

Об условиях успешного выполнения заданий учащимися старших классов вспомогательной школы (на материале грамматического задания)*

Ж.И. Шиф

Описано экспериментальное исследование, направленное на выявление потенциальных возможностей умственно отсталых школьников (на примере решения грамматических заданий). В исследовании приняло участие 77 учеников вспомогательной школы V—VIII классов. Результаты констатирующего эксперимента показали, что учащиеся не сумели самостоятельно использовать школьные знания по языку. В обучающем эксперименте при решении грамматических задач детям была предложена помощь. Четыре вида помощи различались мерой участия в них наглядного и словесного компонентов, взрослый разными способами обращал внимание испытуемого на слово-образец, помогал ему выделить признаки слова и использовать их. Наиболее действенной оказалась та помощь, которая была специально направлена на преобразование детьми своих «пассивных» знаний в активные. Изучение того, какие виды помощи требовались различным учащимся, позволило выделить зону ближайшего развития каждого ученика (оказавшуюся различной даже у учеников одного класса). Обученность, как компонент зоны ближайшего развития проявилась во влиянии оказанной помощи на структуру последующей деятельности учащихся и определяла их дальнейшую обучаемость. Показано, что выявление абсолютной и относительной успеваемости различных учащихся должно служить во вспомогательной школе критерием правильности дифференцированного коррекционного воздействия на них.

Ключевые слова: умственно отсталые школьники, помощь, обучаемость, обученность, зона ближайшего развития, относительная и абсолютная успеваемость.

Задачи исследования. Методика, испытуемые

Задача этого небольшого экспериментального исследования — выявить некоторые потенциальные возможности умственно отсталых школьников среднего и старшего возраста для повышения их обучаемости. Моделью при изучении данной проблемы было определенным образом построенное грамматическое задание, содержащее 14 отличающихся друг от друга задач. Задание и инструкция к нему давались в письменной форме. Для правильного выполнения задания надо было актуализировать приобретенные знания по грамматическому разбору слов и сочетать их с автоматизированными навыками грамматически правильной речи. Исследование в какой-то мере примыкает к работам по детской и педагогической психологии, посвященным повышению обучаемости дошкольников и школьников (Б.Г. Ананьев, Н.А. Менчинская, Л.В. Занков, М.В. Зверева, А.В. Запорожец, В.В. Давыдов и Д.Б. Эльконин и др.). Освещение этих вопросов весьма важно в силу бурного роста объема и сложности сообщаемой в школе информации и имеет, в частности, особое значение для проблем вспомогательной школы, так как повышение обучаемости воспитанников может облегчить их трудовую и социальную адаптацию.

В констатирующем эксперименте выявляли актуальный уровень учащихся, т. е. умение самостоятельно выполнить задание. По форме предложенное задание напоминает те, которые широко применяются при обучении русскому языку в школе. Приводим текст задания.

* * *

« » _____ 197 г. Школа ... Класс ...
Фамилия, имя, возраст _____

ВЫПОЛНИ УПРАЖНЕНИЕ!

Слова в предложениях второго столбика, которые находятся в скобках, изменяй по образцу соответствующих им слов из предложений первого столбика.

- | | |
|--------------------------------|---|
| 1. В ящике 150 яблок. | 1. В буфете 8 ... (стакан). |
| 2. На столе 4 тетради. | 2. В классе 32 ... (ученица). |
| 3. Книга стоит 3 рубля. | 3. Платье стоит 25... (рубль). |
| 4. В вазе 4 апельсина. | 4. В комнате 7... (стул). |
| 5. Женя бросает мяч. | 5. Белка... (грызть) орехи. |
| 6. Петя читал книгу. | 6. Лена... (стирать) платок. |
| 7. У меня платье красивее, | 7. У Зины воротник... (широкий), чем манжеты. |
| 8. Вот самый длинный карандаш. | 8. Вот... (тонкий) проволока. |

* Печатается по: Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе: Сборник научных трудов. Вып. 2 / Под ред Ж.И. Шиф, Т.Н. Головиной. М., 1977.

9. Таня уехала в Крым. 9. Саша... (говорить) по телефону.
 10. Бабушка расскажет нам сказку. 10. Папа... (прочитать) нам книжку.
 11. Красное яблоко вкуснее, чем желтое. 11. Черный шенок... (крупный), чем белый.
 12. Сережа самый веселый мальчик. 12. Юля... (прилежный) ученица.
 13. Мы увидим горы. 13. Мы... (собирать) грибы.
 14. Нина сажает цветы. 14. Шофер... (чинить) машину.

