

АКАДЕМИЯ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ НАУК СССР  
ОРДЕНА «ЗНАК ПОЧЕТА»  
НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ ИНСТИТУТ ДЕФЕКТОЛОГИИ

---

На правах рукописи

СИНЕВ Виктор Николаевич

УДК 376.4

**КОРРЕКЦИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ НАРУШЕНИЙ  
У УЧАЩИХСЯ ВСПОМОГАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

13.00.03 — Специальная педагогика

**Автореферат**  
диссертации на соискание ученой степени  
доктора педагогических наук

МОСКВА — 1988

Работа выполнена в Киевском филиале Всесоюзного института  
повышения квалификации МВД СССР.

Официальные оппоненты:

доктор психологических наук,  
профессор

Петрова В.Г.

действительный член АПН СССР  
доктор педагогических наук,  
профессор

Ярмаченко Н.Д.

доктор педагогических наук,  
профессор

Перова М.Н.

Ведущее учреждение -

Минский государственный педагогический институт им.А.М.Горького

Защита диссертации состоится "15" *декабря* 1988 г.

в 10 час. на заседании Специализированного совета Д 018.02.01  
по защите диссертаций на соискание ученой степени доктора наук  
при ордена "Знак почета" Научно-исследовательском институте  
дефектологии АПН СССР по адресу: 119834, Москва, ГСП-3, Погодин-  
ская ул., 8.

С диссертацией можно ознакомиться в Научно-исследовательском  
институте дефектологии АПН СССР.

Автореферат разослан "4" *ноября* 1988 года.

Ученый секретарь  
Специализированного совета,  
кандидат психологических наук

Белякова И.В.

## ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования

Перестройка народного образования в СССР в свете решений февральского (1988 г.) Пленума ЦК КПСС с необходимостью требует нового педагогического мышления, усматривающего в каждом учащемся, прежде всего, активную личность. Эта принципиальная педагогическая установка приобретает особое значение в работе с детьми, имеющими стойкие нарушения интеллектуального развития и обучающимися в специальных вспомогательных школах для умственно отсталых. Усиление внимания к человеку, возрастание роли человеческого фактора в современной жизни повышает требования к качеству педагогической работы с такими детьми, поскольку наличие интеллектуального дефекта объективно затрудняет процесс их социализации, социально-трудовой адаптации, но не снимает необходимости решения этой высоко гуманитарной задачи.

Успешность подготовки умственно отсталых школьников к самостоятельной жизни и общественно полезной деятельности во многом обусловлена эффективностью коррекционно-воспитательной работы с ними в условиях специально организованного педагогического процесса. В советской и зарубежной дефектологии имеется немало психологических и педагогических исследований, посвященных различным аспектам проблемы коррекционной направленности обучения и воспитания детей-олигофренов (Л.С.Вавина, А.Д.Виноградова, В.В.Воронкова, Л.С.Выготский, Т.Н.Головина, А.Н.Граборов, И.А.Грошенко, Г.М.Дульнев, И.Г.Еременко, Х.С.Замский, А.И.Капустин, Е.А.Ковалева, В.И.Лубовский, Ю.Т.Матасов, С.Л.Мирский, Г.Н.Мерсиянова, Н.Г.Морозова, Ж.И.Намазбаева, Н.П.Павлова, М.С.Певзнер, М.Н.Перова, В.Г.Петрова, Б.И.Пинский, В.П.Пузанов, С.Я.Рубинштейн, И.М.Соловьев, Н.М.Стадненко, Ж.И.Шиф, Я.Андреев, W. Vaidish, В. Bröse, J. Jonson, K. Feuerstein,

Н. Haywood, G. Hoack, G. Radu, M. Rosca и др.). Однако проблема коррекции интеллектуальных нарушений у умственно отсталых школьников с точки зрения выявления педагогических закономерностей коррекционного влияния учебно-воспитательного процесса на их познавательную деятельность монографическому изучению не подвергалась.

Специфический для дефектологии принцип коррекционной направленности работы специальных школ в современной олигофренопедагогике разработан недостаточно: накопленный в последние десятилетия научный и практический материал требует анализа, обобщения и систематизации в целях выработки педагогической концепции коррекционной работы с умственно отсталыми учениками. Решение указанной теоретической задачи необходимо для дальнейшего развития научных основ олигофренопедагогики, углубленной разработки частных методик обучения и воспитания умственно отсталых детей, перестройки практики работы вспомогательных школ в свете требований нового педагогического мышления.

Объектом исследования является интеллектуальное развитие олигофренов-дебиллов школьного возраста, а предметом — педагогические условия учебно-воспитательного процесса вспомогательной школы, закономерно обеспечивающие реализацию его коррекционных функций в воздействии на умственную деятельность учащихся.

Гипотеза исследования. Достижение положительных результатов в коррекции интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы наиболее эффективно на основе целостного педагогического воздействия на различные компоненты интеллекта (содержательные, деятельностные, личностные). При этом реально достижимо и особо значимо в коррекционном отношении повышение положительной мотивации, познавательной активности, осознанности и самостоятельности умственно отсталых в выполнении заданий, требующих продуктивной

интеллектуальной деятельности. При формировании у школьников способностей выполнения таких заданий усиление коррекционного эффекта обучения и воспитания в интеллектуальном развитии детей-олигофренов связано со специальным управлением процессами интериоризации и экстериоризации приобретаемых знаний и умений умственной работы.

Цель исследования заключается в разработке концепции педагогической работы по коррекции интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы в учебно-воспитательном процессе.

Задачи исследования:

1) определить влияние умственной отсталости на процесс социализации детей-олигофренов;

2) экспериментально изучить особенности и возможности интеллектуального развития умственно отсталых школьников, связанные, главным образом, с функционированием их мышления как продуктивного познавательного процесса;

3) на основе системного подхода выявить характерные для умственно отсталых школьников нарушения содержательных, деятельностных, личностных компонентов интеллектуального развития и разработать педагогические способы их коррекции;

4) выделить и теоретически обосновать педагогические закономерности и условия эффективной реализации принципа коррекционной направленности учебно-воспитательного процесса вспомогательной школы, связанные, в частности, с воздействием на интеллектуальное развитие детей-олигофренов.

Для решения указанных задач на основе методологии марксистско-ленинской теории познания, достижений общей и специальной психолого-педагогической науки в вопросах развивающего обучения, умственного воспитания и социального становления личности использовались раз-

личные теоретические и эмпирические методы исследования:

1) анализ, сопоставление, обобщение сведений, содержащихся в научно-литературных источниках в областях гносеологии, общей, специальной, юридической, медицинской психологии, криминологии, психиатрии, общей и специальной педагогики, частных методик;

2) анализ документации;

3) наблюдения педагогического процесса;

4) опросы педагогов в устной (интервью, беседа) и письменной (анкетирование) формах;

5) психолого-педагогические эксперименты констатирующего и обучающе-формирующего видов в индивидуальных, групповых, коллективных формах с сопоставлением данных, полученных в экспериментальных и контрольных группах (классах).

В диссертации представлены материалы исследований, проведенных автором в течение 1966-1987 г.г., а также результаты диссертационных работ, выполненных под научным руководством автора (Е.А.Билевич, М.П.Казак, В.С.Ликий, В.А.Липа, И.Н.Логинава, А.Н.Ляшенко). В сборе экспериментального материала, осуществлении опытной работы, проводимой автором и под его научным руководством, принимали участие педагоги вспомогательных школ г.Киева, Киевской, Львовской, Кировоградской, Донецкой областей УССР, Белоруссии и Молдавии. Всего исследованиями, выполненными автором или при его личном участии, было охвачено 1604 учащихся I-VIII классов вспомогательных школ с диагнозом олигофрения в степени дебильности.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования. На основе системного подхода к анализу особенностей интеллектуального развития умственно отсталых школьников и определению эффективных условий его коррекции разработана целостная педагогичес-

кая концепция реализации коррекционных функций учебно-воспитательного процесса во вспомогательной школе.

Выявлена специфика основных компонентов интеллектуального развития детей-олигофренов школьного возраста, показаны ее внутренние (психофизиологические) и внешние (педагогические) детерминанты, предложены действенные пути и способы коррекции интеллектуальных нарушений у умственно отсталых школьников. Определены закономерности коррекционного влияния педагогического процесса вспомогательной школы на умственное развитие учащихся. Получены новые экспериментальные данные об особенностях и возможностях развития продуктивного мышления детей-олигофренов; предложены оригинальные методики изучения и процедуры качественного анализа процесса и результатов их познавательной деятельности.

Практическая значимость исследования. Материалы диссертации могут быть использованы для совершенствования содержания и методов обучения и воспитания умственно отсталых школьников в целях улучшения их социальной адаптации, определения и согласования коррекционных задач учебно-воспитательного процесса на различных годах обучения во вспомогательной школе, дифференциальной диагностики умственной отсталости. Они значимы для включения в курсы олигофренопсихологии, олигофренопедагогики, частных методик, разработки спецкурса по коррекционной работе для вузовской подготовки и повышения квалификации дефектологов.

Внедрение полученных результатов. Положения, выводы, рекомендации, разработанные в исследовании, внедрялись в практику

путем подготовки методических писем для педагогов вспомогательных школ, изданных Министерством просвещения УССР (общий объем - 18 п.л.), методических и учебных пособий для практических работников и студентов дефектологических факультетов педвузов СССР, программ для вузов и институтов повышения квалификации. Материалы исследования включены в лекционные курсы по специальной психологии, олигофренопедагогике, методике преподавания географии во вспомогательной школе, исправительно-трудовой психологии и педагогике, читавшихся автором и другими преподавателями на дефектологических факультетах Киевского и Славянского пединститутов, республиканских курсах повышения квалификации педагогов специальных школ Украины, Белоруссии, Молдавии, Латвии, областных курсах повышения квалификации дефектологов УССР, а также в процессе повышения квалификации ст.воспитателей (воспитателей), психологов ВТК МВД СССР.

