длительность волевой активности зависит от энергетики: чем сильнее потребность и чем больше энергетические ресурсы организма, тем дольше человек может сохранять волевое напряжение.

Умственно отстающие учащиеся отличаются нетерпеливостью. Умение учащихся противостоять неблагоприятным факторам характеризует волевое поведение. Формирование терпеливости было затруднительно для всех групп учащихся. Более терпеливы к физическим и иногда к интеллектуальным нагрузкам учащиеся IV группы, в меньшей степени – учащиеся I и III групп.

**Настойчивость.** Настойчивость, по В.К. Калину (1989), – это эмоционально-волевое качество, в котором эмоциональные и волевые

компоненты на разных этапах деятельности могут быть представлены по-разному. При проявлении настойчивости имеет место выраженная сосредоточенность усилий человека на объекте, сознание обращено к предметному плану деятельности, который имеет отчетливую жизненную значимость. В поведении проявляется эмоциональная привязанность к цели деятельности. Мобилизация ресурсов происходит с широким использованием механизма эмоций. Как определяет Е.П. Ильин (2000), настойчивость – это волевое качество, которое проявляется как черта личности, т.е. постоянно.

Изучаемая категория учащихся отличается неумением настойчиво достигать поставленных целей. Нам же представлялось, что такое волевое качество, как настойчивость, предполагало формирование у учащегося целенаправленности личности и умения противостоять различным неблагоприятным факторам.

В II и IV группах формирование настойчивости особого затруднения не вызывало, действенными были методы убеждения, наглядные, практические и др. У учащихся III группы настойчивость часто переходила в упрямство. Здесь недостаточно убеждений и разъяснений, необходимо было применять внушение, методы стимулирования поведения, наказание, порицание, данное качество формировалось затруднительно. Учащиеся I группы постоянно пребывали в сомнениях и легко отвлекались от поставленной цели.

***Целеустремленность.*** Под целеустремленностью мы подразумеваем сознательную направленность личности на достижение более или менее отдаленной по времени цели. Физиологическим механизмом целеустремленности является возникновение в мотивационной сфере человека стойкой инерционной доминанты, которая может управлять всем жизненным укладом человека, тормозя другие влечения. Он ясно представляет себе то, к чему стремится и за что борется.

Учащийся с нарушенным интеллектом не всегда может действовать целеустремленно. Он легко отвлекается от поставленной цели на более

привлекательные мотивы, идет по пути наименьшего сопротивления, но способен настойчиво достигать поставленных целей, испытывая неблагоприятные физиологические и психологические факторы. Формирование целеустремленности и определяет направленность личности, умение доводить начатое дело до конца.

Целеустремленность у всех испытуемых мы формировали через двигательную деятельность, особое внимание уделяя выполнению заданий для мелкой моторики, а также через формирование интеллектуального компонента двигательной деятельности. Здесь были очевидны зависимость нарушений двигательной сферы испытуемых и целенаправленности деятельности. Исходя из разнородной картины сформированности двигательных навыков, мы использовали различный набор заданий, игр, упражнений.

**Самокритичность.** Самокритичность предполагает умение адекватно оценивать свою деятельность и поступки. Излишняя самокритичность порождает выработку стойких стереотипов заниженной самооценки, недостаточная – завышенной. Истинной самокритика является тогда, когда уровень предъявляемых требований к самому себе соответствует выполненной деятельности (поступку). Это качество предполагает длительный процесс формирования и требует определенной последовательности. Через воспитание самокритичности возможно формирование у учащегося самоанализа, самоконтроля деятельности, а самоконтроль выступает одной из форм проявления самоуправления и саморегуляции.

Уровень формирования самокритики зависел от степени сформированности сознательности деятельности. Так, для испытуемых II и IV групп достаточно было применения беседы, разъяснения, указания.

**Сознательность.** Сознательный – значит намеренный, совершенный по здравом размышлении, обдуманый. Процесс саморегуляции деятельности – процесс интеллектуальный. Для совершения определенных волевых усилий

предполагается исполнения ряда интеллектуальных операций. Как отмечает В.И. Селиванов (1992), «воля – сознательное регулирование человеком своего поведения...», относится к категории сознательных явлений психики. Один из путей формирования сознательности деятельности – это формирование, прежде всего, самоконтроля и самоанализа деятельности учащегося.

**Активность.** Воля не может проявляться вне деятельности и требует активности, прежде всего интеллектуальной, а затем двигательной. В общей психологии установлено, что источником активности человека служат его потребности, которые определяются как переживания неудовлетворенности или зависимости от чего-либо. Чтобы возникла деятельность по удовлетворению потребности, необходимо сформировать мотив, который побуждает и направляет деятельность на достижение предмета данной потребности. Для развития ребенка наиболее важными являются такие внутренние мотивы, которые побуждают его к разрешению противоречий в учебной деятельности. Недостаточное использование противоречий обучения для его активизации объясняется сформированной у учащихся установкой на постоянное получение помощи от учителя и сглаживание противоречий.

Таким образом, учитывая индивидуальный характер проявления волевой активности испытуемых, мы выбрали последовательность коррекции и формирования обозначенных волевых характеристик.

После этого необходимо перейти к третьему этапу формирования волевой сферы испытуемых – *практико-формирующему*.

В процессе практической реализации практико-формирующего этапа коррекционно-развивающей деятельности, направленной на формирование структурных компонентов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности у учащихся, предполагалось, что коррекционное воздействие может быть эффективно только при совместной коррекционной работе

учителей, воспитателей, логопедов, психологов, медицинских работников. Работа проходила в несколько этапов.

***I этап. Развитие у учащихся элементарной осознанности в необходимости формирования воли*** (его длительность – от 1 недели до 1 месяца).

На этом этапе педагоги формировали у испытуемых экспериментальных классов понятия о структурных компонентах саморегуляции учебной и внеучебной деятельности человека и давали образцы на конкретных примерах (герои сказок, рассказов, повестей, художественных, мультипликационных фильмов, конкретные личности и др.). Одним из главных моментов являлось эмоциональное воздействие на учащихся, способствующее сознательному (элементарному) включению их в процесс формирования саморегуляции. Здесь педагоги использовали методы убеждения, внушения, беседы, создания проблемных ситуаций и др. для активизации мышления и элементарного понимания значимости воли и необходимости ее развития.

Одной из главных задач этого этапа являлось развитие у учащихся самоанализа деятельности. Эта работа проходила с помощью педагога, который помогал выделять существенные признаки поведения учащегося. Использовалась целенаправленная деятельность, выявляющая основные структурные позиции:

- 1) самоанализ деятельности учащегося;
- 2) выявление положительных и негативных сторон поведения учащегося;
- 3) составление программы развития учащегося.

Вся деятельность учащегося контролировалась педагогом, который помогал выявлять те или иные стороны личности учащегося, строить план развития (согласно возможностям учащегося), корректно указывая на недостатки деятельности. На этом этапе функции педагога – направляющая и регулирующая. Необходимо отметить, что работа I этапа подразумевает комплексную деятельность педагогических и медицинских работников и

предполагает взаимосвязанную работу как можно большего количества педагогов, которые помогают учащемуся и поддерживают его на пути саморазвития.