* * *

Первые четыре задачи были пусковыми. Их ввели, чтобы побудить испытуемых к грамматическому решению десяти последующих задач, каждая из которых предъявляла иные грамматические требования, чем предшествующая. Испытуемого, дважды прочитавшего инструкцию и задание, спрашивали, где первый и второй столбики, где слова в скобках, что с ними надлежит делать. За этим следовало самостоятельное выполнение задания.

После окончания констатирующего эксперимента проводились серии обучающих экспериментов с целью выявления потенциальных возможностей исправлять допущенные ошибки; переменной величиной в каждой серии был вид оказываемой ученикам помощи для осмысления задания, «расшифровки образцов» и актуализации нужных знаний.

Испытуемыми были по 20 учащихся V, VI классов и 19 учеников VIII класса вспомогательной школы. Для сравнения особенностей работ учащихся разных классов использовали метод возрастных срезов; кроме того, изучено было изменение деятельности одних и тех же учащихся, выполнявших задание в V, а через три года — в VIII классе (18 человек), т. е. всего участвовало 77 человек.

Результаты констатирующего эксперимента

Из 77 учащихся V, VI и VIII классов 72 восприняли задачу как грамматическую. Только 5 учеников V класса (из 20) ошибочно отождествили значение глагола **изменяй** с глаголом **заменяй**: они осмыслили задание как лексическое, т. е. переносили слова из первого столбика во второй, ставя их на место нахо-

дившихся в скобках. Так, Люся А. (12 лет, V класс), прочитав про себя первое предложение второго столбика: «В буфете 8 ... (стакан)», не задумываясь, заменяет слово **стакан** словом **яблок** из первого столбика и пишет: «В буфете 8 яблок». Некоторые извлекали из первого столбика целые словосочетания. Этих детей остановили, помогли понять допущенную ошибку. Они без труда перешли от лексических к грамматическим решениям, как и остальные дети.

Свою пусковую функцию первые четыре задачи выполнили, ошибок в них учащиеся почти не допускали. Наибольший интерес для анализа представляло решение задач 5, 6, 9, 10, 13, 14, требовавших, во-первых, согласования глагольного сказуемого с подлежащим и, во-вторых, преобразования глагола в заданное образцом время. Характерным для первого осмысления и выполнения задания было преобразование заключенного в скобки, грамматически неформленного члена предложения так, «чтобы предложение стало сложным», т. е. грамматически правильным. «Надо, чтобы получилось предложение» (Тамара К., 13 лет, V класс). Поэтому указанные задачи в аспекте согласования членов предложения были правильно выполнены учащимися всех классов. Но преобразование инфинитива в определенное время данного глагола было лишь формально правильным; обычно его производили вне соотнесения с временем, заданным каждой отдельной задачей, т. е. второго требования задания дети не выполняли. Чаще всего половина учащихся всех классов преобразовывали инфинитив всех шести глаголов в настоящее время; некоторые останавливались перед приставочным глаголом и привлекали другое, обычно прошедшее время. Всех их мы отнесли к группе I.

В группу II включили тех, кто, преобразуя инфинитив, чередовал настоящее и прошедшее времена, изредка применяя будущее. Иногда после одного-двух глаголов в настоящем времени следовали один-два в прошедшем и вновь два в настоящем; случалось, дети начинали с прошедшего и переходили к настоящему времени. Деятельность этих учеников не была столь единообразной, как у отнесенных к группе I.

Более детальные решения каждой из групп даны относительно 57 учащихся V и двух VIII классов (табл. 1)*.

В V классе восемь учеников из девяти, отнесенных к группе I, воспользовались настоящим, один — прошедшим временем. В VIII классе чаще, чем в V, встре-

Таблица 1 (%)

Время глаголов	Группа I			Группа II		
	V класс (9 человек)	VIII класс (14 человек)	VIII A класс (8 человек)	V класс (11 человек)	VIII класс (5 человек)	VIII A (10 человек)
Настоящее	85,0	59	70	52	54	60
Прошедшее	13,2	36	28	46	38	33
Будущее и др.	1,8	5	2	2	8	7

* Чтобы не загромождать таблицу, мы не приводим данных по VI классу, они не отличались от полученных в V классе. VIII A класс — те же учащиеся, которые за три года до этого выполняли задание в V классе.