Апробация результатов работы. Материалы исследования обсуждались и получили одобрение на VI, VII, VIII научных сессиях по дефектологии; V, VI Всесоюзных педагогических чтениях; V Всесоюзном съезде психологов СССР; шести всесоюзных (Москва, 1971, 1977; Славянск, 1974; Киев, 1975; Шяуляй, 1975; Томск, 1983) и восьми республиканских (Запорожье, 1972; Шяуляй, 1975; Киев, 1977, 1978, 1982; Тернополь, 1977, 1987; Вильнюс, 1986) научных конференциях по общей, специальной, исправительно-трудовой психологии и педагогике; республиканских педагогических чтениях по дефектологии (Львов, 1978; Донецк, 1981; Каменец-Подольский, 1985; Луцк, 1987); XXXI Герценовских чтениях (Ленинград, 1978); заседаниях кафедры олигофренопедагогики КПИ им. Горького (1967-1975), лаборатории олигофренопедагогики НИИ педагогики УССР (1976-1980), кафедры

исправительно-трудовой психологии и педагогики КФ ВПИК МВД СССР (1986-1988), Проблемной лаборатории коррекционной работы Педагогического общества УССР (1976-1980), Проблемной лаборатории по совершенствованию деятельности ВТК МВД УССР (1981-1987), лабораторий вспомогательных школ и олигофренопсихологии НИИ дефектологии АПН СССР (1968, 1987, 1988), Ученого совета НИИ дефектологии АПН СССР (1988).

Публикации. Содержание диссертации отражено в 89 научных публикациях автора (пособий - 2, статей и глав в книгах - 53, методических писем - 8, учебных программ - 3, тезисов докладов - 22, 1 сценарий учебного диафильма). 7 работ опубликовано в иностранных изданиях, 6 - в специальных изданиях. Общий объем публикаций по теме исследования составляет 81 п.л.

Структура и объем работы. Диссертация объемом 359 стр. машинописного текста состоит из введения, 6 глав, заключения и списка литературы (455 наименований, из которых 31 на иностранных языках); содержится 29 таблиц.

#### СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во введении обоснована актуальность проблемы исследования, сформулированы его цель, задачи, гипотеза, представлены методы, положения, выносимые на защиту.

#### Глава I. Теоретические основы коррекции интеллектуальных нарушений у учащихся вспомогательной школы

Исследование основано на утверждении важнейшей роли умственного воспитания во всестороннем развитии личности.

В вопросе о том, какие качества присущи развитому уму (М.А. Данилов, З.И.Кальмыкова, А.А.Люблинская, К.К.Платонов, Ю.А.Самарин, Б.М.Теплов, И.С.Якиманская и др.), обнаруживаются различные под-

ходы к пониманию свойств интеллекта как интегрированной многогранной структуры, к учету различных ее подсистем, в единстве функционирующих для достижения отражательных и управляющих целей умственной деятельности.

На основе методологии системного подхода к анализу психического развития человека и учебно-познавательной деятельности школьников (Л.А.Анцыферова, Л.С.Выготский, П.М.Гончарук, А.Н.Леонтьев, И.Я.Лернер, Н.И.Непомнящая, С.Л.Рубинштейн и др.) в диссертации выделены три основные взаимосвязанные направления умственного воспитания личности: а) формирование содержательного компонента сознания; б) развитие интеллекта как деятельности; в) воспитание личностных параметров умственной деятельности.

Рассмотрена роль работы по коррекции интеллектуальных нарушений в воспитании умственно отсталых школьников. Нравственные качества личности являются, как известно, продуктом влияния средовых факторов, но следует учитывать что умственная отсталость отражается на присвоении ребенком общечеловеческой культуры в его собственной деятельности, включенной в общение с другими людьми. Мы исходим при этом из признания социальной значимости понимания в поведении человека (А.А.Брудный, Л.С.Выготский и др.).

Нарушения абстрагирующей, обобщающей и конкретизирующей функций мышления значительно затрудняют правильное самостоятельное обобщение умственно отсталым ребенком тех поведенческих действий, которые должны трансформироваться в общие идеи-убеждения, перенос даже возникших обобщений в новую ситуацию. Неадекватность социального поведения умственно отсталого может быть связана также с нарушением антиципации последствий собственных действий и поступков. В связи со значительным снижением критичности и само-

критичности, авторитарностью мышления, умственно отсталые могут попасть под отрицательное влияние, не понимая необходимости сопротивляться ему. Нарушение самокритичности у учащихся вспомогательной школы является одним из существенных факторов, затрудняющих их самовоспитание.

В диссертации анализируются исследования, свидетельствующие о влиянии умственно отсталости на особенности нравственного и правового (в т.ч. асоциального) поведения олигофренов (Э.Я.Альбрехт, Ю.М.Антонян и С.В.Бородин, В.П.Емельянов, И.Г.Еременко, В.Я.Замской, Г.Г.Запрягаев, Л.Ю.Каукенайте, В.В.Королев, В.К.Кузьмина, К.С.Лебединская, Б.П.Пузанов, А.П.Северов, К.Поспишил и др.). В частности, совместно с А.П.Северовым мы установили, что нравственные представления большинства изученных нами умственно отсталых подростков-правонарушителей характеризуются выраженной незрелостью. При этом удалось проследить взаимосвязь между уровнями сформированности нравственных представлений и особенностями асоциальных поступков олигофренов.

Имеются сведения о том, что на основе активизации и коррекции умственной деятельности учащихся вспомогательной школы возможно повысить качество усвоения ими социальных норм и оценок, что положительно отражается на общественно значимом поведении (Э.А.Аралова, Н.М.Буфетов, А.И.Григорьев, А.И.Капустин и Н.М.Тарасенко, Т.Е.Саксонова и др.). Это подтверждает мнение Г.М.Дульнева о том, что коррекционной задачей вспомогательной школы в отношении формирования нравственных качеств учащегося является повышение регулирующей роли интеллекта в его поведении в разных ситуациях.

При рассмотрении вопроса о взаимосвязи умственного и трудового воспитания детей-олигофренов (В.И.Бондарь, Г.М.Дульнев, В.Ю.Карвя-

лис, Е.А.Ковалева, А.И.Корниенко, Г.Н.Мерсиянова, С.Л.Мирский, Н.П.Павлова, Б.И.Пинский, К.М.Турчинская, В.Н.Синев и Е.А.Билевич, В.Т.Хохрина и др.) подчеркивается, что именно работа по коррекции интеллектуальных нарушений школьников позволяет обеспечить формирование необходимых трудовых умений, воспитать личностные качества, значимые для социально-трудовой адаптации выпускников вспомогательной школы.

Исследования свидетельствуют также о том, что специальная коррекционная работа, направленная на улучшение понимания умственно отсталыми школьниками сигналов эстетической информации, является необходимым условием эффективности их эстетического воспитания (М.Э.Валце, Т.Н.Головина, И.А.Грошенков, С.М.Миловская, В.Б.Побрейн, К.В.Щербакова и др.).

Хотя у олигофренов наблюдаются различные структуры уровней поражений психомоторики (Н.П.Вайзман, Е.И.Теплицкая и др.), первоочередно важным для коррекции недостатков их двигательной сферы является активизация и упорядочение умственной деятельности, направленной, в частности, на адекватное установление причинно-следственных связей между характером движения или их цикла и достигаемым результатом (Р.Д.Бабенкова, Н.А.Козленко, В.М.Мозговой и др.). Таким образом, в различных направлениях воспитания умственно отсталых школьников успех в значительной мере обусловлен проведением целенаправленной работы по коррекции их интеллектуального развития.

Рассмотрены методологические и естественнонаучные основы коррекционной работы во вспомогательной школе.

С учетом утвердившейся в советской дефектологии концепции динамического понимания умственной отсталости как качественно своеобразной картины патологического развития, но подчиняющегося

общим главным закономерностям развития человека, в диссертации показано значение для разработки теории коррекционной работы с детьми-олигофренами основных принципов марксистско-ленинской психологии - развития, детерминизма, единства сознания и деятельности, личностного подхода (Л.И.Анциферова, А.В.Брушлинский, Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия, К.К.Платонов, С.Л.Рубинштейн и др.).

Непосредственно дефектологическую специфику исследования определяют положения о пластичности, компенсаторных возможностях высшей нервной деятельности (П.К.Анохин, И.П.Павлов, Н.П.Дубинин и др.), ее особенностях при органических поражениях центральной нервной системы (А.Р.Лурия, Л.А.Цветкова, В.И.Лубовский, А.И.Мещеряков, Н.И.Непомнящая и др.), о ядерных и вторичных признаках аномального развития (Л.С.Выготский, С.Я.Рубинштейн, Ж.И.Шиф и др.), системных взаимоотношениях между интеллектуальным и эмоционально-волевым развитием детей-олигофренов, необходимости индивидуального и дифференцированного учета их особенностей, обусловленных качественным своеобразием структуры и глубиной дефекта (Г.М.Дульнев, И.Г.Еременко, К.С.Лебединская, В.И.Лубовский, М.С.Певзнер, В.Г.Петрова и др.). Принципиально учитывается также разработанное в советской дефектологии положение о проведении коррекционной работы во всех звеньях учебно-воспитательного процесса вспомогательной школы.

