

ИЗУЧЕНИЕ, ОБУЧЕНИЕ И ВОСПИТАНИЕ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ

УДК 376.42
ББК 4455.027

ГСНТИ 14.29.21

Код ВАК 13.00.03

Б. В. Белявский **B. V. Belyavsky**
Россия, Москва Russia, Moscow

ИССЛЕДОВАНИЕ СОЦИАЛЬНОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ОБУЧАЮЩИХСЯ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЛЕКТА В ПРОЦЕССЕ ИХ ТРУДОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Цель исследования — экспериментальная проверка эффективности педагогической технологии, направленной на обучение социальному взаимодействию детей с нарушением интеллекта в процессе трудовой деятельности. Обосновывается термин «социальное взаимодействие». На основе социометрической методики «Бригада», разработанной В. В. Коркуновым, описываются те виды деятельности, которые предполагают коллективно-групповые формы организации труда.

Ключевые слова: социальное взаимодействие; деятельность; бригада; коллективно-групповые формы организации труда; учебно-трудова группа; взаимность выбора; групповая дифференциация мотивов.

Сведения об авторе: Борис Викторович Белявский.

Место работы: Центр реабилитационного и коррекционного образования Федерального института развития образования.

Контактная информация: 129319, Москва, ул. Черняховского, д. 9, стр. 1.
e-mail: deti@firo.ru.

Данная статья написана в рамках Федеральной целевой программы «Научные и педагогические кадры инновационной России».

RESEARCH OF SOCIAL INTERACTION OF PUPILS WITH INTELLECT MALFUNCTION IN THE PROCESS OF WORK ACTIVITY

Abstract. The research objective is to prove experimentally effectiveness of pedagogical technology aimed at teaching children with intellect malfunction social intercourse in the process of their work activity. The term “social intercourse” is defined. On the basis of socio-metrical method “Brigade”, developed by V. V. Korukunov, the author of the article describes those types of activity which presuppose group forms of work.

Key words: social intercourse; activity; brigade; group forms of work; school-work group; reciprocity of choice; group differentiation of motives.

About the author: Boris Viktorovich Belyavsky.

Place of employment: Center of Rehabilitation and Correctional Education of the Federal Institute of Developmental Education.

Современная специальная (коррекционная) школа, отвечая на вызовы времени, признана готовить своих воспитанников к самостоятельной жизни и труду на современных предприятиях в сфере промышленности, сельского хозяйства и услуг. Современная экономика предъявляет к труженикам высокие требования в профессиональной деятельности, производственном взаимодействии, общении.

Процесс социального взаимодействия является приоритетным в ходе социализации индивида и рассматривается в отечественной и зарубежной философии, психологии и педагогике как основное условие освоения индивидом социально-культурного опыта, предполагающего овладение человеком трудовыми навыками, знаниями, нормами поведения, общечеловеческими ценностями, традициями, накапливаемыми и передаваемыми от поколения к поколению (Л. С. Выготский, К. К. Платонов).

Социальное взаимодействие как проблема философии и педагогики неоднократно становилось предметом исследования и освещено в работах отечественных и зарубежных исследователей (Б. Г. Ананьев, Я. Л. Коломинский, Т. Парсонс).

Проблема социального взаимодействия не является новой для российской олигофренопедагогики. Отдельные аспекты социального взаимодействия детей с нарушением интеллекта рассматривались в работах Л. С. Выготского, Н. Л. Коломинского, В. В. Коркунова, Ж. И. На-

мазбаевой, Т. И. Пороцкой. Однако в основном упор делался или на воспитательные аспекты деятельности в условиях детского коллектива, или был связан с обучением навыковой деятельности в учебном процессе.

Непосредственно социальное взаимодействие как эффективное средство воздействия на процесс социализации ребенка с нарушением интеллекта не было предметом научного исследования. Совершенно недостаточно работ, направленных на обучение социальному взаимодействию детей с нарушением интеллекта в процессе учебной и внеучебной деятельности.

Актуальность исследования определяется несоответствием между потребностями современного общества в личностях, способных к расширенному социальному взаимодействию в различных сферах общественной деятельности и на производстве, и недостаточной готовностью выпускников специальных (коррекционных) школ к такому взаимодействию.