чались ученики, которые почти всегда привлекали прошедшее время. Чередование настоящего и прошедшего времен у группы II учащихся обоих классов свидетельствовало о некотором преодолении стереотипности действий при осуществлении решений и, возможно, о некоторой ориентировке на образцы.

Суммарные данные по решению шести «глагольных» задач таковы: у учащихся V и VI классов ошибки имелись в 81 и 82 случаях из 120 решений (67%), у учащихся VIII класса — в 73 случаях из 114 (64%), у учащихся VIIA класса — в 68 из 108 (63%). Правильные решения были случайными.

Сравнительная степень прилагательных, соответствующая парадигме (задача 11 — *крутнйй, крутнее*), в V классе правильно выполнена на 50%, в VI и VIII классах — на 70–80%. При нетипичном изменении (задача 7 — *широкий, шире*) правильность решений в V классе составила только 10%, в VI — VIII — 30%. Встречались замены прилагательных наречиями, краткими прилагательными, словами, близкими по смыслу (*больше*). Имелись аграмматизмы (*ширше, шире*). Превосходную степень прилагательных, включив местоимение *самый*, образовали только по три ученика из каждого VIII класса. В остальных случаях ограничались согласованием прилагательного в роде и числе с определенным существительным. Степени сравнения прилагательных обозначают относительную выраженность свойств, обозначаемых прилагательными. В ошибках грамматического оформления степеней сравнения проявляются особенности осмысления относительных показателей свойств (А.П. Розова).

Результаты констатирующего эксперимента, почти одинаковые в V и VIII классах, показали, что учащиеся не сумели, руководствуясь письменной инструкцией и небольшим устным разъяснением, самостоятельно сочетать приобретенные в школе знания по языку и автоматизированные речевые навыки, чтобы выполнить вполне посильное для них задание.

Исправление ошибок при разных видах оказанной помощи (обучающий эксперимент)

После того как испытуемый заканчивал выполнение задания, каждому предлагали проверить свою работу. Ни один не перечитал инструкцию, не бросил взгляда на первый столбик. Быстро просмотрев измененные слова, учащиеся обычно заявляли, что всё сделали правильно. Когда им сообщили, что у них есть ошибки, несколько человек из V и VI классов, а также двое из VIII класса осведомились, не следует ли перейти к лексическому решению: «Может быть, надо изменять, чтобы получился рассказ?» (Вася Б., 12 лет, V класс). «Наверное, неправильно потому, что я не написал, какие грибы собирать надо» (Боря К., 13 лет, V класс).

Четыре вида предложенной экспериментатором помощи различались мерой участия в них наглядного и словесного компонентов. Они были задуманы так, чтобы разными способами обратить внимание

испытуемого на слово-образец, помочь ему выделить ранее не подмеченные, хотя хорошо известные признаки и использовать их при изменении заданных слов. К каждому следующему виду помощи переходили, после того как ранее многократно повторенная помощь не подводила к правильному действию.

Первый вид помощи состоял в том, что испытуемому предлагали несколько раз вслух перечитать инструкцию.

Во втором и третьем видах помощи наглядные средства преобладали над вербальными. Второй вид помощи: «**Покажи** в каждом предложении слова в скобках. **Скажи**, что надо сделать с этими словами. Теперь (на задаче 6 или 9 первого столбика) **покажи**, где в этом предложении слово-образец, по которому ты должен изменить слово в скобках (задача 6 или 9 второго столбика). **Посмотри слово-образец внимательно, подумай. Проведем рукой от слова-образца к тому, которое ты будешь сейчас изменять. Теперь измени!**» Полагали что направление зрительного восприятия на слово-образец, подкрепленное движением показа его связи по горизонтали со словом, подлежащим изменению, послужит наглядным средством, содействующим осмыслению взаимосвязи этих двух слов.

При третьем виде помощи экспериментатор сам *интонировал* слово-образец, подчеркивая голосом его *окончание*, т. е. не выявленный испытуемым признак, который надо было отразить в изменяемом слове. Так зрительно-двигательная наглядность подкреплялась слуховым восприятием.

Четвертым видом помощи были *наводящие вопросы*, связывавшие образец с изменяемым словом. Экспериментатор прочитывал вслух предложение из первого столбика — «Петя читал книгу» и спрашивал: «**Теперь** Петя делает это (сегодня)?; раньше это было? (вчера?), завтра? (потом?)» — и, указывая на слово из второго столбика, в изменении которого испытуемый допустил ошибку, говорил: «И тут так надо!»