#### Глава II. Исследование особенностей мышления учащихся вспомогательной школы

Анализ ранее выполненных психологических исследований мышления детей-олигофренов, в частности об особенностях понимания ими причинно-следственных связей, а также предметных обобщений (И.В.Белякова, В.Я.Василевская, Т.Н.Головина, Л.В.Занков, Б.В.Зейгар-

ник, М.Г.Колбач, В.Г.Петрова, Н.М.Стадненко, Ж.И.Шиф и др.) показал недостаточную разработанность проблемы. Представляется перспективным для выяснения неиспользуемых в обучении резервов интеллектуального развития умственно отсталых школьников исследование их мышления как умозаключающего процесса установления "экстренно образующихся связей" (Е.И.Бойко), а также обобщения и конкретизации причинных закономерностей.

Рассмотрены материалы проведенных нами двух серий экспериментально-психологических опытов. В первой из них учащимся II, V, VIII классов вспомогательной школы и первоклассникам массовой школы предлагалось в условиях индивидуального эксперимента решить задачи, требующие применения известных в логике методов установления причин явлений - единственного сходства и единственного различия. Использовался специально сконструированный прибор, позволяющий моделировать разнообразные задания, основанные на применении указанных методов т.н. "неполной индукции".

Анализ полученных данных свидетельствует об определенном возрастном развитии у детей-олигофренов умозаключающего мышления, но обнаружено, что оно происходит недостаточно интенсивно, особенно в старших классах: если результаты пятиклассников заметно превышают показатели учащихся II класса, то сравнение данных, полученных от пятиклассников и восьмиклассников, сколько-нибудь существенных отличий у последних не выявило. Интересно, что средний показатель правильных решений у первоклассников массовой школы (0,8) значительно выше результатов, полученных от учеников не только II (0,28), но и VIII классов (0,6) вспомогательной школы. Выявлены значительные качественные различия в выполнении заданий олигофренами и детьми с нормальным интеллектом. Прежде всего умст-

венно отстающие школьники с огромным трудом самостоятельно вырабатывают принцип решения логической задачи. Так, например, в результате многократных проб и ошибок нашли принцип решения задачи на метод единственного сходства 7,1% испытуемых II класса, 27% - У, 33,3% - Уш, тогда как этот показатель по I классу массовой школы составил 84%. Отметим также, что если в Уш классе вспомогательной школы смогли логично обосновать найденный принцип лишь 13% испытуемых (в У - 10%, во II - 0%), то среди первоклассников массовой школы - 76%. Выработанный в процессе упражнений принцип решения оказывается у умственно отсталых детей, по сравнению с нормальными, очень нестойким, часто утрачивается, а также с большим трудом перестраивается при необходимости перенести его на решение задач несколько иного типа.

В опытах с детьми-олигофренами гораздо выраженной обнаружилась зависимость показателей правильных решений от количества составных компонентов в предъявленном условии задания.

Чем больше данных, требующих аналитической обработки, тем ярче проявляется у олигофренов неразвитость способности к целенаправленному анализу условия, что в опытах с нормальными детьми, хотя также имеет место, но обнаруживается гораздо менее ярко.

Среди типичных ошибок, допускаемых умственно отсталыми в процессе логического мышления, наиболее распространенной на всех годах обучения оказалась ошибка "после этого - значит, вследствие этого", которая встречалась и у нормальных детей, но у них легко поддавалась коррекции, тогда как у умственно отсталых даже в Уш классах носила устойчивый характер. С данной ошибкой связаны и неправильные выводы типа "поспешного обобщения", которые у учеников массовой школы почти не наблюдались.

Проведенные опыты показали, что потенциальные возможности развития логического причинного мышления у умственно отсталых школьников, уже начиная с младших классов, есть, о чем говорят факты положительного влияния на результативность решений оказываемой детям специальной коррекционно-педагогической помощи.

В другой серии экспериментов изучались особенности индуктивных и дедуктивных умозаключений учащихся I-III классов вспомогательной школы при выведении и последующей конкретизации причинных закономерностей.

Обнаружены различные уровни самостоятельного обобщения и конкретизации учащимися причинно-следственных связей. Так, начальные обобщения появляются лишь у части учеников IV класса (24,9%); учащиеся I-III классов вспомогательной школы, если и делают самостоятельный вывод, то он основан на т.н. трансдуктивном мышлении: от частного к частному. Выяснено, что основное затруднение для детей-олигофренов в процессе индуктивного умозаключения связано с неумением самостоятельно построить обобщающее суждение-посылку как необходимый "шаг" на пути к правильному выводу. Коррекционная помощь, учитывающая данную особенность мышления учащихся вспомогательной школы, позволила многим из них даже в младших классах подвести к адекватному выводу по индукции. Это свидетельствует о том, что у детей-олигофренов уже в младшем школьном возрасте в зоне ближайшего развития есть способность к обобщению причинных закономерностей, которая при соответствующих педагогических условиях может и должна быть переведена на уровень актуального развития ученика.

Анализ процесса дедуктивных умозаключений испытуемых показал, что даже при точном воспроизведении обобщенной закономерности по памяти, более половины восьмиклассников вспомогательной школы

(54,2%) не умеют ее сознательно и последовательно конкретизировать для разъяснения соответствующих новых единичных фактов. Не обнаружено точного согласования между уровнями развития у учащихся способности к сознательному построению индуктивных и дедуктивных умозаключений в их единстве. Установлено, что для усвоения причинной закономерности необходима самостоятельная (не исключающая элементов коррекционно-педагогической помощи) деятельность мышления учащихся по ее выведению.

Однако этого условия недостаточно для развития логического мышления детей-олигофренов: их необходимо специально учить пользованию усвоенной обобщенной закономерностью для познания особенностей единичного на основе построения дедуктивных умозаключений.

### Глава III. Своеобразие качеств знаний у учащихся вспомогательной школы и педагогические условия коррекции содержательного компонента их познавательной деятельности

Рассмотрение знаний как важнейшего компонента интеллектуального развития основано на положении, сформулированном К.Д.Ушинским, о том, что чем больше знаний приобрел рассудок и чем лучше они им переработаны, тем он развитее и сильнее. Известно, что соответствующий запас знаний и качество их усвоения определяют уровень регуляции деятельности (Л.С.Выготский, В.В.Давыдов, Э.В.Ильенков, G. Piaget, J. Lompscher и др.).

В диссертации на основании ряда общепедагогических исследований (И.Я.Лернер, В.Н.Стрезикозин, J. Lompscher и др.), а также с учетом особенностей познавательной деятельности детей-олигофренов определены качества знаний применительно к задачам коррекционного обучения умственно отсталых школьников: объективность, осознанность, обобщенность и конкретность, полнота, систематизированность, прочность, динамичность.

Прослежена взаимосвязь, взаимозависимость всех выделенных качеств знаний. Рассмотрены патофизиологические особенности высшей нервной деятельности детей-олигофренов (инертность нервных процессов, нарушение взаимодействия их концентрации и иррадиации, слабость активного внутреннего торможения, недостаточность ориентировочного рефлекса, ослабленность замыкательной функции коры головного мозга), которые объективно значительно затрудняют формирование как отдельных качеств знаний, так и их совокупности у учащихся вспомогательной школы.

Далее в главе анализируются материалы проведенных нами экспериментальных исследований, а также данные других авторов (И.М. Бгажнокова, И.Г. Еременко, Х.С. Замский, Л.В. Занков, А.И. Капустин, Р.Б. Каффеманас, Е.И. Липецкая, В.Г. Петрова, Л.С. Стожок, Т.К. Ульянова и др.), которые показывают своеобразные нарушения различных качеств знаний у учащихся вспомогательной школы на разных годах обучения и по разным учебным предметам и позволяют определить психологические и педагогические детерминанты таких нарушений.

Проанализированы особенности качеств знаний умственно отсталых школьников при усвоении предметных представлений, понятий, временных, пространственных, причинно-следственных связей, целостных систем информации.

Выделены и охарактеризованы различные качественные уровни усвоения детьми-олигофренами указанных компонентов содержания обучения.

Показано, что нарушения объективности и осознанности знаний связаны с неумением умственно отсталых учащихся вычленять существенные признаки познаваемого, дифференцировать и абстрагировать их от несущественного, охватывать с достаточной полнотой и обобщать. Игнорирование учениками вспомогательной школы всей необхо-

днмой совокупности существенных признаков изучаемого, "загрязненность" формируемого знания второстепенными, несущественными, часто случайными признаками, обуславливает неадекватное сужение или расширение объема усваиваемых представлений и понятий, правил, закономерностей. Естественно, что это отрицательно отражается на деятельности по применению знаний.

Четко прослеживается на всех годах обучения разрыв между обобщенными и конкретными элементами знаний умственно отсталых школьников, что особенно проявляется в овладении понятиями и закономерностями.

Если в учебном процессе коррекции этого недостатка не уделяется должного внимания, учащиеся вспомогательной школы выражено проявляют тенденцию к формальному запоминанию определений, полученных в готовом виде, а при необходимости пользования соответствующей обобщенной информацией обнаруживают свою несостоятельность в ее конкретизации.

При серьезных недостатках в усвоении умственно отсталыми школьниками знаний о причинно-следственных связях между явлениями (подмена причин следствиями и наоборот, неучет множественного характера связи, случайные ответы с привлечением косно закрепленных в прошлом опыте сведений, неумение дифференцировать причинные и временные отношения, тенденция к ответам-описаниям, тавтологии и т.п.) обнаружена определенная положительная возрастная динамика в усвоении каузальных зависимостей учащимися. Но такая динамика проявляется явно слабо, что, по нашему мнению, во многом связано с факторами педагогического характера, в частности неэффективным руководством познавательной деятельностью учащихся по пониманию причинно-следственных связей в учебном материале, к тому же крайне недостаточно представленных в его содержании. Между тем выяснено,

что уже у первоклассников вспомогательной школы есть некоторый запас знаний об элементарных причинно-следственных связях между житейскими явлениями, на который можно опираться в учебно-воспитательном процессе для развития логического мышления детей-олигофренов.