Результаты и перспективные цели фиксировались в специальных «Дневниках саморазвития учащегося» по плану (один раз в неделю):

1. Что я сделал за неделю.
2. Что получилось? Почему?
3. Что не получилось? Почему?
4. Я планирую сделать ...
5. Что нужно сделать, чтобы достичь цели?

Данная работа предполагает выработку у учащихся таких качеств, как самонаблюдение, самоанализ, планирование деятельности (выделение близких и далеких целей). При адекватном анализе деятельности, учащийся с помощью педагога определял, какие волевые качества необходимо развивать (дисциплинированность, организованность, выносливость, терпеливость, силу воли и др.), чтобы достичь лучших результатов. При достижении конкретных целей педагог акцентировал внимание учащегося на том структурном компоненте саморегуляции поведения, которое помогло в этом.

Важным являлся принцип самодостижения, т.е. учащийся должен научиться сравнивать предыдущие результаты деятельности с вновь достигнутыми. Это способствует развитию у учащегося самокритики и стимулирует процессы самосовершенствования.

### ***II этап. Формирование структурных компонентов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности.***

Целью этого этапа являлось формирование у учащихся следующих структурных компонентов саморегуляции поведения:

- целенаправленности действий;
- планирования и анализа деятельности;
- волевых качеств, силы воли;
- волевой регуляции.

Этот этап являлся продолжением I этапа, и четкое разграничение между ними провести невозможно, т.к. многое зависит не только от уровня сознательности учащегося, но и от его замотивированности к формированию волевой регуляции. Длительность данного этапа определялась многоплановостью понятия «саморегуляция поведения» и многофакторностью становления личности учащегося с нарушенным интеллектом. Обращают на себя особое внимание типологические особенности проявления волевой регуляции учащихся с нарушенным интеллектом и специальный набор методов и приемов воздействия на формирование их волевых процессов. Особо хочется подчеркнуть, что формирование основных структурных компонентов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности должно осуществляться в неразрывной связи с учебно-воспитательным процессом, социально-бытовой и профессионально-трудовой деятельностью учащегося. Осознание учащимся необходимости формирования саморегуляции поведения является предопределяющим фактором в достижении результата. Основные приоритеты отдавались трудовому и физическому воспитанию, которые, в свою очередь, создавали предпосылки для интеллектуального развития.

### ***III этап. Закрепление результатов в деятельности.***

Приобретенные навыки и умения учащиеся должны научиться использовать в других ситуациях. Для этого малейшие положительные результаты должны быть замечены и зафиксированы учащимися (с помощью педагога). Целенаправленная работа по выработке у учащихся понимания важности и значимости приобретенных волевых качеств и возможностей помогала им переносить положительный опыт с одной ситуации на другую. На этом этапе у учащихся формировались самоконтроль, самокритика, организованность, дисциплинированность. На этом этапе они сами учились ставить ближайшие цели и выбирать средства для их достижения. Роль педагога направляющая и контролирующая.

### ***IV этап. Отслеживание результатов.***



Этот этап охватывал весь коррекционно-воспитательный процесс. Он начинался с диагностики процессов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности испытуемых, с построения коррекционной программы.

Суть IV этапа заключается в том, что в специальной «Карте развития саморегуляции поведения учащегося» фиксировались результаты сформированности структурных компонентов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности на момент обследования. Обследования проводились три раза в год: в сентябре, в декабре и в мае.

Уровень сформированности волевой активности учащегося оценивался по девяти позициям:

- целенаправленность деятельности;
- планирование деятельности;
- анализ деятельности;
- дисциплинированность;
- организованность;
- настойчивость;
- активность;
- сила воли;
- терпеливость.

Данные параметры оцениваются по 10-балльной шкале, согласно оцениванию, рисуется график волевых проявлений учащегося и вычисляется средний балл волевых проявлений. В карте обязательно указывается типологическая группа, к которой принадлежит учащийся, особенности работоспособности. В конце учебного года все три графика сравниваются, высчитывается средний балл за год, производится анализ достигнутых результатов, выявление причин успешной/неуспешной деятельности.

Дополнительную информацию для объективного анализа сформированности волевой регуляции учащегося предоставляет «Дневник саморазвития учащегося». Учитывается самостоятельность деятельности испытуемого при формировании процессов саморегуляции, регулярность

заполнения дневника, постановка учащимся целей и их достижение, а также самоанализ деятельности. Такая двусторонняя информация может служить более полной характеристикой для оценивания волевой сферы учащегося. Педагог обязан выделить положительные результаты у каждого учащегося и поставить новые ближайшие и далекие перспективы.

## **Выводы по главе**

1. Таким образом, разработанная нами психокоррекционная программа по развитию произвольной регуляции у школьников с нарушениями интеллектуального развития позволит оптимизировать процессы социальной адаптации.

2. Целенаправленная поэтапная деятельность по формированию процессов саморегуляции деятельности у исследуемой категории является необходимым условием при формировании основных структурных компонентов волевой активности.

## Заключение

Теоретический анализ проблемы исследования показал, что вопросами становления процессов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности у умственно отсталых детей занимались ученые в разное время развития специальной педагогики и психологии. На основе специфики развития саморегуляции в онтогенезе у детей с нормальным ходом развития и у детей с нарушенным интеллектом мы выделили особенности развития произвольной регуляции учащихся 5–6-х классов.

В целом можно отметить, что волевая деятельность умственно отсталых детей выражается в устойчивых и неадекватных проявлениях поведенческой деятельности, неумении ставить цель и планировать деятельность, доводить начатое дело до конца, слабо развитой регуляции поведения. Ученые указывают на то, что при совершении волевого действия у детей с нарушенным интеллектом отсутствует этап борьбы мотивов, на сниженную мотивацию в деятельности, на выбор мотива более легкого и доступного (при встрече с трудностями в деятельности учащиеся идут по линии наименьшего сопротивления). Это говорит о незрелости структурных компонентов саморегуляции деятельности у рассматриваемого контингента учащихся, что влияет на социально-трудовую адаптацию. Но слабОВОлие ребенка проявляется не всегда. При выполнении действия более желаемого (получение материального поощрения за выполненное действие или поступок) умственно отсталые учащиеся проявляют значительные волевые усилия, изобретательность и смекалку. Такие полярные проявления в процессах саморегуляции учебной и внеучебной деятельности у учащихся с нарушенным интеллектом значительно влияют на успешное становление личности в целом.

Результаты констатирующего эксперимента, направленного на выявление специфических особенностей в проявлениях саморегуляции учебной и внеучебной деятельности учащихся 5–6-х классов школ для детей

с нарушенным интеллектом, позволили обозначить общие закономерности в проявлениях саморегуляции поведения испытуемых, выделить половые различия и определить типологические закономерности. Исследование компонентов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности у испытуемых мы проводили с позиций нейродинамических, психомоторных и интеллектуальных особенностей проявлений. С этим учетом были подобраны специальные методики.