В табл. 2 показано, как распределились ученики V, VII и VII A классов, в зависимости от вида помощи, содействовавшей первому исправлению ошибки.

Первый вид помощи — перечитывание инструкции более выразительно, чем при первом ознакомлении, — оказался полезным лишь для 7 из 37 учащихся восьмых классов. Это были хорошо успевающие ученики, переведенные из массовой школы в IV–VI классы вспомогательной. Таня К. (15 лет, VIII класс), перечитав 2 раза инструкцию (длительность — 20 секунд, 15 секунд), говорит: «Да, раньше ошиблась». (Показывает задачи 6, 9, 10.) «Прошедшее надо, а я настоящее писала. Нет, тут будущее время! (задача 10) и тут (задача 13) тоже!» После исправления ошибок в глаголах правильно образует превосходную степень прилагательных. Всё исправление длилось 1 минуту 14 секунд (+ 10, в первом решении + 4). Небольшая помощь стимулировала реализацию системы усвоенных знаний; совершеннее стала структура деятельности. В быстроте реакции отразились индивидуально-психологические особенности ученицы.

Ученик VIII класса (Сергея З., 16 лет 3 месяца) медленно перечитывает инструкцию (1 минут

Классы	Количество испытуемых	Виды помощи			
		Первый	Второй	Третий	Четвертый
V	20*	—	2	5	11
VIII	19	3	4	5	7
VIII A	18**	4	3	4	7

2 секунды; 52 секунды), переводит взор с первого на второй столбик и последовательно исправляет одну ошибку за другой (+ 8-2). Закончив, с удовлетворением говорит: «Эта задача — на сообразительность!»

Второй вид помощи был малоэффективен. Им воспользовались два ученика V класса и семь из VIII классов. Одна пятиклассница и два ученика VIII класса, осмыслив первую ошибку, восприняли помощь как указание на общий способ исправления всех ошибок. У них, как у описанной выше Тани К., изменилась структура деятельности: раньше были исправлены ошибки в глаголах, потом в прилагательных, что можно рассматривать как использование приемов умственной деятельности, сформировавшихся при усвоении системы грамматических знаний; четырем ученикам, применявшим этот вид помощи, потребовалось его повторение при решении каждой последующей задачи, но результаты не всегда были правильными; два ученика воспроизводили действия руки экспериментатора, но не изменили своих решений.

Оказывая *третий вид помощи*, экспериментатор интонацией подчеркивал окончание времени глагола-образца, что сближало письменную инструкцию с устной. Большинство из 14 человек, использовавших этот вид помощи, произносили слово-образец вслух; 7 учащихся, хотя и не сразу, воспользовались этим как общим способом действия, но решения не всегда оказывались правильными. Так, Саше Г. (13 лет, V класс) экспериментатор 3 раза интонировал первое слово-образец. После этого Саша интонировал его и все следующие образцы и сразу исправил ошибки, приговаривая: «Надо — стирала платок, а не стирает. Тут ведь «говорил по телефону, а не говорит» (задача 9). Однако будущее время он не осмыслил, употребив вместо него прошедшее. Ученик VIII класса Коля А., прослушав интонирование, сразу сказал: «Знаю! Прошедшее время (задача 9), а тут (задача 10) — будущее!».

Некоторые ученики интонировали образец, исправляли первую ошибку после многократного повторения помощи, а для последующих исправлений вновь нуждались в ней. В V и VIII классах было по одному ученику, которые интонировали окончание образца, но это не повлияло на их деятельность. Пятиклассники обычно изменяли слово, уподобляя его образцу по сходству в звучании; восьмиклассников

же звучание образца направляло к актуализации сформировавшейся, хотя не всегда вполне точной, системы знаний о временах глагола.

Наиболее эффективным оказался *четвертый вид помощи* — наводящий вопрос о том, когда происходило действие. Именно он помогал выделить обычно самостоятельно не обнаруживаемый признак — время глагола, который не обладал в их глазах «значимостью», так как и без него можно было грамматически оформить «складное» предложение.