На основании экспериментальных материалов, полученных в опытах с учениками II, IV, VI, VIII классов вспомогательных школ, в частности, с использованием процедуры сопоставления воспроизведенной информации в монологической и диалогической формах, показаны серьезные нарушения систематизированности знаний, полученных на отдельных уроках, их тематических циклах, а также в течение учебного года.

Выяснено, что недостаточность данного качества знаний связана с неразвитостью у детей-олигофренов умений свести отдельные элементы информации в интегрированную целостность, собрать отдельные части структуры в "работающую модель" с установлением значимости различных связей, что лежит в основе понимания целого (А.А.Брудный).

Исследование показало также связь нарушений систематизированности знаний с недостатками развития у умственно отсталых школьников антиципации в учебно-познавательной деятельности.

Серьезные трудности возникают у учащихся-олигофренов в систематизации и обобщении знаний, полученных из различных источников информации.

Нарушения динамичности знаний обнаруживаются у детей-олигофренов уже в самых простых случаях оперирования полученной информацией, даже при ее воспроизведении в несколько модифицированных ситуациях. Выяснено, что во многих случаях умственно отсталые школьники не осознают необходимости применения своих знаний и

связывают случаи их использования только с привычными учебными ситуациями.

Изучение прочности усвоения знаний умственно отсталыми школьниками подтвердило выраженные нарушения этого качества, обусловленные как своеобразием мнемической деятельности детей-олигофренов, так и определенными изъянами педагогического процесса (в частности, недостаточной опорой на логическую память учащихся), что в свою очередь отрицательно отражается на результативности применения ими знаний.

В диссертации обобщены результаты ряда экспериментально-педагогических исследований, выполненных нами и под нашим научным руководством (В.С.Ликий, В.А.Липа, В.Н.Синев - на географическом, М.П.Казак - на грамматическом, И.Н.Логинава - на историческом материале в старших классах, Е.А.Билевич - на материалах трудового обучения в младших классах вспомогательной школы), показывающие, что в условиях обучения, направленных главным образом на активизацию, формирование логического мышления учащихся с использованием специальных приемов коррекции описанных выше типичных недостатков усвоения учебной информации умственно отсталыми школьниками, возможно заметное совершенствование различных качеств их знаний.

Обратим особое внимание на то, что на основе обеспечения объективности, осознанности, единства обобщенного и конкретного в знаниях, их систематизированности и прочности удалось добиться значительного улучшения в деятельности умственно отсталых учащихся по применению и переносу знаний.

Кроме того, в условиях обучения, активизирующего и формирующего познавательную деятельность учащихся по сознательному приему, логической обработке учебной информации и пользованию ею,

развивается способность умственно отсталых школьников к самостоятельному пониманию нового учебного материала.

Основываясь на психолого-педагогических исследованиях (Ю.К.Бабанский, Д.Н.Богоявленский, В.И.Загвязинский, М.И.Кругляк, Т.В.Кудрявцев, И.Я.Лернер, А.М.Матюшкин, М.И.Махмутов, Н.А.Менчинская, А.Я.Савченко и др.), а также обобщив соответствующие работы в олигофренопедагогике, мы предлагаем в диссертации различные типы учебно-познавательных заданий, выполнение которых активизирует мышление школьников, функционирующее в единстве с другими познавательными процессами, включает учащихся в деятельность, требующую: 1) анализа воспринимаемой информации в целях выделения в ней главного, установления ее логического состава; 2) сравнения объектов по сходству и различию; 3) выделения в объектах изучения существенных признаков, абстрагирования их от варьирующих и дифференциации существенного и несущественного; 4) обобщения существенных признаков и выведения определений понятий и закономерностей путем построения индуктивных умозаключений; 5) конкретизации обобщений для познания проявлений общего в единичном путем построения дедуктивных умозаключений; 6) соотнесения наглядно-образных, наглядно-символических, понятийно-вербальных форм отражения познаваемого; 7) выявления причинно-следственных связей в изучаемой информации с осознанием двусторонних отношений между их компонентами; 8) доказательства и опровержения; 9) выборочного абстрагирования, воспроизведения и применения фрагментов изученной информации в зависимости от заданного угла ее рассмотрения; 10) составления плана учебного текста и его собственного воспроизведения; 11) монологического воспроизведения совокупности знаний в логической системе; 12) критической оценки воспринимаемой информации; 13) воссоздания образов воображения; 14) переноса знаний,

их практического применения в условиях, все более и более отличающихся от тех, в которых они первоначально изучались.

Исследования показали, что широкое применение таких заданий на разнообразном учебном материале при специальном формировании у учащихся умений их выполнять в значительной степени корригирует содержательный компонент интеллектуального развития умственно отсталых школьников.

#### Глава IV. Нарушения деятельностного компонента интеллектуального развития учащихся вспомогательной школы и педагогические условия коррекции их умственной деятельности

В процессе познания интеллект функционирует как деятельность, основными составляющими которой являются осуществляющие ее действия (операционный аспект), направленные на достижение ее цели (интенциональный аспект деятельности). Особо значимо совершенствование деятельностных характеристик интеллекта применительно к учащимся вспомогательной школы, поскольку отклонения в усвоении и оперировании знаниями обусловлены не только нарушениями развития познавательных процессов, но и особенностями строения выполняемой деятельности (Г.М.Дульнев, И.Г.Еременко, С.Л.Мирский, В.Г.Петрова, Б.И.Пинский и др.).

В главе рассматривается проблема формирования у учащихся вспомогательной школы способов осуществления умственной деятельности. Материалы ряда исследований (И.Г.Еременко, В.А.Гулак, А.И.Капустин, А.Д.Чекурда и др.) свидетельствуют о том, что в основу формирования умственных действий у детей-олигофренов может быть положена поэтапность этого процесса, которая разработана П.Я.Гальпериньм, но с учетом выявленной специфики овладения действиями умственно отсталыми школьниками. В частности, для них характерна зна-

чительная задержка на этапе выполнения действий с внешними опорами, а также рассогласованность двух планов деятельности: внешнего и внутреннего.

В нашем исследовании особое внимание было уделено вопросу о развитии у умственно отсталых школьников осознанности собственных действий, лежащей в основе их саморегуляции. При этом мы исходили из того, что внутренняя словесная регуляция действий обуславливается способностью обобщить выполняемое действие и побуждающие его условия, т.е. способностью к отражению элементарной причинной связи (В.И.Лубовский). Особенности и условия формирования этой способности у детей-олигофренов изучались нами вначале на материалах их практической деятельности при выполнении заданий по ручному труду (В.Н.Синев и Е.А.Билевич). В обучающем эксперименте с второклассниками на основе обеспечения сознательности усвоения ими общих и частных требований, предъявляемых к заданиям, преодоления расхождения между знанием таких требований и их соблюдением в процессе работы, активизации речи и мышления детей по вербализации и осознанию выполняемых действий удалось значительно улучшить как сами практические действия, так и уровень их осознанности. Так, сравнение результатов, полученных от учащихя экспериментальных и контрольных классов до и после обучающего эксперимента, показало, что прирост показателей правильного выполнения практических действий составил в экспериментальной группе 66,6% (в контрольной - 14,7), а их адекватных причинных обоснований - 75% (8,3%).

Отдельные исследования (А.И.Капустин, В.С.Луценко, С.Ф.Николаев, Л.В.Румянцева и др.) косвенно свидетельствуют о том, что в осознании своих действий познавательного характера ученики вспомогательной школы испытывают серьезные затруднения. Мы изучали,

как осознают умственно отсталые школьники логическое действие дедуктивного доказательства. Оказалось, что элементарное понимание того, как нужно правильно строить доказательство, лишь в единичных случаях проявилось у учеников V-VII классов и в 33,3% случаев - у восьмиклассников. Сравнение с результатами, полученными в аналогичных опытах с нормальными детьми, показало, что в III классе массовой школы 75% испытуемых сумели осознать и объяснить построение собственных доказательств.

Предположив, что в соответствующих коррекционных условиях можно улучшить осознание детьми-олигофренами собственной умственной деятельности, мы провели формирующий эксперимент, направленный на обучение шестиклассников правильному выполнению умственного действия прямого дедуктивного доказательства. В контрольных "срезах" ученики экспериментальных классов сумели осознанно построить прямое дедуктивное доказательство в 70,2% случаев (в контрольном классе - 7,1%), причем оказались в состоянии в 62,9% случаев перенести сформированное действие на новый содержательный материал. Принципиально важным в формировании умственных действий у учащихся вспомогательной школы является использование материализованных опор их выполнения с постепенным сокращением, вооружение школьников образцами правильно осуществляемых действий, их оречевление и осознание на основе причинных обоснований выполняемых действий.

Далее в главе рассмотрены материалы исследований вопроса о нарушениях у детей-олигофренов целенаправленности и планомерности интеллектуальной деятельности. В ряде работ подчеркнута патофизиологическая обусловленность таких нарушений (М.С.Певзнер, С.Я.Рубинштейн и др.), особенно проявляющаяся на уровне оперирования словесной информацией (Г.М.Дульнев, В.И.Лубовский, А.Р.Лурия, А.И.Меще-

ряков и др.). В исследованиях на материалах решения арифметических задач (Р.А.Исенбаева, М.И.Кузьмицкая, Н.И.Непомнящая, М.Н.Перова, И.М.Соловьев, А.А.Хилько, В.В.Эк и др.), установления причинно-следственных связей (Х.С.Замский, Л.В.Занков, Н.М.Стадненко и др.) выяснено, что нарушения целенаправленности умственной деятельности олигофренов во многом детерминированы недостаточным пониманием ими условия познавательного задания. В наших опытах обнаружено, что характерная для умственно отсталых школьников тенденция к "соскальзыванию" на упрощенный, но неадекватный условию путь решения интеллектуальной задачи, связана не только с нарушением ее понимания, но и с недостаточным субъективно-личностным ее принятием.