На основе сочетания теоретических, эмпирических, организационных и методов статистической обработки полученных материалов нами выделены следующие типологические группы проявлений саморегуляции учебной и внеучебной деятельности у изучаемого контингента учащихся:

I группа – слабый (инертный) тип с пониженным уровнем саморегуляции деятельности;

II группа – слабый (инертный) тип с умеренно развитым уровнем саморегуляции деятельности;

III группа – сильный (подвижный) тип с пониженным уровнем саморегуляции деятельности;

IV группа – сильный (подвижный) тип с умеренно развитым уровнем саморегуляции деятельности.

В первую типологическую группу вошло 18% испытуемых (8% мальчиков и 10% девочек); во вторую – 30% испытуемых (17% девочек и 13% мальчиков); в третью – 38% испытуемых (20% мальчиков и 18% девочек); в четвертую – 14% испытуемых (6% девочек и 8% мальчиков).

Основой для определения типологических закономерностей в проявлениях воли у изучаемого контингента учащихся послужили следующие критерии:

- соматотип испытуемых;
- общие поведенческие проявления;
- особенности проявления эмоциональной сферы;

– особенности проявления саморегуляции учебной и внеучебной деятельности.

На основе выявленных особенностей и закономерностей мы определили задачи коррекционно-развивающего обучения и пути формирования компонентов саморегуляции поведения испытуемых. Теоретические положения о сущности воли и выявленные особенности проявлений волевой активности испытуемых данного возраста были положены в основу создания технологии по формированию структурных компонентов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности у учащихся с нарушенным интеллектом: волевых качеств, силы воли; целенаправленности деятельности; волевой регуляции; умения планировать и анализировать деятельность.

Базируясь на культурно-исторической теории формирования высших психических функций Л.С. Выготского и концептуальных теориях формирования новых знаний (суггестопедическая, ассоциативная, бихевиористская), мы создали технологию формирования процессов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности у учащихся 5–6-х классов. Это система психолого-педагогических мероприятий, направленных на коррекцию проявлений саморегуляции деятельности учащегося. Предполагается специальный подбор и компоновка форм, методов, приемов для реализации единых целей и задач. Технология реализуется через учебно-воспитательную систему образовательного учреждения, физкультурно-оздоровительную, профессионально-трудовую деятельность и социально-бытовую сферу учащихся, что способствует формированию личности в целом, обеспечивает социально-трудовую адаптацию и интеграцию в социум.

Нами разработана структура организации процесса формирования произвольной регуляции поведения. В ней нашли отражение: целевые установки процесса формирования; принципы формирования волевой активности учащихся с нарушенным интеллектом; требования к организации

процесса формирования; методы и приемы, направленные на формирование структурных компонентов процессов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности.

В структуру психокоррекционной программы вошли три взаимосвязанных блока: диагностический, ориентировочный и практико-формирующий. На основе диагностики проявлений саморегуляции учебной и внеучебной деятельности педагог определял принадлежность учащегося к типологической группе и его резервные возможности. Полученные результаты служили основанием выбора методов и приемов для формирования компонентов саморегуляции деятельности учащихся. Результаты изменений в проявлениях процессов саморегуляции учебной и внеучебной деятельности учащихся фиксировались в индивидуальной «Карте развития саморегуляции деятельности» и дневнике саморазвития.

## Список литературы

1. Абульханова-Славская А.К. Деятельность и психология личности / А.К. Абульханова-Славская. – М.: Наука, 1980. – 335 с.
2. Азбукин Д.И. Клиника олигофрении / Д.И. Азбукин. – М.: Учпедгиз, 1936. – 128 с.
3. Азбукин Д.И. Физическое воспитание в специальной школе / Д.И. Азбукин //Учебно-воспитательная работа в специальных школах. – М.: Учпедгиз, 1943. – Вып. I. – С. 67–86.
4. Айрленд. Идиотизм и тупоумие: пер. с англ. / Айрленд – СПб., 1880. – 154 с.
5. Альбрехт Э.Я. Эмоционально-волевая сфера у подростков-олигофренов при психической декомпенсации / Э.Я. Альбрехт // Дефектология. – 1976. – №4. – С. 32–36.
6. Ананьев Б.Г. Развитие воли и характера в процессе дошкольного воспитания / Б.Г. Ананьев // Избр. психол. тр. Т.2. – М., 1980. – 354 с.
7. Анохин П.К. Проблемы принятия решения в психологии и физиологии / Б.Г. Ананьев //Вопросы психологии. – 1974. – № 4. – С. 21–29.
8. Аргентов Н.А. Взаимосвязь воли и психических состояний у старших школьников: автореф. дис. ... канд. пед. наук / Н.А. Аргентов. – Рязань, 1972. – 24 с.
9. Асеев В.Г. Мотивация и формирование личности / В.Г. Асеев. – М.: Мысль, 1976. – 158 с.
10. Асмолов А.Г. Психология личности: Принципы общепсихологического анализа / А.Г. Асмолов. – М.: Изд-во МГУ, 1990. – 367 с.
11. Бабанский Ю.К. Оптимизация процесса обучения / Ю.К. Бабанский. – М., 1977. – 243 с.
12. Бабенкова Р.Д. Внеклассная работа по физическому воспитанию во вспомогательной школе / Р.Д. Бабенкова. – М., 1977. – 72 с.



13. Баканов Е.Н. Исследование генезиса волевого действия: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Е.Н. Баканов. – М., 1979. – 24 с.
14. Баканов Е.Н. О природе побуждений / Е.Н. Баканов, В.А. Иванников // Вопросы психологии. – 1983. – №4. – С. 146–154.
15. Басов М.Я. Воля как предмет функциональной психологии / М.Я. Басов. – Пг., 1922. – 238 с.
16. Белоус В.В. Роль мотивации и стимуляции в формировании структур интегральной индивидуальности / В.В. Белоус, Т.В. Копань // Вопросы психологии. – М., 1995. – С. 96–104.
17. Беритов И.С. Нервные механизмы поведения высших позвоночных животных / И.С. Беритов. – М., 1961. – 167 с.
18. Беритов, И.С. О происхождении произвольных движений у высших позвоночных животных / И.С. Беритов // Третье научное совещание по эволюционной физиологии, посвящ. памяти акад. Л.А. Орбели. – Л., 1961. – С. 68–72.
19. Бернштейн Н.А. Очерки по физиологии движений и физиологии активности / Н.А. Берштейн. – М., 1966. – 298 с.
20. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – М., 1995.
21. Бехтерев В.М. Общие основы рефлексологии человека. Руководство к объективному изучению личности / В.М. Бехтерев. – М.; Л.: Госиздат, 1928. – 324 с.
22. Божович Л.И. Изучение личности школьника и проблемы воспитания / Л.И. Божович // Психологическая наука в СССР. Т.2. – М., 1960. – 120 с.
23. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М., 1969. – 210 с.
24. Братусь Б.С. Потребности и мотивы в психологической и нравственной организации личности. Нравственное сознание личности / Б.С. Братусь. – М.: Знание, 1985. – С. 15–21.