Особенно нуждались в четвертом виде помощи (см. табл. 2) ученики V класса. Внося исправления, пятиклассники обычно говорили: «Раньше было», «Это теперь», «Потом, завтра». Ученики VIII класса меньше нуждались в четвертом виде помощи, т. е. в расшифровке образца, а чаще сами осуществляли ее. Приняв помощь, пользовались терминами «прошедшее», «настоящее», иногда — «будущее» время, ошибки в котором, однако, часто сохранялись. Превосходную степень прилагательных образовывали очень редко.

Итак, при оказании разным ученикам дифференцированной помощи в выполнении умственной деятельности ее успешность значительно возросла: в V классе с 33 до 70,5%, в VIII — с 36 до 83,9%, в VIII A классе — с 37 до 85%.

Выполнение задания одними и теми же учащимися в V и VIII A классах

Благодаря материалам экспериментов, проведенных с учащимися в V, а через три года с ними же в VIII A классе, удается расчленить и конкретизировать сообщенные ранее средние данные.

Уровень первого решения — актуальный уровень — не улучшился к VIII A классу ни у одного пятиклассника. Они всё так же общо воспринимали инструкцию, не расшифровывали той ее части, где было сформулировано требование изменять слова по заданным образцам. Самостоятельно они не выделяли всех грамматических признаков образцов, не «видели образов», хотя хорошо их знали и правильно применяли.

На примере выполнения «глагольных задач» видно, что одна половина учащихся как в V, так и в VIII A классе во всех случаях стереотипно пользовалась

* Два ученика V класса не смогли воспользоваться ни одним из видов оказанной помощи.

** Два из 20 учеников V класса перешли в VIII A классе в другую школу.

преобразованием инфинитива в одинаковое время; другая половина переключала свои действия, переходя от изменения глагола в одной задаче к изменению в другой (см. табл. 1). Последнее свидетельствовало о наличии знаний об изменении глаголов по временам и автоматизированных навыках пользования ими. Для актуализации нужных знаний требовались «расшифровка образца», а учащиеся действовали, лишь опираясь на имеющиеся навыки и, может быть, на общее впечатление от воспринятых глаголов первого столбика. Поэтому изменения, которые они производили в инфинитиве, хотя и не единообразные, были часто неуместны с точки зрения требований задачи; ошибок как V, так и в VIII A классах было во второй группе не меньше, а подчас больше, чем у учащихся первой группы. Но бесспорно, что наличие знаний и навыков и возможность их актуализировать способствуют преодолению стереотипных действий еще до того, как достигнуто умение правильно применять эти знания.

Еще один факт заслуживает внимания. По сравнению с V классом в VIII A персональный состав обеих групп изменился. В первой группе VIII A класса сохранились четыре ученика из этой же группы V класса и вошли еще четыре из второй, т. е. те, кто в V классе чередовал время глаголов, в VIII классе действовал стереотипно. В группе II VIII A класса сохранились пять учеников из тех, кто был в ней в V классе, и присоединилось пять из его первой группы. Перемещения этого рода свидетельствуют не столько об отсутствии интеллектуальной активности, пытливости, сколько о том, что даже в VIII классе учащиеся не были обучены правильно использовать знания для регуляции своих действий в соответствии с письменной инструкцией.

Учащихся вспомогательной школы необходимо специально учить «расшифровке» письменной инструкции, которой они пользуются в разных видах учебной и трудовой деятельности. Этот особый вид коррекционной работы над деловой речью должен быть тщательно продуман и последовательно осуществляться на протяжении ряда лет. В наших опытах оказалось, что актуальный уровень выполнения задания за три года мало изменился, был ниже потенциальных возможностей учащихся из-за того, что они не были обучены этому виду умственной деятельности. После оказания помощи у учащихся V класса вдвое возросли правильные решения. Это показывает, что уже тогда, а тем более в VIII классе можно было достигнуть значительно более высоких результатов.

Успехи в развитии учащихся к VIII классу проявились в том, что им значительно реже, чем в V классе, требовался наводящий вопрос и они несколько лучше осмыслили инструкцию и расшифровывали наглядные образцы (см. табл. 2), и главным образом в том, что половина учащихся восприняли первую помощь как указание на общий способ действия, в то время как в V классе таких оказалось только трое из 17, а еще двое вообще не могли использовать помощь.

Наибольшего успеха достигли «средние» по успеваемости учащиеся, на которых ориентировано фронтальное обучение.

Т а м а р а К., 12 лет, V класс.