Коррекционное обучение, обеспечивающее понимание умственно отсталыми школьниками предметной цели-результата предстоящей деятельности, формирующее умение работать по инструкции, как свидетельствуют материалы исследований в области трудового обучения (В.Ю.Карвялис, Г.Н.Мерсиянова, С.Л.Мирский, Н.П.Павлова и др.), в значительной степени повышает целенаправленность их деятельности, помогает преодолеть ее хаотичность, улучшает самоконтроль.

Принципиально важно учить школьников самостоятельному планированию умственной деятельности (Л.С.Вавина, И.Г.Еременко, С.Ф.Николаев, В.Г.Петрова, Т.К.Ульянова и др.).

Нами установлено, что существенно значимым для коррекции целенаправленности и планомерности деятельности умственно отсталых школьников уже в младших классах является формирование у них умений причинно обосновывать собственную деятельность именно с точки зрения осмысливания и оречевления ее процессуальных характеристик, в т.ч. в словесных отчетах о ее выполнении. Так, после экспериментального обучения, где это условие специально внедрялось, при вы-

полнении проверочных заданий прирост показателей правильно спланированной деятельности (по сравнению с результатами, полученными до эксперимента) во вторых экспериментальных классах составил 50%, а в контрольных обнаружен не был.

В рассмотренных исследованиях речь шла, главным образом, о коррекции у детей-олигофренов процесса целедостижения при выполнении различных учебных заданий. Требуется специальное изучение важнейший вопрос об особенностях и возможностях формирования целеполагания, целеобразования в деятельности умственно отсталых, поскольку именно цели, определяемые самим субъектом деятельности, придают ей жизненную значимость, наполняют "личностным смыслом" (А.Н.Леонтьев).

#### Глава V. Нарушение и пути коррекции личностных параметров умственной деятельности учащихся вспомогательной школы

Представлены материалы исследований по вопросам коррекции мотивационного компонента умственной деятельности учащихся вспомогательной школы. Анализ соответствующих работ в общей и педагогической психологии (М.И.Алексеева, В.Г.Асеев, П.М.Гончарук, А.Н.Леонтьев, Б.Ф.Ломов, А.К.Маркова, Н.Г.Морозова, В.С.Мерлин, Г.И.Щукина, П.М.Якобсон и др.) показывает, что мотивационная сфера учащихся не исчерпывается лишь потребностью в новой информации, т.е. познавательным интересом. Важнейшее значение приобретают и другие потребности: в общении, активности, преодолении трудностей, самосовершенствовании, творчестве и др. Исходя из информационной теории эмоций (П.В.Симонов), с учетом того, что эмоциональные аспекты умственной деятельности детей-олигофренов играют выраженную роль в ее продуктивности (Л.С.Выготский, Г.М.Дульнев, Ж.И.Намазбаева, Н.Г. Морозова, Н.П.Павлова, Ю.М.Пумпунтис и др.), в диссер-

тации прослеживаются условия формирования у умственно отсталых школьников эмоционально-положительного отношения к обучению вообще и учебному познанию, главным образом.

Выявлены возможности развития у детей-олигофренов положительной мотивации опосредованно-социального характера, отражающей осознание социальной значимости учения и других видов деятельности, необходимости их соответствия социальным ожиданиям (Н.Л.Коломинский, А.А.Корниенко, Р.С.Муравьева, Ж.И.Намазбаева, И.П.Ушакова, В.И.Шиша и др.).

Показаны условия создания у умственно отсталых учащихся непосредственной положительной мотивации учебно-познавательной деятельности, среди которых важнейшим оказывается понимание школьниками ее содержания и смысла. Данные исследований (А.И.Капустин, Е.А.Ковалева, Н.Г.Морозова, И.А.Сквирская, В.Н.Синев, В.Е.Турчинская, Я.Андреев и др.) убеждают в весьма высокой эффективности постановки мыслительной задачи и организации работы по ее решению как фактора, мотивирующего познавательную деятельность олигофренов на основе желания получить "удовлетворение от открытия", "внутреннее поощрение" (Дж.Брунер) от успешного выполнения интеллектуального задания.

Значимо для повышения мотивации познавательной деятельности овладение учащимися способами ее выполнения (Г.М.Дульнев, С.Л.Мирский и др.).

В главе описаны также выявленные нами условия стимулирования и обучения умственно отсталых детей постановке познавательных вопросов, что является специальной коррекционной задачей учебно-воспитательного процесса, направленной на преодоление индифферентности детей-олигофренов.

В свете экспериментальных данных олигофренопсихологии (Ж.И.На-

мазбаева, Н.М.Стадненко и др.) о том, что ситуация успеха-неуспеха небезразлична для умственно отсталых, одним из ведущих условий коррекции мотивационного компонента интеллектуального развития олигофренов следует считать непрерывное наращивание их успехов в учебном познании (И.Г.Еременко и др.). При этом важно обеспечить индивидуальный и дифференцированный подход к учащимся в содержании учебных заданий, дозировании педагогической помощи, организации и стимулировании деятельности с учетом, в частности, своеобразия и глубины дефекта (К.С.Лебединская, М.С.Певзнер, В.В.Воронкова и др.), состояния умственной работоспособности (И.Г.Еременко, А.Н.Ляшенко, Г.М.Плешкановская, О.В.Романенко), развития волевых качеств (И.П.Лаужикас) и т.п. Это дает возможность разрешить противоречие между стремлением учащихся к реализации потребностей эвристической деятельности, активности, успеха, преодоления и т.п. и удовлетворением биологической потребности экономии сил, которая может приобрести самодавляющее значение, трансформировавшись в лень (П.В.Симонов). При значительных трудностях олигофренов в познавательной деятельности опасность такой трансформации, естественно, возрастает.

Совокупность условий усиления мотивации учебного познания умственно отсталых школьников проверялась, в частности, в выполненном под нашим руководством исследовании И.Н.Логиновой. Обнаружен рост познавательной заинтересованности в изучаемом материале у учеников экспериментальных классов. Так, личное желание принять участие в обсуждении учебных вопросов проявилось, в среднем, у 65,3% из них (в контрольных классах - 30,1%), они значительно чаще обращались к различным источникам информации с вопросами действительно познавательного характера.

Далее в главе рассматриваются вопросы развития и коррекции у учащихся критичности и самокритичности в интеллектуальной деятель-

ности. В общепсихологических и педагогических исследованиях (С.И. Векслер, А.И. Липкина, Л.А. Рыбак, С.Л. Рубинштейн, В.М. Синельников и др.) критичность ума выделена как личностный параметр интеллектуального развития школьников; показана возможность ее педагогически управляемого формирования.

О серьезных нарушениях критичности и самокритичности умственно отсталых школьников прямо или косвенно свидетельствуют исследования по вопросам понимания ими различного рода учебной информации (Г.Л. Выгодская, Г.М. Дульнев, М.Н. Перова, В.Г. Петрова, Б.И. Пинский, В.А. Турский, Ж.И. Шиф, Н.К. Сорокина, В.А. Сумарокова и др.), их внушаемости и конформности (Б.И. Айзенберг, О.С. Виноградова, Е.И. Теплицкая и Н.Н. Тимошенко и др.), особенностей самооценки (Н.Я. Коломинский, Ж.И. Намазбаева и др.). Выявлены потенциальные возможности развития критичности мышления умственно отсталых детей в учебной деятельности, в частности при восприятии текстов. Нами обнаружены предпосылки такого развития уже у первоклассников вспомогательной школы.

В двух экспериментально-формирующих исследованиях мы выясняли возможности и педагогические условия формирования у умственно отсталых школьников осознанно-критического отношения к результатам практической деятельности, в т.ч. и своей собственной. Так, в экспериментальной работе с второклассниками специально создавались следующие условия: 1) постоянно демонстрировались учителем образцы правильного оценивания под юк и логического обоснования оценок; 2) предъявлялись конкретные требования к выполнению заданий с сообщением детям соответствующих оценочных критериев; 3) учеников систематически привлекали к активной оценочной деятельности с причинным обоснованием оценочных суждений; 4) вводился специальный прием т.н. "перекрестной" оценки работы другого и своей собствен-

венной по единым оценочным критериям, что, по нашим предположениям, должно было снять чрезмерно эмоциональный фон, характерный для умственно отсталых в оценках собственной работы и мешающий адекватной критической самооценке.

Исследование показало, что низкая самокритичность детей-олигофренов имеет стойкий характер, но под влиянием целенаправленного педагогического воздействия поддается коррекции. В частности, после экспериментального обучения, по сравнению с данными, полученными до него, заметно повысилась адекватность самооценок, гораздо логичнее стали их обоснования учащимися – прирост суждений, содержащих 2 и более существенных аргумента, составил здесь 50%, а в контрольных – лишь 8,3% (исследование Е.А.Билевича).

Описанные условия работы проверялись и в обучении старшеклассников, проведенном учителем А.И.Григорьевым. В контрольных срезах 88,8% учащихся сумели адекватно оценить собственную работу, а 60,1% – дать полностью правильные обоснования выставленным себе оценкам.