25. Брицхин М.П. Воля и волевые качества / М.П. Брицхин // Психология личности в социалистическом обществе. – М., 1989. – С. 34–36.
26. Вайсман Р.С. К проблеме развития мотивов и потребностей человека в онтогенезе / Р.С. Вайсман // Вопросы психологии. – 1973. – №5. – С. 30–40.
27. Вартанова И.И. К проблеме диагностики мотивации / И.И. Вартанова // Вестник МГУ. Сер. 14. Психология. – 1998. – №2. – С. 80–87.
28. Веденов А.В. Воспитание воли школьника в процессе учебной деятельности / А.В. Веденов. – М., 1957. – 197 с.
29. Веденов А.В. Воспитание воли школьника в семье / А.В. Веденов. – М., 1953. – 204 с.
30. Веккер Л.М. К постановке проблемы воли / Л.М. Веккер // Вопросы психологии. – 1957. – №2. – С. 37–59.
31. Вилюнас В.К. Психологические механизмы мотивации человека / В.К. Вилюнас. – М.: МГУ, 1990. – 285 с.
32. Вундт В. Очерки психологии / В. Вундт. – М., 1912. – 349 с.
33. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1995. – 527 с.
34. Выготский Л.С. Собр. соч.: в 6 т. / Л.С. Выготский. – Т. 3, 5. – М., 1983.
35. Выготский Л.С. Собрание сочинений: в 6 т. / Л.С. Выготский. – Т. 2. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1982.
36. Выготский Л.С. Психология / Л.С. Выготский. – М.: Апрель-Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2000. – 1004 с.
37. Высоцкий А.И. Возрастная динамика волевой активности школьников и методы ее изучения: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / А.И. Высоцкий. – Л., 1982. – 39 с.
38. Высоцкий А.И. Волевая активность школьников и методы ее изучения / А.И. Высоцкий. – Челябинск, 1979. – 298 с.

39. Гальперин П.Я. Методы обучения и умственное развитие / П.Я. Гальперин. – М., 1985. – 321 с.
40. Граборов А.Н. Вспомогательная школа / А.Н. Граборов. – М.-Пг.: Госиздат, 1929. – 328 с.
41. Граборов А.Н. Очерки по олигофренопедагогике / А.Н. Граборов. – М., 1961. – 341 с.
42. Граборов А.Н. Олигофренопедагогика / А.Н. Граборов, Н.Ф. Кузьмина, Ф.М. Новик. – М., 1941. – 157 с.
43. Грошенко И.А. Изобразительная деятельность как средство воспитания и развития учащихся вспомогательной школы: дис. ... д-ра пед. наук / И.А. Грошенко. – М., 1985. – 468 с.
44. Гуревич И.А. Круговая тренировка при развитии физических качеств / И.А. Гуревич. – Минск: Вышэйшая школа, 1985. – 132с.
45. Гуревич К.М. Развитие волевых действий у детей младшего школьного возраста: автореф. дис. ...канд. пед. наук / К.М. Гуревич. – М., 1940. – 56 с.
46. Гуревич М.О. Психомоторика / М.О. Гуревич, Н.И. Озерецкий. – Ч.1 и 2. – М.: Госмедиздат, 1930.
47. Гуровец Г.В. Коррекционно-развивающие игры как метод обучения в специальной педагогике / Г.В. Гуровец, Я.Я. Ленюк // Дефектология. – 1996. – №2. – С. 77–84.
48. Джеймс У. Психология / У. Джеймс. – М., 1991. – 325 с.
49. Дмитриев А.А. Исследование влияния дозированных физических нагрузок на организм учащихся вспомогательных школ / А.А. Дмитриев // Дефектология. – 1981. – №5. – С. 46–50.
50. Дмитриев А.А. Коррекция двигательных нарушений у учащихся вспомогательных школ средствами физического воспитания / А.А. Дмитриев. – Красноярск, 1987. – 152 с.

51. Дмитриев А.А. О совершенствовании физического воспитания во вспомогательной школе / А.А. Дмитриев // Дефектология. – 1984. – №5. – С. 36–38.
52. Дмитриев А.А. Некоторые концептуальные положения валеологической работы во вспомогательной школе / А.А. Дмитриев, И.Ю. Жуковин // Московские педагогические чтения: актуальные проблемы специальной педагогики и специальной психологии, 16–19 марта 1999 года. – М., 1999. – С. 190–193.
53. Дмитриев А.А. Физическая культура в специальном образовании / А.А. Дмитриев. – М.: Academia, 2002. – 175 с.
54. Доронина И.В. Мотивационная основа волевой регуляции психической деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук / И.В. Доронина. – Новосибирск, 1997. – 17 с.
55. Дульнев Г.М. Вопросы коррекции развития умственно отсталых детей в процессе обучения / Г.М. Дульнев // Коррекционная роль обучения во вспомогательной школе. – М.: Педагогика, 1971. – С. 3–10.
56. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе / Г.М. Дульнев. – М.: Педагогика, 1969. – 215 с.
57. Забрамная С.Д. Психолого-педагогическая диагностика умственного развития детей / С.Д. Забрамная. – М.: Просвещение; Владос, 1996. – 112 с.
58. Замский Х.С. Умственно отсталые дети / Х.М. Замский. – М.: НПО «Образование», 1995. – 436 с.
59. Занков Л.В. Очерки психологии умственно отсталого ребенка / Л.В. Занков. – М., 1935. – 147 с.
60. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений у детей дошкольного возраста / А.В. Запорожец. – Изд-во АПН РСФСР, 1960. – 340 с.
61. Запорожец А.В. Развитие произвольных движений // Избр. психол. тр. / А.В. Запорожец. – Т.2. – М.: Педагогика, 1986. – 160 с.

62. Зейгарник Б.В. Саморегуляция поведения в норме и патологии / Б.В. Зейгарник, А.Б. Холмогоров, Е.С. Мазур // Психологический журнал. – 1989. – № 2. – С. 59–69.
63. Зейгарник Б.В. Патопсихология / Б.В. Зейгарник. – М.: Апрель-Пресс; ЭКСМО-Пресс, 2000. – 574 с.
64. Зимин П.П. Воля и ее воспитание у подростков / П.П. Зимин. – Ташкент, 1985. – 146 с.
65. Иванников В.А. Воля как произвольная форма мотивации / В.А. Иванников // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности: тезисы Всесоюзной конференции. – Симферополь, 1986. – С. 32–41.
66. Иванников В.А. К сущности волевого поведения / В.А. Иванников // Психологический журнал. – 1985. – № 3. – С.27–32.
67. Иванников В.А. Произвольные процессы и проблема воли / В.А. Иванников // Вестник Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1986. – № 2. – С. 48–52.
68. Иванников В.А. Психологические механизмы волевой регуляции / В.А. Иванников. – М., 1991. – 167 с.
69. Ильин Е.П. Связь волевых качеств с индивидуальным стилем деятельности / Е.П. Ильин // Экспериментальные исследования волевой активности. – Рязань, 1986. – С. 25–29.
70. Ильин Е.П. Психология воли / Е.П. Ильин. –СПб., Питер, 2000. – 280 с.
71. Жуковин И.Ю. Развитие двигательных особенностей учащихся старших классов вспомогательных школ на уроках физической культуры спортивно-тренировочной направленности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.Ю. Жуковин. – Красноярск, 2000. – 21 с.
72. Кабанова-Меллер Е.Р. Учебная деятельность и развивающее обучение / Е.Р. Кабанова-Меллер. – М., Знание, 1985.
73. Калинин В.К. Волевая регуляция деятельности: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / В.К. Калинин. – Тбилиси, 1989. – 62 с.