Прочитав два раза инструкцию, преобразует инфинитивы всех глаголов в настоящее время. Сравнительную степень прилагательных образует; вместо превосходной степени дает лишь согласование. Первые три вида помощи не помогли исправить ошибки. После четвертого вида задерживается, правильно заменяет настоящее время прошедшим, но его же использует вместо будущего.

Т а м а р а К., 15 лет, VIII класс.

Прочитав два раза инструкцию, преобразует в 5 случаях инфинитивы в настоящее, один раз в будущее время. Задание с прилагательным выполняет, как в V классе. Первый вид помощи — перечитывает «с выражением» инструкцию. Переводит взор от одного столбика к другому. Сразу исправляет ошибки: «Тут прошедшее время надо (задача 6) и тут тоже (задача 9). Тут будущее (задача 10), тут тоже (задача 13)». Затем образует превосходную степень прилагательных.

Еще несколькими средним по успеваемости учащимся помогли первые три вида помощи. Одни смогли правильно осмыслить письменную инструкцию; другие научились «расшифровывать» наглядный образец и увидели в нем указание на общий способ действия, различно реализуемый при выполнении каждой задачи, третьи с несколькими большими трудностями использовали интонирование. Именно систематизация знаний, обнаружившаяся у «средних» учеников, помогла им сформировать общий способ действия, актуализировать нужные знания и облегчила переключение.

Гораздо менее значительные успехи сделали хорошо успевающие школьники, которые в V классе быстрее и лучше других использовали предложенную помощь. Так, Нина С., 12 лет, в V классе стереотипно в первый раз выполнила глагольные задачи, но сразу же приняла второй вид помощи как указание на «общий способ действий» и успешно исправляла все ошибки в глаголах, а затем образовала превосходную степень прилагательных. В VIII классе (15 лет) она, быстро прочитав инструкцию, чередуя, использовала настоящее и прошедшее время (четыре раза ошибочно). Первые два вида помощи не помогли. При интонировании (третий вид помощи) исправляла ошибки, пользуясь названием времени: «прошедшее», «будущее». Превосходную степень в V классе образовала, а в VIII классе — нет; примерно таковы же были действия двух успевающих юношей, относительно хорошо выполнявших задания в V классе, но мало продвинувшихся за три года.

О слабо успевающих учениках: в V классе Коля Б. (15 лет) преобразовал инфинитив три раза в настоящее, три раза в прошедшее время, допустив 4 ошибки. Сравнительную степень прилагательного образовал один раз, превосходную — ни разу. При многократном интонировании вслед за эксперимен-

татором (третий вид помощи) исправил лишь одну ошибку. Не помогли ему и наводящие вопросы. В VIII классе Коля Б. (17 лет) при первом решении четыре раза употребил настоящее время, два раза ошибочно — прошедшее. Сравнительная степень образована, превосходная — нет. Выявлению каждой ошибки помогли лишь многократно заданные наводящие вопросы. «Ну, здесь прошедшее» (задача 6); «А здесь (задача 10) — будущее время», — наконец, говорил он и вносил исправления. Превосходную степень прилагательных он не образовал.

Еще у нескольких слабых учеников исправление, как у Коли Б., ограничивалось одной задачей; общий способ действия если и возникал, то после многократно оказанной помощи в решении нескольких задач. Сообщенный материал подтверждает данные о недостаточности фронтального обучения для развития учащихся вспомогательной школы, обладающих различными возможностями, о необходимости дифференцированных форм работы с ними в условиях класса. Относительный характер успеваемости сильных средних и слабых учащихся [2] отчетливо показан в исследованиях В.Г. Петровой [5] и конкретизирован позднее на другом материале М.С. Соловьевой (1963) и Р.К. Луцкиной (1974).

Обсуждение материала

Известно, что речь олигофренов, несмотря на существенные ее недостатки, заметно развивается в период школьного обучения и дает им возможность общаться с окружающими и приобретать знания, сообщаемые в словесной форме. Вместе с тем выявлена неравномерность развития различных сторон и видов речи; сложно происходит формирование регулирующих функций и устной, и письменной речи.

В литературе отмечены трудности, которые испытывают олигофрены при выполнении по устной инструкции простых двигательных реакций, а тем более реакций выбора (В.Н. Осипова, А.Р. Лурия и его сотрудники, Г.Л. Выгодская, Т.Н. Головина, Б.И. Пинский и др.). Еще труднее им было выполнять трудовые действия по письменной инструкции (Г.М. Дульнев, Б.И. Пинский и др.). Реакции учащихся оказались быстрыми, но «бездумными», в большинстве случаев недостаточно полноценными, отражали неполное осмысление требований инструкций. Сложно формирующиеся регулирующие функции речи различно влияют на разные области психологической деятельности олигофренов (В.И. Лубовский).