Важнейшим личностным параметром интеллектуального развития является познавательная самостоятельность, нарушения которой типичны для умственно отсталых, но при специальных педагогических условиях могут быть в значительной степени скорректированы (Вл.И.Бондарь, И.А.Архип, Г.М.Дульнев, Э.Я.Зицер, И.Г.Еременко, Г.Н.Мерсиянова, Н.К.Сорокина, Н.М.Стадненко, А.А.Хилько, Э.Добрев, G. Radu, M. Rosca, G. Gallys и др.). Основываясь на системном подходе к анализу познавательной самостоятельности (И.Я.Лернер, К.К.Платонов, А.Я.Савченко, Т.И.Шамова и др.), мы рассмотрели различные психофизиологические, психологические и дидактические детерминанты нарушений данного интегрального личностного свойства у учащихся вспомогательной школы. При этом обращается внимание на то, что у многих умственно отсталых детей обнаруживается потребность в про-

явлении самостоятельности (И.И.Будницкая, Р.Б.Каффеманас, Н.Г.Морозова и др.), депривация которой в педагогическом процессе тормозит развитие не только этого, но и других личностных свойств.

Исследования, выполненные под нашим руководством (М.П.Казак, В.С.Ликий, А.Н.Ляшенко), выявили различные уровни развития познавательной самостоятельности у олигофренов, возрастную динамику ее изменений, а также следующие коррекционно-педагогические условия ее формирования: 1) использование разнообразных типов заданий для самостоятельного выполнения на различных этапах урока; 2) последовательное усложнение заданий по содержанию и способам выполнения как внутри каждой из изучаемых тем, так и на протяжении всего процесса обучения; 3) формирование у учащихся способов самостоятельной учебной работы, в т.ч. обобщенных приемов ее выполнения; 4) сочетание прямого и косвенного путей управления самостоятельной познавательной деятельностью школьников; 5) последовательное сокращение педагогической помощи учащимся на основе свертывания инструкций; 6) дифференцированный и индивидуальный подход к учащимся с учетом актуального и потенциального уровней познавательной самостоятельности, обученности, состояния работоспособности, качественного своеобразия дефекта; 7) создание и укрепление положительной мотивации самостоятельной учебной деятельности. Эффективность этих условий доказана экспериментально. Так, в частности, пятиклассники, прошедшие соответствующим образом организованное обучение, обнаружили в проверочных средах способность к полностью правильному самостоятельному пониманию нового текста в 62,5% случаев (контрольная группа - 18,7%). Улучшился и мотивационный компонент познавательной самостоятельности учащихся. В процессе экспериментального обучения они в 2,4 раза чаще проявили желание самостоятельно ответить на вопросы учителя, чем это наблюдалось в конт-

рольном классе (исследование В.С.Ликого). Положительные сдвиги в развитии познавательной самостоятельности оказываются характерными практически для всех учащихся, охваченных специальными условиями коррекционной работы, вне зависимости от выявленных у них до эксперимента уровней ее сформированности.

Охарактеризованы разработанные нами и проверенные в экспериментах и практике учителей приемы подведения умственно отсталых школьников к относительно самостоятельным выводам в таком сложном для них виде интеллектуальной деятельности, как установление причинно-следственных связей между явлениями.

Глава VI. Педагогические условия реализации принципа коррекционной направленности учебно-воспитательного процесса во вспомогательной школе

На основе проведенного исследования, теоретического анализа и обобщения работ (Т.А.Власова, Л.С.Выготский, А.И.Дьячков, В.И.Лубовский, И.С.Моргулис, Н.Г.Морозова и др.), в которых в общедефектологическом плане рассмотрены принципиальные положения, связанные с коррекционной сущностью педагогического процесса в специальных школах, а также исследований (С.Ш.Айтметова, М.Ф.Гнездилов, А.Н.Граборов, И.А.Грошенко, Г.М.Дульнев, Л.В.Занков, И.Г.Еременко, С.Л.Мирский, В.Г.Петрова, W. Quaidish, B. Göße и др.), указывающих на отдельные условия реализации принципа коррекционной направленности учебно-воспитательной работы вспомогательной школы, мы предприняли попытку выделить и обосновать важнейшие педагогические закономерности коррекции интеллектуальных нарушений у детей-олигофренов. При разработке таких закономерностей мы исходили из того, что они должны отвечать следующим требованиям: отражать общие законы педагогики, согласовываться с разработанными в ней принципа-

ми обучения и воспитания, основываться на объективных связях между воспитанием и развитием, отраженных, в частности, в специальных принципах развивающего обучения (В.В.Давыдов, Л.В.Занков, З.И.Калмыкова, И.С.Якиманская и др.); охватывать в целостном виде процесс работы по коррекции интеллектуальных нарушений у умственно отсталых учащихся в единстве таких его звеньев, как цели, содержание, методы и формы, результаты.

В главе рассматриваются следующие условия воспитательного процесса вспомогательной школы, закономерно способствующие реализации его коррекционных функций в воздействии на интеллектуальное развитие умственно отсталых учащихся.

1. Для усиления коррекционного влияния педагогического процесса на умственное развитие детей-олигофренов он должен целостно воздействовать на содержательные, деятельностные, личностные компоненты интеллекта в их системном единстве.

2. Коррекционный эффект работы вспомогательной школы связан с обеспечением диалектического единства, с одной стороны, адаптации средств педагогического процесса к сниженным познавательным силам детей-олигофренов и, с другой стороны, направленности этих средств на максимально возможное развитие способностей учащихся к овладению элементами социальной культуры в неадаптированном виде.

3. Педагогический процесс во вспомогательной школе должен быть преимущественно направлен на формирование у детей высших психических функций с обеспечением их сознательности и произвольности.

4. Учебно-воспитательная работа вспомогательной школы в коррекционном воздействии на умственное развитие учащихся основывается на организации их предметно-практической деятельности с обеспечением ее интеллектуализации и вербализации, учетом особенностей

и коррекцией процессов интериоризации и экстериоризации усваиваемых детьми-олигофренами знаний и умений.

5. Коррекционный эффект работы с умственно отсталыми школьниками обусловлен обеспечением активизации и формирования их продуктивного мышления, повышающего сознательность усвоения знаний и умений, мотивацию познавательной деятельности.

6. Необходимо специальное педагогическое управление познавательной деятельностью умственно отсталых детей с использованием соответствующих коррекционных приемов при ориентации на последовательное развитие интеллектуальной самостоятельности учащихся.

7. При выполнении учащимися интеллектуальных заданий, соответствующих по уровню трудности их зоне ближайшего развития, коррекционный эффект связан с обеспечением ученику успеха в работе и устойчивым закреплением психических новообразований для перевода их на уровень актуального развития познавательных способностей ученика.

Материалы проведенных экспериментальных и теоретических исследований позволяют рассматривать указанные условия именно как закономерности работы по педагогической коррекции интеллектуальных нарушений у детей-олигофренов. Они отражают существенные, повторяющиеся, объективно существующие связи между внешними, педагогическими (соответствующие условия обучения и воспитания) и внутренними, психологическими (изменения в разных компонентах интеллектуального развития умственно отсталых учеников) явлениями.

Рассмотрение особенностей реализации таких закономерностей, представленное в диссертации, дало возможность наметить пути усиления коррекционной эффективности учебно-воспитательного процесса во вспомогательной школе. В частности:

описаны подходы к проектированию специфических коррекционных целей педагогических мероприятий, проводимых с умственно отсталыми

детьми;

обоснованы с точки зрения коррекционной значимости различные классификации методов обучения во вспомогательной школе (по источникам информации и по психологическим особенностям учебно-познавательной деятельности учащихся) и предложена бинарная классификация методов обучения и коррекции;

высказаны предложения по усилению коррекционных возможностей содержания обучения умственно отсталых школьников на основе некоторого увеличения удельного веса обобщенно-теоретических знаний в учебных программах для вспомогательной школы;

охарактеризованы коррекционные приемы педагогического управления познавательной деятельностью детей-олигофренов (ее стимулирования, осознания и произвольности выполнения, предупреждения и активного исправления ошибок, подведения к самостоятельным выводам, перевода от предметно-практического к умственному плану осуществления и соотнесенности внешнего и внутреннего планов деятельности, повышения критичности и самокритичности и т.п.);

рассмотрены требования к профессиональным качествам педагога-дефектолога, значимым в работе по коррекции интеллектуального развития учащихся вспомогательной школы.

Помимо анализа основных закономерностей реализации принципа коррекционной направленности учебно-воспитательного процесса вспомогательной школы, в диссертации рассмотрены и некоторые другие условия, важные как в целом для его оптимального осуществления, так и для коррекции интеллектуального развития умственно отсталых учащихся: обеспечение целостности, коррекционной преэминентности урока и внеклассных мероприятий; дифференцированный и индивидуальный подход к учащимся; оптимистическая педагогическая позиция в оценке перспектив развития детей-олигофренов.

### Заключение

В диссертации исследованы вопросы, связанные с разработкой теоретических и методически-прикладных аспектов проблемы педагогической коррекции интеллектуального развития умственно отсталых учащихся в учебно-воспитательном процессе вспомогательной школы.

Анализ особенностей социализации личности при интеллектуальном дефекте позволил обосновать рассматриваемое направление работы с умственно отсталыми школьниками как приоритетное в решении задач обеспечения их готовности к самостоятельной общественно полезной жизни и деятельности.

Существенные нарушения в различных компонентах интеллектуального развития, прямо или опосредованно связанные с патофизиологическими особенностями высшей нервной деятельности детей-олигофренов, выражено проявляются у учащихся вспомогательной школы вплоть до старших классов. Во многом это обусловлено тем, что в учебно-воспитательном процессе недостаточно учитывается специфика и динамика взаимодействия внутренних (психических) и внешних (педагогических) факторов в интеллектуальном развитии умственно отсталых школьников. Причем наиболее типичным для практики оказывается односторонний учет этой специфики с преимущественной реализацией тактики приспособления к дефекту в ущерб работе по его активной и целенаправленной коррекции.