74. Калинин В.К. Волевое усилие как предмет экспериментального исследования / В.К. Калинин // Научные труды Краснодар. пед. ин-та. Вопросы психологии и педагогики воли. – 1969. – Вып. 109. – С. 58–67.

75. Калинин В.К. Классификация волевых качеств / В.К. Калинин // Эмоционально-волевая регуляция поведения и деятельности. – Симферополь, 1983. – С. 37–41.

76. Калинин В.К. Экспериментальное изучение волевого усилия: автореф. дис. ...канд. пед. наук / В.К. Калинин. – М., 1968. – 23 с.

77. Капралова Р.М. Влияние семейных отношений на волевое развитие подростков: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Р.М. Капралова. – Рязань, 1967. – 19 с.

78. Каталин Д.Е. Роль оценки учителя и самоконтроля школьников в формировании учебно-познавательных мотивов: автореф. дис... канд. пед. наук / Д.Е. Каталин. – М., 1981. – 25 с.

79. Кащенко В.П. Исторический обзор и современное состояние воспитания и обучения дефективных детей в России / В.П. Кащенко // Дефективные дети и школа. – М.: Книгоиздательство К.И. Тихомирова, 1912. – С. 26–49.

80. Кащенко В.П. Педагогическая коррекция / В.П. Кащенко. – М.: Просвещение. – 1994. – 223 с.

81. Коломинский Н.Л. Развитие личности учащихся вспомогательной школы / Н.Л. Коломинский. – Киев: Рад.школа, 1978. – 87 с.

82. Корнилов К.Н. Воля и ее воспитание / К.Н. Корнилов. – М., 1957. – 145 с.

83. Корнилов К.Н. Воспитание воли и характера / К.Н. Корнилов. – М.; Л., 1948. – 175 с.

84. Котик М.А. Некоторые психологические механизмы возникновения интереса в труде / М.А. Котик // Вопросы психологии. – 1989. – №6. – С. 81–92.

85. Котырло В.К. К вопросу о генезисе произвольности психических процессов / В.К. Котырло // Проблемы психологии воли: мат. IV науч. конф. – Рязань, 1974. – С. 87–94.
86. Котырло В.К. Развитие волевого поведения у дошкольников / В.К. Котырло. – Киев, 1971. – 219 с.
87. Крутецкий В.А. Воспитание воли / В.А. Крутецкий. – М., 1957 – 174 с.
88. Крутецкий В.А. Психология обучения и воспитания школьников / В.А. Крутецкий. – М., 1976. – 297 с.
89. Кузьмина-Сыромятникова Н.Ф. Воспитание познавательных интересов учащихся вспомогательной школы / Н.Ф. Кузьмина-Сыромятникова // Труды научной сессии. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – С. 57–64.
90. Кулачковская С.Е. Роль мотива в волевой регуляции поведения ребенка / С.Е. Кулачковская // Материалы III научной конференции по проблемам психологии воли. – Рязань, 1970. – С. 31–36.
91. Ланге Н.Н. Психический мир // Избр. психол. тр. / Н.Н. Ланге. – М.; Воронеж, 1996. – 298 с.
92. Ланге Н.Н. Элементы воли / Н.Н. Ланге // Вопросы философии и психологии. Специальный отдел. Экспериментальная психология. – М., 1990. – Кн. 4. – С. 44–50.
93. Лаужикас И.П. Очерки по воспитанию воли учащихся (на материале исследования развития и воспитания воли учащихся младших классов вспомогательной школы): автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.П. Лаужикас. – Вильнюс, 1967. – 63 с.
94. Лебединский В.В. Нарушения психического развития детей / В.В. Лебединский. – М., 1985. – 156 с.
95. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304 с.

96. Леонтьев А.Н. Очерк психологии личности / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 1993. – 43 с.
97. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н. Леонтьев. – М., 1981. – 328 с.
98. Лисина М.И. О некоторых условиях превращения реакций из произвольных в произвольные / М.И. Лисина // Докл. АПН РСФСР. – 1957. – № 1. – С. 26–31.
99. Лубовский В.И. Некоторые особенности совместной работы двух сигнальных систем в формировании двигательных реакций у детей-олигофренов: автореф. дис. ... канд. пед. наук / В.И. Лубовский. – М., 1955. – 26 с.
100. Лубовский В.И. Общие и специфические закономерности развития психики аномальных детей / В.И. Лубовский // Дефектология. – 1976. – №6. – С. 47–53.
101. Лубовский В.И. Развитие словесной регуляции у детей / В.И. Лубовский. – М., 1978. – 189 с.
102. Лурия А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А.Р. Лурия. – М.: Изд-во МГУ, 1962. – 389 с.
103. Лурия А.Р. Мозг человека и психические процессы / А.Р. Лурия. – Т.1. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 261 с.
104. Лурия А.Р. О генезисе произвольных движений / А.Р. Лурия // Вопросы психологии. – 1957. – № 6. – С. 26–42 с.
105. Лысенко И.П. Особенности волевой активности подростков с аффективным поведением: автореф. дис. ...канд. пед. наук / И.П. Лысенко. – Киев, 1982. – 20 с.
106. Любимцев Н.Д. Психологическая характеристика настойчивости и условия ее формирования: автореф. дис. ... канд. психол. наук / Н.Д. Любимцев. – М., 1956. – 22 с.