Результаты наших экспериментов показали, что источником ограниченной интеллектуальной активности учащихся V, VI, VIII классов при первом выполнении грамматического задания было неумение, пользуясь письменной инструкцией, самостоятельно осуществлять строго направленную деятельность, по уровню знаний и навыков совершенно доступную для них.

Анализ ошибок выявил разобщенность «бытовых» речевых навыков, которыми учащиеся свободно владели, и приобретенных сведений по языку. Учащиеся правильно применяли свои навыки в общении, разговорной речи, но обнаружили неумение самостоятельно выделить из контекста инструкции образец с его признаками и воспользоваться ими для решения аналогичной задачи. Так как ученики V и VIII классов действовали почти одинаково, стало очевидным, что за три года обучения у них были недостаточно сформированы приемы анализа письменной инструкции, а также анализа и обобщения словесных образцов, необходимые для осуществления доступных им действий по аналогии. В зарубежной литературе неоднократно встречаются высказывания, что кривая учебной деятельности олигофренов, достигнув определенного, довольно низкого уровня, к среднему школьному возрасту в дальнейшем не развивается, затухает. Эту точку зрения можно найти у некоторых современных западногерманских авторов. Даже такой прогрессивный французский психолог, как Р. Заззо (1966), опираясь на тестовые исследования Р. Бонни, упоминает о том, что после 14 лет кривая умственного развития у умственно отсталых затухает.

Между тем сообщенные нами данные показывают, что возможности развития обучаемых олигофренов значительно больше, чем принято думать. Преодоление стереотипных способов действия при выполнении сходных задач и наличие в «пассивном фонде» приобретенных знаний и навыков — несомненный признак потенциальных возможностей олигофренов. Задание оказывалось выполнимым, как только коррекционная работа в условиях эксперимента была специально направлена на то, чтобы учить их преобразованию своих «пассивных» знаний в активные. Именно этой, одной из труднейших, но существенных коррекционных задач вспомогательная школа не уделяет достаточного внимания, не разрабатывает методики оформления данной деятельности.

Изучение того, какие виды помощи требовались различным учащимся и как они пользовались ими в разных классах, позволило выделить зону ближайшего развития каждого ученика из совокупности их потенциальных возможностей и различить оба эти понятия как более частное и более общее. Зона ближайшего развития оказалась очень различной у учеников одного класса. Это нельзя объяснить только указанием на разнородность состава учащихся вспомогательной школы. Виды помощи, которые приходилось использовать, работая с учащимися разных классов, число повторений разных видов помощи, необходимых для исправления ошибок, показало, что «зона ближайших возможностей» в значительной мере зависит от *обученности*. С обученностью тесно связана успешность припоминания и использования знаний, которая, как в свое время было отмечено И.М. Соловьевым (1970), зависит от качества, системности, разграниченности, подвижности знаний.

Обученность как компонент зоны ближайшего развития проявилась во влиянии оказанной помощи

на структуру последующей деятельности учащихся и определила в известной мере их дальнейшую обучаемость. В некоторых случаях ученики исправляли одну ошибку, т. е. деятельность имела *ситуационный* характер. В других случаях благодаря помощи возникал *общий способ действия*, распространявшийся на исправление всех ошибок. Вероятно, в этих случаях можно говорить об участии внутренней речи учащихся, как переходного звена между помощью экспериментатора и выполнением задания испытуемым. К высказанным соображениям необходимо добавить, что выявление абсолютной и относительной успеваемости «сильных», «средних» и «слабых» учащихся во вспомогательной школе должно служить критерием правильности дифференцированного коррекционного воздействия на них.

Умственно отсталые учащиеся самостоятельно не сочетают повседневные приемы мыслительной и мнемической умственной деятельности и те мыслительные операции (анализ, сравнение абстракция, обобщение, конкретизация), которые формируются и совершенствуются в процессе усвоения знаний. Эти приемы необходимо целенаправленно формировать и у нормально развивающихся детей, начиная с дошкольного возраста. Тем более это не-

обходимо при проведении коррекционной работы во вспомогательной школе, учитывая, что характер достигнутой «обученности» влияет на дальнейшее развитие обучаемости каждого ученика. Этот вопрос еще мало разработан как в олигофренопсихологии, так и в специальных методиках и требует изучения и освещения.