Так, у учащихся вспомогательной школы выявлены серьезные изъяны в таких качествах знаний, как объективность, осознанность, обобщенность и конкретность, полнота и систематизированность, прочность, динамичность. Все это значительно затрудняет учащихся в деятельности по применению знаний. В то же время, если в учебном процессе обеспечиваются специальные условия для формирования у школьников умений ориентироваться на существенные признаки в по-

знаваемом, охватывать их в достаточном объеме и обобщать, дифференцировать и абстрагировать от несущественного, устанавливать логические связи, сравнивать, доказывать, предвосхищать процесс и результаты своей познавательной деятельности, перестраивать знания, объединять их в соответствующие системы, конкретизировать, — на такой основе достигаются значительные улучшения всех перечисленных качеств знаний. В свою очередь это способствует развитию у детей способности к самостоятельному пониманию новой информации и пользованию ей.

Основным дидактическим средством достижения указанной коррекционной цели является система познавательных заданий различных типов, требующих для своего выполнения, главным образом, продуктивного логического мышления учащихся.

Для коррекции интеллектуальной деятельности умственно отсталых школьников необходима специальная работа по формированию осознанных способов ее выполнения, целенаправленности и планомерности осуществления. Это достигается путем опоры на упорядоченную предметно-практическую деятельность учащихся при осуществлении мер по коррекции процессов интериоризации и экстериоризации формируемых действий, соотносительности деятельности, осуществляемой с внешними опорами и в умственном плане. Эффективным средством в данном направлении коррекционной работы является обучение школьников причинным обоснованиям своей практической и умственной деятельности, ее адекватной вербализации.

Коррекционный эффект возможен и по отношению к т.н. личностным параметрам интеллектуального развития детей-олигофренов, несмотря на выраженные нарушения у них мотивации познавательной деятельности, ее критичности и самокритичности, самостоятельности. В частности, в исследовании показаны коррекционные средства активации и фор-

мирования у умственно отсталых школьников потребностей эвристической деятельности, "вооружения" знаниями и умениями, успеха, и т.п., воспитания мотивов опосредованно-социального характера, а также создания непосредственной мотивации, что в целом значимо для преодоления индифферентного отношения учащихся-олигофренов к учебному познанию.

Включение учащихся в активную деятельность, требующую критичности и самокритичности мышления, интеллектуальной самостоятельности, при использовании приемов, учитывающих психологическую специфику выполнения ими такой деятельности и педагогически направленных на ее совершенствование, уже в младших классах значительно повышает коррекционную эффективность учебно-воспитательного процесса вспомогательной школы.

В исследовании установлены педагогические закономерности коррекционного влияния учебно-воспитательного процесса вспомогательной школы на интеллектуальное развитие учащихся. Достижение положительных результатов связано с

- целенаправленным системным воздействием на содержательные, деятельностные, личностные компоненты интеллектуального развития детей-олигофренов;
- обеспечением единства адаптации педагогических средств к особенностям умственного развития учащихся и направленности таких средств на его активную коррекцию;
- формированием осознанности и произвольности интеллектуальной деятельности учащихся, что основано на воспитании их высших психических функций;
- сопряженным применением практических, наглядных и словесных методов обучения с опорой на специально организуемую предметно-практическую деятельность при ее обязательной интеллектуализации

и вербализации;

- активизацией и формированием продуктивного логического мышления учащихся в учебно-познавательной деятельности;

- созданием специальных коррекционных условий для постоянного наращивания успехов детей в выполнении познавательных заданий, соответствующих по уровню трудности их зоне ближайшего развития, и для стабильности формируемых психических новообразований в различных компонентах интеллектуального развития учащихся;

- применением специальных коррекционных приемов и средств в дозированной педагогическом управлении познавательной деятельностью умственно отсталых школьников при ориентации на неуклонное развитие их самостоятельности.

Совокупность указанных закономерностей, отражающих главные объективно существующие связи между внешне-педагогическими и внутренне-психологическими явлениями в процессе интеллектуального развития умственно отсталых школьников, составляет сущность предложенной концепции реализации принципа коррекционной направленности учебно-воспитательной работы вспомогательной школы.

В целом эта концепция основана на создании умственно отсталому ученику личностной позиции активного субъекта сознательной деятельности.

Исследование дало возможность наметить ряд направлений изучаемой проблемы, требующих дальнейшей разработки в теории и практике олигофренопедагогики:

- возможности, динамика, условия послешкольного интеллектуального и, в целом, личностного развития и самовоспитания олигофренов;

- особенности и пути формирования целеполагания, проблемного видения, переконструирования воспринимаемой информации в самостоя-

тельной познавательной деятельности умственно отсталых;

- определение, упорядочение, согласование коррекционных целей в учебных программах по различным предметам на каждом году обучения детей во вспомогательной школе, приведение их в соответствии с программированием воспитательного процесса школы.

Предстоит углубление, конкретизация и развитие выводов, сделанных в результате данного исследования, на частно-методических уровнях применительно к вопросам обучения умственно отсталых учащихся различным предметам школьного курса, а также воспитательной работы с ними.

Основные публикации автора по теме диссертации:

1. Активизация умственной деятельности учащихся вспомогательной школы на уроках географии. - Киев: Рад.школа, 1967 - 40 с. /на укр. яз./
2. К вопросу об изучении причинно-следственных зависимостей на уроках географии во вспомогательной школе //Спец. шк.-1967. Вып.4 - С.88-93.
3. О некоторых приемах проведения географической беседы во вспомогательной школе //Спец. шк. - 1968. Вып.2 - С.55-60.
4. Изучение природных зон СССР во вспомогательной школе. - Киев: Респ. учебно-методич. кабинет спецшкол МП УССР, 1968. - 50 с. /на укр. яз./
5. Использование детских игр в учебно-воспитательной работе с учащимися вспомогательной школы. - Киев: Респ. учебно-методич. кабинет спецшкол МП УССР, 1968. - 57 с. /в соавт. с С.Ф.Николаевым; на укр. яз./
6. Усвоение умственно отсталыми школьниками причинно-следственных зависимостей географического характера //Спец. шк. - 1968. Вып.4 - С.114-118.
7. Изучение причинно-следственных зависимостей на уроках географии во вспомогательной школе //Спец. шк. - 1968. Вып.5 - С.103-111.
8. Формирование географических знаний у учащихся вспомогательной школы. - Киев: Респ. учебно-методич. кабинет спецшкол МП УССР,

- 1970 - 56 с. /на укр. яз./
9. Методы исследования причинного мышления учащихся вспомогательной школы //Конфер. по соверш. методов исследования в спец. педагогике и психологии. - М.: НИИ дефектологии АПН СССР, 1970. - С.52-54.
  10. Развитие умственной деятельности учащихся вспомогательной школы в процессе обучения. - Киев: Респ. учебно-методич. кабинет спецшкол МП УССР, 1971. - 52 с. /на укр. яз. /
  11. Влияние работы с географическими картинами на понимание и усвоение умственно отсталыми детьми причинно-следственных связей между географическими явлениями //VI научн. сессия по дефектологии: Тез. докл. - М.: АПН СССР, 1971. - С.450-451.
  12. Экспериментальное исследование высших психических процессов у учащихся вспомогательной школы //VI научн. сессия по дефектологии: Тез. докл. - М.: АПН СССР, 1971. - С.475-476 /в соавт. с Е.И.Теплицкой/
  13. Коррекция развития познавательных процессов у учащихся на уроках географии //Коррекционная роль обучения во вспомогательной школе /Под ред. Г.М.Дульнева. - М.: Педагогика, 1971. - С.11-38.
  14. Особенности запоминания географических названий учащимися старших классов вспомогательной школы //Дефектология. 1971. № 6 - С.50-54.
  15. Состояние и особенности знаний учащихся старших классов вспомогательной школы о причинно-следственных связях географического характера //Вопросы дефектологии: Вып.6 - Киев: Рад. школа, 1971 - С.12-17/на укр. яз./
  16. Исследование обобщенно-логического причинного мышления учащихся вспомогательной школы //Метод. разработки вопросов обучения, воспитания и коррекционной работы в спец. школах: Ч.1 - Киев: МП УССР, 1972. - С.74-78 /на укр. яз./
  17. Особенности обобщения причинных связей учащимися вспомогательной школы //Вопросы дефектологии: Вып.7. - Киев: Рад. школа, 1972. - С.39-44 /на укр. яз./
  18. Индуктивные и дедуктивные умозаключения учащихся вспомогательной школы //Дефектология. 1973. № 3 - С.32-37.
  19. Формирование исторических понятий у учащихся 6-8 классов вспомогательной школы - Киев: Респ. учебно-методич. кабинет спец. школ МП УССР, 1973. - 52 с. /в соавт. с В.И.Бондарем; на укр.яз./