107. Ляпидевский С.С. Клиника олигофрении / С.С. Ляпидевский, Б.И. Шостак. – М.: Просвещение, 1973. – 135 с.
108. Малофеев Н.Н. Современное состояние коррекционной педагогики / Н.Н. Малофеев // Дефектология. – 1996. – №1. – С. 3–10.
109. Мануйленко З.В. Развитие произвольного поведения у детей дошкольного возраста / З.В. Мануйленко // Известия АПН РСФСР. – 1948. – Вып. 14. – С. 14–19.
110. Маркова Е.В. Мотивационно-волевые особенности личности как фактор успешной деятельности: автореф. дис. ...канд. пед. наук / Е.В. Маркова. – Л., 1984. – 20 с.
111. Менчинская Н.А. Проблемы учения и умственного развития / Н.А. Менчинская. – М., 1989. – 176 с.
112. Мирский С.Л. Индивидуализация учебно-воспитательной работы во вспомогательной школе / С.Л. Мирский // Дефектология. – 1981. – №2. – С. 8–9.
113. Мирский С.Л. Развивающее обучение – главное условие подготовки учащихся вспомогательной школы к труду / С.Л. Мирский // Дефектология. – 1999. – №1. – С. 25–30.
114. Мирский С.Л. Типологические группы учащихся вспомогательных школы в трудовом обучении / С.Л. Мирский // Тезисы докладов IX научной сессии по дефектологии. – М.: Изд-во НИИ дефектологии АПН СССР, 1983. – С. 124–125.
115. Мирский С.Л. Трудовая подготовка учащихся и выпускников вспомогательной школы в новых экономических условиях / С.Л. Мирский // Дефектология. – 1994. – №4. – С. 3–8.
116. Монтессори М. Дом ребенка / М. Монтессори. – М., 1920. – 132 с.
117. Назарова Н.М. Подготовка дефектологов за рубежом / Н.М. Назарова // Дефектология. – 1993. – №2. – С. 54–60.
118. Натанзон Э.Ш. Психологический анализ поступков ученика / Э.Ш. Натанзон. – М., 1991. – 121 с.

119. Неверович Я.З. Развитие воли у дошкольников / Я.З. Неверович // Психология личности и деятельности дошкольника. – М.: Просвещение, 1965. – С. 23–25.
120. Немов Р.С. Психология. Кн. 3 / Р.С. Немов. – М.: Просвещение, 1995.
121. Непомнящая Н.И. Формирование воли / Н.И. Непомнящая // Дошкольное воспитание. – 1963. – №9. – С. 36–41.
122. Непомнящая Н.И. Структура произвольной деятельности у детей дошкольного возраста / Н.И. Непомнящая // Развитие познавательных и волевых процессов у дошкольников. – М., 1965. – 214 с.
123. Никандров В.В. Систематизация волевых свойств человека / В.В. Никандров // Вестник СПбУ. – 1995. – С. 19–22.
124. Общая психология / под ред. А.В. Петровского. – М., 1986. – 379 с.
125. Общая психология: курс лекций / сост. Е.И. Рогов. – М., 1997. – 214 с.
126. Павлов И.П. Физиологический механизм так называемых произвольных движений / И.П. Павлов // Двадцатилетний опыт объективного изучения высшей нервной деятельности (поведения) животных. – М., 1951. – 428 с.
127. Палайма Ю.Ю. Опыт исследования относительной силы мотива и формирования соревновательной установки у спортсменов / Ю.Ю. Палайма // Психология и современный спорт. – М., 1973. – 132 с.
128. Певзнер М.С. Дети-олигофрены / М.С. Певзнер. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1963. – 341 с.
129. Певзнер М.С. Нарушение регулирующей роли речи в поведении олигофренов / М.С. Певзнер // Проблемы ВНД нормального и аномального ребенка. – М.: АПН РСФСР, 1958. – С. 436–453.
130. Петров И.К. Возрастные особенности волевых усилий в двигательной активности школьников 12–17 лет: автореф. дис. ...канд. пед. наук / И.К. Петров. – Киев, 1985. – 23 с.

131. Петров И.К. Некоторые возрастные особенности волевой регуляции движений / И.К. Петров, В.К. Калинин // Психофизиология. – Л., 1979. – С. 23–41.
132. Петрова В.Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов / В.Г. Петрова. – М., 1968. – 158 с.
133. Петрова В.Г. К вопросу о разнообразии форм обучения детей с нарушенным интеллектуальным развитием / В.Г. Петрова, И.В. Белякова // Дефектология. – 1995. – №2. – С. 19–22.
134. Петрова В.Г. Кто они, дети с отклонениями в развитии? / В.Г. Петрова. – М.: МПСИ; Изд-во «Флинта», 2000. – 103 с.
135. Петяйкин И.П. Педагогические аспекты развития решительности: автореф. дис. ... канд. пед. наук / И.П. Петяйкин. – Л., 1978. – 19 с.
136. Пиаже Ж. Избранные психологические труды / Ж. Пиаже. – М., 1969. – 329 с.
137. Пидкасистый П.И. Педагогика / П.И. Пидкасистый. – М.: Роспедагенство, 1996. – 245 с.
138. Пинский Б.И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития учащихся вспомогательной школы / Б.И. Пинский. – М.: Педагогика, 1985. – 126 с.
139. Пинский Б.И. Психологические особенности деятельности умственно отсталых школьников / Б.И. Пинский. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 319 с.
140. Полтаев А.В. Настойчивость школьников-подростков и ее развитие в процессе учебной деятельности: автореф. дис. ...канд. пед. наук / А.В. Полтаев. – М., 1955. – 143 с.
141. Проект закона Российской Федерации «О специальном образовании» // Дефектология. – 1995. – С. 3–16.
142. Прядеин В.П. Индивидуальные различия волевой активности и их типологические предпосылки / В.П. Прядеин. – М., 1989. – 98 с.

143. Пуни А.Ц. Психологические основы волевой подготовки в спорте / А.Ц. Пуни. – М., 1977. – 129 с.
144. Рапохин Н.П. Исследование эмоционально-волевой устойчивости в условиях значимой деятельности / Н.П. Рапохин // Психологический журнал. – 1981. – № 5. – С. 25–39.
145. Рибо Т. Воля в ее нормальном и болезненном состоянии / Т. Рибо. – СПб., 1894. – 367 с.
146. Рогава Н.В. О природе воли ребенка младшего школьного возраста / Н.В. Рогава // Материалы 3-й научной конференции по проблемам психологии воли. – Рязань: РГПИ, 1970. – С. 24–25.
147. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М., 1946; СПб., 1999. – 490 с.
148. Рубинштейн С.Я. Психология умственно отсталого школьника / С.Я. Рубинштейн. – М., 1986. – 189 с.
149. Рудик П.А. Психологические основы морально-волевой подготовки спортсмена / П.А. Рудик // Проблемы психологии спорта. – М., 1962. – С. 43–49.
150. Самарин Ю.А. Очерки психологии ума / Ю.А. Самарин. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1962. – 327 с.
151. Сахаров А.И. Воля в структуре характера личности: автореф. дис. ...канд. пед. наук / А.И. Сахаров. – Киев, 1986. – 22с.
152. Сеген Э. Воспитание, гигиена и нравственное лечение умственно ненормальных детей / Э. Сеген. – СПб., 1903. – 437 с.
153. Селевко Г.К. Социально-воспитательные технологии / Г.К. Селевко, А.Г. Селевко. – М., 2002. – 250 с.
154. Селиванов В.И. Воля и ее воспитание / В.И. Селиванов. – М., 1976. – 298 с.
155. Селиванов В.И. Избр. психол. тр. / В.И. Селиванов. – Рязань, 1992. – 587 с.