В заключение можно высказать одно частное соображение, вероятно полезное для методистов и составителей учебников по русскому языку. В учебниках широко распространены упражнения, требующие выполнения заданий по прочитанной письменной инструкции, включающей слова-образцы, по подобию с которыми надо действовать. «Расшифровка» слова-образца — очень трудный вид умственной деятельности, к которой нужно серьезно готовить учащихся. Обдумывая методику этого вида работы, следует учитывать, что при выполнении заданий по языку слова могут стать образцами, служащими наглядным средством для действий по аналогии с ними, лишь после проведения длительной работы по разностороннему анализу слов разных грамматических разрядов. В процессе этой работы учащиеся делают словесные разъяснения и задают наводящие вопросы.

Литература

1. *Ананьев Б.Г.* Психологические основы культуры устной и письменной речи и ее воспитание в школе // Учен. зап. ЛГПИ им. А.И. Герцена. 1946. Т. 53.
2. *Выготский Л.С.* Динамика умственного развития школьника в связи с обучением // Умственное развитие детей в процессе обучения. М.; Л., 1935.
3. *Занков Л.В.* Развитие памяти умственно отсталого ребенка // Умственно отсталый ребенок / Под ред. Л.С. Выготского, И.И. Данюшевского. М., 1935.

4. *Лубовский В.И.* Некоторые особенности высшей нервной деятельности детей-олигофренов // Проблемы высшей нервной деятельности нормального и аномального ребенка. М., 1956.
5. *Петрова В.Г.* Психологические особенности развития письменной речи умственно отсталых школьников // Психологические вопросы коррекционной работы во вспомогательной школе. М., 1972.
6. Психологические проблемы неуспеваемости школьников / Под ред. Н.А. Менчинской. М., 1971.

Conditions of successful task solving in high school students with mental retardation (on the material of grammar task)

J.I. Shif

The experimental study is aimed at revealing the potential abilities of mentally retarded students using grammar tasks solving as an example. Seventy seven 5–8th grade students studying in a special school for children with mental retardation participated in the experiment. The results of the preliminary experiment showed that students were not able to use their grammar knowledge on their own. In the training experiment children were offered help in solving grammar tasks. Four types of help differed in the extent to which visual and verbal components were present. Adults attracted children's attention to words in examples, helped them to identify and use characteristics of a word. The type of assistance that was aimed at helping children to transform their "passive" knowledge into "active" proved to be the most effective. Different children need different types of help, and studying these differences made it possible to define the zone of proximal development for each student. The zone of proximal development happened to be different even among the students of one class. Educatedness (обученность) as a component of the zone of proximal development revealed itself in the influence of rendered assistance on students' subsequent activity and determined their learning ability. The author shows that revealing children's absolute and relative progress in studies should serve as a criterion of effectiveness of differentiated correction.

Keywords: students with mental retardation, help, learning ability, educatedness, zone of proximal development, relative and absolute progress in studies.

References

1. *Anan'ev B.G.* Psihologicheskie osnovy kul'tury ustnoi i pis'mennoi rechi i ee vospitanie v shkole // Uchen. zap. LGPI im. A.I. Gercena. 1946. T. 53.
2. *Vygotskii L.S.* Dinamika umstvennogo razvitiya shkol'nika v svyazi s obucheniem // Umstvennoe razvitie detei v processe obucheniya. M.; L., 1935.
3. *Zankov L.V.* Razvitie pamyati umstvenno otstalogo rebenka // Umstvenno otstalyy rebenok / Pod red. L.S. Vygotskogo, I.I. Danyushevskogo. M., 1935.
4. *Lubovskii V.I.* Nekotorye osobennosti vysshei nervnoi deyatel'nosti detei-oligofrenov // Problemy vysshei nervnoi deyatel'nosti normal'nogo i anomal'nogo rebenka. M., 1956.
5. *Petrova V.G.* Psihologicheskie osobennosti razvitiya pis'mennoi rechi umstvenno otstalyyh shkol'nikov // Psihologicheskie voprosy korrekcionnoi raboty vo vspomogatel'noi shkole. M., 1972.
6. Psihologicheskie problemy neuspevaemosti shkol'nikov / Pod. red. N.A. Menchinskoi. M., 1971.