20. Особенности конкретизации обобщенных закономерностей учащихся вспомогательной школы //Вопросы дефектологии: Вып.8 - Киев: Рад. школа, 1973. - С.28-33 /на укр. яз./
21. Педагогические условия развития мышления учащихся вспомогательной школы //Формирование умений и навыков в области познавательной деятельности в процессе изучения основ наук: Тез. м-лов всесоюз. научн. конференции. - Славянск: Изд. Слав. гос. пед. ин-та, 1974, - С.66-67.
22. Влияние системы самостоятельных работ на усвоение учащимися вспомогательной школы учебного материала по географии //Вопросы дефектологии: Вып.9 - Киев: Рад. школа, 1974. - С.10-16 /в соавт. с В.С.Ликим; на укр. яз./
23. Использование учащимися вспомогательной школы логических методов установления причин явлений //Дефектология. 1974. № 6 - С.21-27.
24. Исследование особенностей и возможностей развития причинного мышления учащихся вспомогательной школы //УП научн. сессия по дефектологии. - М.: НИИ дефектологии АПН СССР, 1975. - С.347.
25. Особенности установления причинно-следственных связей учащихся младших классов вспомогательной школы в процессе выполнения заданий по ручному труду //Вопросы дефектологии: Вып.10. - Киев: Рад. школа, 1975. - С.9-14/в соавт. с Е.А.Билевичем; на укр. яз./
26. Развитие мышления учащихся на уроках трудового обучения //Начальная школа. - Киев, 1975. № 6 - С.84-88 /в соавт. с Е.А. Билевичем и А.Д.Корнейчуком; на укр. яз./
27. Актуальные аспекты проблемы умственного воспитания учащихся вспомогательной школы //Метод. рекомендации к исследованию проблем коррекционной работы в спец. школах /Отв. ред. В.Н. Синев. - Киев: Пед. об-во УССР, 1975. - С.6-8.
28. Развитие доказывающего мышления у учащихся вспомогательной школы //Пути повышения сознательности учения во вспомогательной школе. - Ташкент: Изд. Ташк. гос. пед. ин-та им. Низами, 1975. - С.24-30.
29. О повышении коррекционной роли оценки знаний учащихся во вспомогательной школе //Тез. докл. IV всесоюз. педаг. чтений - М.: НИИ дефектологии АПН СССР, 1976. - С. III /в соавт. с М.А.Арнольдovým/

30. Изучение причинно-следственных связей между историческими событиями в старших классах вспомогательной школы //Дефектология. 1976. № I - С.52-57 /в соавт. с А.И.Капустиным/
31. Методические рекомендации к применению методов обучения и коррекции во вспомогательной школе. - Киев: Респ. учебно-методич. кабинет спецшкол МП УССР, 1976. - 66 с.
32. Формирование оценочных действий и суждений у учащихся вспомогательной школы на уроках ручного труда //Вопросы дефектологии: Вып. II. - Киев: Рад. школа, 1976. - С.28-33 /в соавт. с Е.А.Билевичем; на укр. яз./
33. О развитии мышления учащихся вспомогательной школы на уроках ручного труда //Клиническое и психолого-педагогическое изучение детей с интеллектуальной недостаточностью /Под ред. К.С. Лебединской, В.М.Явкина, В.Г.Петровой. - М.: НИИ дефектологии АПН СССР, 1976. - С.122-130 /в соавт. с Е.А.Билевичем/
34. Проблема понимания и личностное развитие учащихся вспомогательной школы //Изучение личности аномального ребенка: Тез. докл. конференции 12-13 апреля 1977 г. - М.: НИИ дефектологии АПН СССР, 1977. - С.105-106.
35. Исследование особенностей понимания учебной информации учащимися вспомогательной школы //Проблемы дальнейшего развития педагогических и психологических наук в свете решений XXV съезда КПСС: Тез. респ. научн. конференции: Ч. I. - Киев: МП УССР, 1977. - С.174-175.
36. Дидактический эксперимент в олигофренопедагогике //Проблемы методологии психологических и педагогических исследований: Тез. респ. научн. конференции. - Вильнюс: Изд. Вильн. гос. ун-та, 1977. - С.121-124 /в соавт. с Р.Б.Каффеманасом/
37. Особенности нравственных представлений и социальное поведение умственно отсталых подростков //Проблемы изменения и восстановления психической деятельности: Тез. докл. к У всесоюзному съезду психологов СССР. - М.: АПН СССР, 1977. - С.148-149. /в соавт. с А.П.Северовым/
38. Коррекционная работа на уроках географии и естествознания во вспомогательной школе. - Киев: Рад. школа, 1977 - 86 с. /в соавт. с Л.С.Стожок/
39. О коррекционной роли использования образной наглядности в старших классах вспомогательной школы //Дефектология, 1978.

- № 2. - С.42-48./в соавт. с А.И.Капустиним/
40. Понимание учащимися причинно-следственных зависимостей между историческими фактами //Вопросы олигофренопедагогтики: Уч. записки Тартуского гос. ун-та: Вып.450. - Тарту: Изд. Тарт. гос. ун-та, 1978. - С.78-83 /в соавт. с А.И.Капустиним/
  41. Формирование причинного мышления у учащихся старших классов на уроке истории //Вопросы олигофренопедагогтики: Уч. записки Тартуского гос. ун-та, 1978. - С.103-107 / в соавт. с А.И. Капустиним/
  42. Изучение особенностей аргументации собственных суждений учащимися вспомогательной школы //Вопросы дефектологии: Вып.12. - Киев: Рад. школа, 1978. - С.16-20 /на укр. яз./
  43. Стимулирование учащихся вспомогательной школы к познавательным вопросам //Методические рекомендации учителю и воспитателю об особенностях воспитания в процессе изучения основ наук в специальных школах. - Львов: МП УССР, 1978. - С.8-9.
  44. К проблеме умственного воспитания учащихся вспомогательной школы //Опыт изучения аномальных школьников: XXI Герценовские чтения. - Л.: Изд. Лен. гос. пед. ин-та им.Герцена, 1978. - С.33-34.
  45. Развитие Г.М.Дульневым теории коррекционной работы во вспомогательной школе //Дефектология. 1979. № I - С.25-33.
  46. Условия систематизации знаний учащихся вспомогательной школы //Методические рекомендации учителю и воспитателю специальных школ о путях дальнейшего улучшения качества обучения и воспитания аномальных детей. - Киев: МП УССР, 1979. - С.5-7.
  47. Об условиях повышения эффективности умственного воспитания учащихся вспомогательной школы //УШ научн. сессия по дефектологии и У всесоюзные педагог. чтения: Тез. докл. - М.: НИИ дефектологии АПН СССР, 1979. - С.312-313.
  48. Психологические вопросы коррекционной работы на уроках географии //Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе /Под ред: Ж.И.Шиф, В.Г.Петровой, Т.Н.Гэловиной. - М.: Педагогика, 1980. - С.123-140.
  49. Коррекционная направленность учебно-воспитательного процесса во вспомогательной школе //Методические рекомендации по оптимизации процесса обучения во вспомогательной школе /Под ред. А.И.Капустина и В.А.Липы. - Славянск: Пед об-во УССР, 1980, - С.12-29.

50. Особенности воспитания учащихся вспомогательной школы // Воспитательная работа во вспомогательной школе / Под ред. В.Ф. Мачихиной. - М.: Просвещение, 1980. - С.16-23.
51. Пути педагогической профилактики асоциального поведения умственно отсталых школьников / VI всесоюзные педагогич. чтения: Тез. докл. - М.: НИИ дефектологии АПН СССР, 1982. - С.114 / в соавт. с А.П.Северовым, Н.В.Чехлай/
52. Введение в специальность "Дефектология" - Киев: Вища школа, 1984. - 144 с. / в соавт. с Г.Н.Коберником/
53. Методы обучения // Основы специальной дидактики / Под ред. И.Г.Еременко: Изд. 2-ое. - Киев: Рад. школа, 1986. - С.43-65.
54. География // Основы специальной дидактики / Под ред. И.Г.Еременко: Изд. 2-ое. - Киев: Рад. школа, 1986. - С.122-131.
55. Содержание и функции наглядности в процессе поэтапного формирования понятий и умственных действий у учащихся вспомогательной школы // Психология аномальных различий: Тез. докл. I республ. конференции: Т. I. - Вильнюс: МВиССО Лит. ССР, 1986. - С.108-109 / в соавт. с А.И.Капустиньм/
56. Формирование правового сознания учащихся вспомогательной школы как условие их социализации // Тез. докл. VIII педагогических чтений по вопросам дефектологии. - Луцк: МП УССР, 1987. - С. 54-55 / в соавт. с А.П.Северовым/
57. Wie sich schwachsinnige Schüler Ursache-Wirkung-Beziehungen geographischer Art aneignen // Die Sonderschule. Berlin. 1970. №3. s.150-153.
58. Geographieunterricht und Entwicklung von Erkenntnisprozessen. // Die Sonderschule. Berlin. 1977. №1. s.8-22.
59. Die Entwicklung der korrektiv-erzieherischen Arbeit in der Hilfsschule. // Die Sonderschule. Berlin. 1980. №3. s.155-162.
60. Das Verstehen von Ursache-Folge-Beziehungen zwischen historischen Fakten. // Herausbildung von Begriffen in der Hilfsschule. - Die Sonderschule. - Berlin. 1986. s.14-17. (gemeinsam mit A.I. Kapustin).
61. Entwicklung des kausalen Denkens der Schüler oberer Klassen. // Herausbildung von Begriffen in der Hilfsschule. Die Sonderschule. Berlin. 1986. s.29-31 (gemeinsam mit A.I. Kapustin).
62. Korrektiv-erzieherische Funktion des Einsatzes bildhafter

Anschauung in oberen Klassen der Hilfsschule.// Pädagogisch-psychologische Erkenntnisse aus dem Hilfsschulunterricht in der Ud SSR.-Die Sonderschule.Berlin.1988.s.31-36 (gemeinsam mit A.I.Kapustin).

63.Korrektiv-erzieherische Ausrichtung des Bildungsund Erziehungsprozesses in der Hilfsschule.// Pädagogisch -psychologische Erkenntnisse aus dem Hilfsschulunterricht in der Ud SSR.-Die Sonderschule.Berlin.1988.-s.14-20.