156. Селиванов В.И. К вопросу о так называемом произвольном поведении / В.И. Селиванов // Учение И.П. Павлова и философские вопросы психологии. – М., 1952. – С. 56–60.
157. Сеченов И.М. Избр. произв. / И.М. Сеченов. – М., 1953. – 431 с.
158. Сеченов И.М. Избр. произв. / И.М. Сеченов. – Т.1. – М., 1952. – 310 с.
159. Сеченов И.М. Физиология нервной системы: в 4 вып. / И.М. Сеченов, И.П. Павлов, Н.Е. Введенский. – Вып. 1. – М., 1952.
160. Симонов П.В. Мотивированный мозг / П.В. Симонов. – М., 1987. – 398 с.
161. Смирнова Е.О. Развитие воли и произвольности в раннем и дошкольном возрастах / Е.О. Смирнова. – М.; Воронеж, 1998. – 234 с.
162. Соловьев-Элпидинский И.М. О так называемом «психическом пресыщении» у умственно отсталых детей / И.М. Соловьев-Элпидинский // Умственно отсталый ребенок. – М.: Учпедгиз, 1935. – С. 97–135.
163. Соловьев И.М. Психология познавательной деятельности нормальных и аномальных детей. Сравнение и познание отношений и предметов / И.М. Соловьев. – М.: Просвещение, 1966. – 224 с.
164. Суровцева А.В. Воспитание воли детей / А.В. Суровцев. – М., 1952. – 176 с.
165. Талызина Н.Ф. Пути формирования учебной мотивации / Н.Ф. Талызина // Педагогическая психология. – М.: Изд. центр «Академия», 1998. – С. 165–174.
166. Темпераментова В.Г. Воспитание волевых качеств у школьников / В.Г. Темпераментова // Формирование волевых качеств у учащейся молодежи в процессе физического воспитания. – М., 1982. – С. 54–62.
167. Теплов Б.М. Психология / Б.М. Теплов. – М., 1954. – 312 с.
168. Тимашев М.В. Психологическая характеристика воли осужденных: автореф. дис. ...канд. психол. наук / М.В. Тимашев. – Рязань, 1976. – 24 с.
169. Трошин Г.Я. Антропологические основы воспитания. Сравнительная психология нормальных и ненормальных детей / Г.Я.

Трошин. – Т. 1, 2. – Изд-е школы-лечебницы д-ра мед. Г.Я. Трошина, 1913. – 959 с.

170. Узнадзе Д.Н. Психологические исследования / Д.Н. Узнадзе. – М., 1966. – 334 с.

171. Уфимцева Л.П. Принципы и методы здоровь развивающего обучения учащихся вспомогательной школы / Л.П. Уфимцева, Т.П. Трубачева // Дефектология, 1995. – №3. – С. 31–35.

172. Фещенко Е.К. Возрастно-половые особенности самооценки волевых качеств: автореф. дис. ...канд. психол. наук / Е.К. Фещенко. – Спб., 1999. – 25 с.

173. Ходжава З.И. Проблема навыка в психологии / З.И. Ходжава. – Тбилиси, 1960. – 98 с.

174. Хомская Е.Д. Нейропсихология /Е.Д. Хомская. – М., 1987. – 318 с.

175. Царцидзе М.Г. Особенности развития воли у умственно отсталых детей / М.Г. Царцидзе // Дефектология. – 1975. – № 2. – С. 14–16.

176. Царцидзе М.Г. Особенности волевого поведения у умственно отсталых детей: автореф. дис. ...канд. психол. наук / М.Г. Царцидзе. – М., 1985. – 23 с.

177. Чхартишвили Ш.Н. К вопросу о воле первоклассника / Ш.Н. Чхартишвили // Вопросы психологии. – 1963. – № 2. – С. 34–38.

178. Чхартишвили Ш.Н. О природе воли / Ш.Н. Чхартишвили // Труды Кутаисского гос. пед. ин-та. – Т. 19. – Кутаиси, 1958. – С. 26–34.

179. Чхартишвили Ш.Н. Особенности развития воли умственно отсталых школьников / Ш.Н. Чхартишвили // Дефектология. – 1974. – № 4. – С. 26–32.

180. Шайхтдинов Р.З. Исследование волевых усилий в связи с особенностями преодолеваемых трудностей: автореф. дис. ...канд. пед. наук / Р.З Шайхтдинов. – Тбилиси, 1979. – 27 с.

181. Шиф Ж.И. Новые психологические и педагогические исследования личности учащегося вспомогательной школы / Ж.И. Шиф // Воспитание

учащихся специальных школ в процессе овладения основами наук. – Ч. 2. – М., 1979. – С. 412–413.

182. Шульга Т.И. Проблема волевой регуляции в онтогенезе / Т.И. Шульга // Вопросы психологии. – 1994. – № 1. – С. 32–38.

183. Шульга Т.И. Психологические основы формирования воли / Т.И. Шульга. – Пятигорск, 1993. – 186 с.

184. Шульга Т.И. Становление волевой регуляции в онтогенезе: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / Т.И. Шульга. – М., 1994. – 40 с.

185. Эйдман Е.В. Волевая регуляция деятельности в условиях предельных физических напряжения: автореф. дис. ...канд. пед. наук. / Е.В. Эйдман. – М., 1986. – 30 с.

186. Эльконин Д.Б. Развитие личности ребенка-дошкольника / Д.Б. Эльконин // Психология личности и деятельности дошкольника. – М., 1965. – С. 54–61.

187. Assagioli R. The act of will / R. Assagioli. – London, 1974. – 231 p.

188. Koffka K. Grundlagen der psychischen Entwicklung / K. Koffka. – Berlin, 1925. – 287 s.

189. Lewin K. Principles of topological psychology / K. Lewin. – N. Y., 1936. – 364 p.

190. Lewin K. A dynamic theory of personality / K. Lewin. – N.Y., 1936. – 214 p.

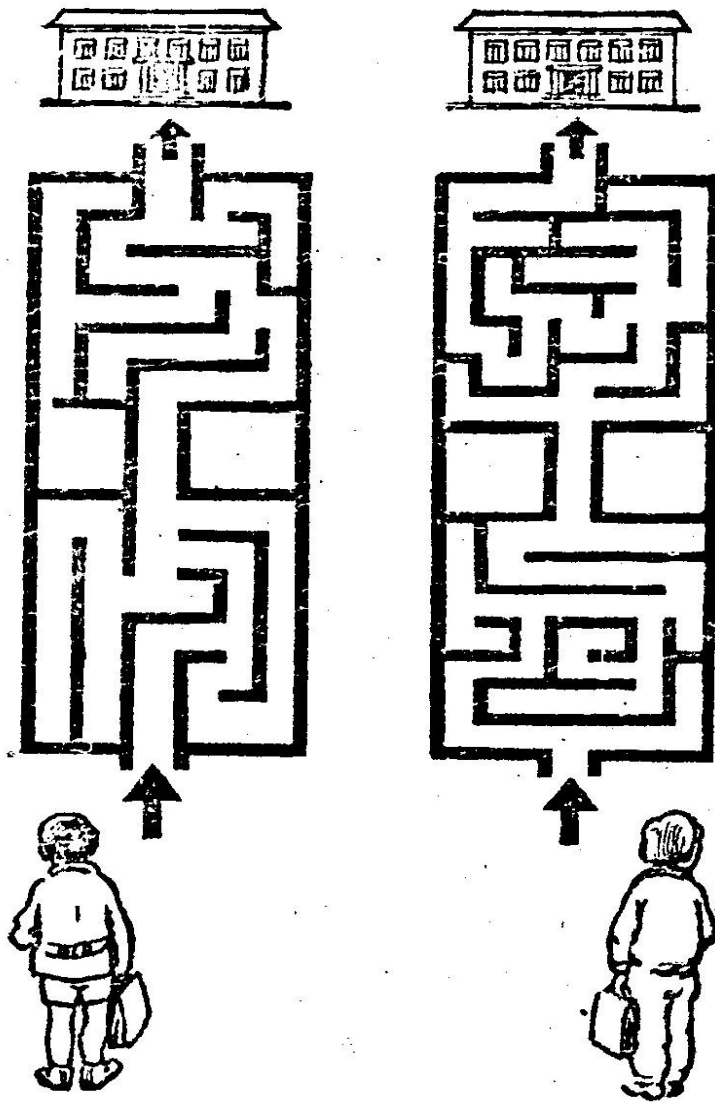
191. May R. Love and will / R. May. – N.Y., 1974. – 149 p.

192. Miller S. Vygotsky's zone of proximal development in transformative pedagogy: scaffolding multicultural discourse in integrated literature–history classes / S. Miller // Ibid. 1989. – P. 204–205.

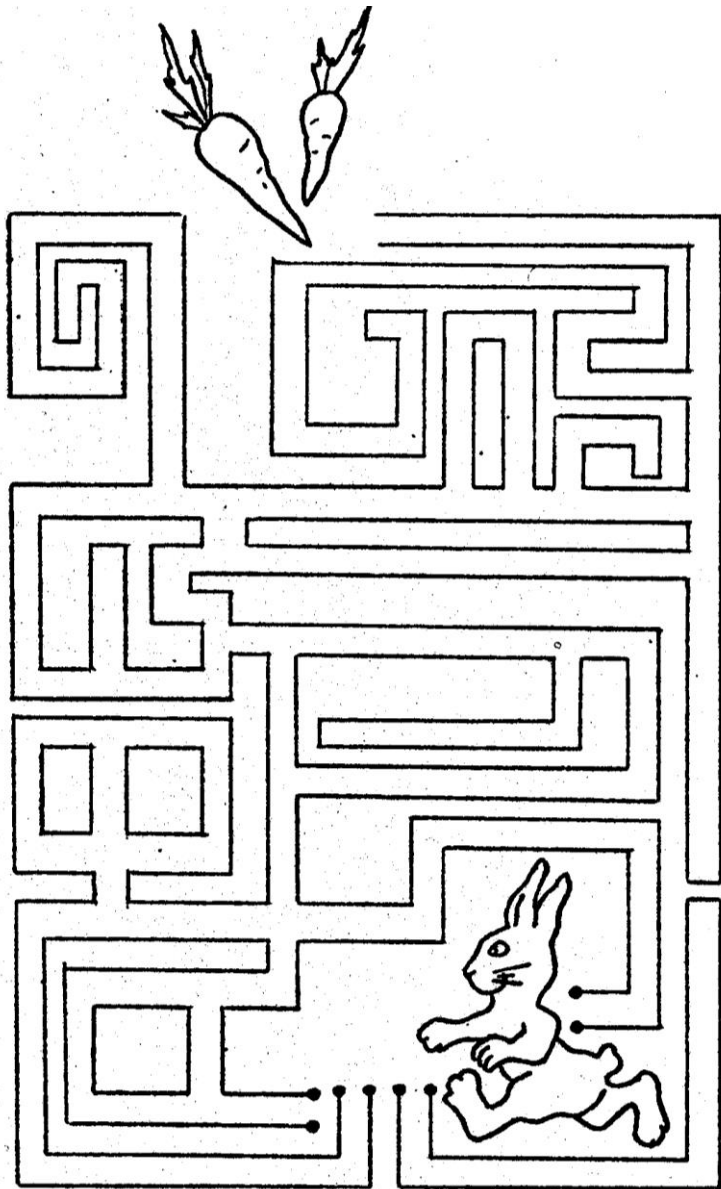
193. McClelland D.C. The achievement motive / D.C. McClelland, I.W. Atkinson, R.A. Clark, E.L. Lowell. – N.Y., 1953. – 384 p.

Приложения

Приложение А.







**ДНЕВНИК  
САМОРАЗВИТИЯ УЧАЩЕГОСЯ**

\_\_\_\_\_ класса, школы № \_\_\_\_\_

г. \_\_\_\_\_

Меня зовут \_\_\_\_\_

Я учусь в \_\_\_\_\_ классе.

Мое любимое занятие \_\_\_\_\_

потому что \_\_\_\_\_

Я не люблю \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ потому

что \_\_\_\_\_

Мне нравится в себе \_\_\_\_\_

Мне не нравится в себе \_\_\_\_\_

Я хочу быть \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_ потому

что \_\_\_\_\_

Что мне для этого нужно \_\_\_\_\_

1.

2.

3.

4.

Кто мне сможет в этом помочь? \_\_\_\_\_

Я планирую на эту неделю

Понедельник

1.

2.

3.

Что получилось? \_\_\_\_\_

Почему? \_\_\_\_\_  
Что не получилось? \_\_\_\_\_  
Почему? \_\_\_\_\_

Вторник

1.  
2.  
3.  
Что получилось? \_\_\_\_\_  
Почему? \_\_\_\_\_  
Что не получилось? \_\_\_\_\_  
Почему? \_\_\_\_\_

Среда

1.  
2.  
3.  
Что получилось? \_\_\_\_\_  
Почему? \_\_\_\_\_  
Что не получилось? \_\_\_\_\_  
Почему? \_\_\_\_\_

Четверг

1.  
2.  
3.  
Что получилось? \_\_\_\_\_  
Почему? \_\_\_\_\_  
Что не получилось? \_\_\_\_\_  
Почему? \_\_\_\_\_

Пятница

1.  
2.  
3.  
Что получилось? \_\_\_\_\_  
Почему? \_\_\_\_\_  
Что не получилось? \_\_\_\_\_  
Почему? \_\_\_\_\_

Суббота

1.  
2.  
3.  
Что получилось? \_\_\_\_\_  
Почему? \_\_\_\_\_  
Что не получилось? \_\_\_\_\_  
Почему? \_\_\_\_\_

Воскресенье

1.

2.

3.

Что получилось? \_\_\_\_\_

Почему? \_\_\_\_\_

Что не получилось? \_\_\_\_\_

Почему? \_\_\_\_\_

### **РЕЗУЛЬТАТЫ НЕДЕЛИ**

Я молодец, потому что \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Мне надо постараться в \_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