Исследование взаимодействий — проблема достаточно сложная и обширная. Анализ литературы показывает, что существует широкий спектр понятий и словосочетаний, обозначающих интерес к данному явлению: «педагогические взаимодействия», «учебные взаимодействия», «учебное сотрудничество», «взаимное обучение», «воспитательные взаимодействия» и т. д., несомненно, что термин «взаимодействие» является междисциплинарным явлением и может использоваться в любом научном направлении.

В нашем случае поиск правильного определения понятия «социальное взаимодействие» должен исходить из сферы интеграции специальной (коррекционной) педагогики с другими гуманитарными науками. Еще в 1979 году Х. Лийметс отмечал, что взаимодействие необходимо исследовать как специфически гуманитарную категорию. При этом он указывал на то, что место этой категории в теории воспитания и дидактике практически не раскрыто. Сотрудничество педагогики с психологией и социологией в последние десятилетия привело к появлению в научном лексиконе такого явления, как «интеракция», под которой понимается процесс, в ходе которого индивиды и группы вступают в коммуникацию и своим поведением влияют на других индивидов и другие группы, вызывая ответную реакцию (А. И. Кравченко, Г. М. Андреева).

Психологи концентрируют свое внимание прежде всего на исследовании области индивидуальных и межличностных интеракций. В этой связи по-иному трактуется и понятие «взаимодействие». Они понимают под взаимодействием процесс непосредственного или опосредованного воздействия субъектов друг на друга, порождающий их взаимную обусловленность и связь (С. Ю. Головин). Значительная часть авторов выделяет следующие типы взаимодействий.

- Групповое: процесс непосредственного или опосредованного воздействия множественных субъектов друг на друга, порождающий

их взаимную обусловленность и связь; происходит и между частями групп, и между целыми группами.

- Межличностное: случайный или преднамеренный, частный и публичный, длительный или кратковременный, вербальный или невербальный личный контакт двух и более человек, приводящий к взаимным изменениям их поведения, деятельности, отношения, установок (С. Ю. Головин).

Г. М. Андреева, С. Ю. Головин выделяют две основные формы организации взаимодействий: кооперация (сотрудничество) и конкуренция (соперничество).

Немаловажным аспектом процесса взаимодействия являются средства коммуникации и общения. Изучение данной проблемы осуществлялось нами в свете концепции о генезисе общения, что предполагает две особенности в подходе к проблеме возникновения и развития речи у детей: особенности понимания психологического феномена общения и представления о связи речи с общением. Общение рассматривалось как коммуникативная деятельность, без которой не может осуществляться процесс взаимодействия.

С психологической точки зрения феномен рассмотрен в работах отечественных психологов: Г. М. Андреевой, Л. С. Выготского.

Для отечественной психологии свойственно рассматривать понятие «общение» как производное от категории «деятельность», что, например, характерно как для московской психологической школы

(А. Н. Леонтьев и его последователи), так и для ленинградской (Б. Г. Ананьев). Выделяя понятие «общение» как особый вид деятельности, ряд исследователей вводят синонимичный этому понятию термин «**коммуникативная деятельность**». Вступая в коммуникативные связи и отношения в процессе совместной деятельности, ее субъекты осуществляют процесс взаимодействия, результатом которого становится достижение конечной цели организованной деятельности.

Проблема взаимодействия неоднократно рассматривалась и в исследованиях отечественных дефектологов (Т. И. Пороцкая, В. В. Коркунов).

Я. Л. Коломинский, Ж. И. Намазбаева и другие авторы рассматривали процесс взаимодействия как систему взаимоотношений школьников, накладывающую отпечаток на формирование личности умственно отсталых детей.

В. В. Коркунов, Т. И. Пороцкая и другие в своих исследованиях предлагали ту или иную деятельность в качестве средства коррекции процесса взаимодействия.

В диссертационном исследовании В. В. Коркунова показана педагогическая система коррекционной работы, направленной на совершенствование взаимоотношений умственно отсталых детей в процессе трудового обучения. При этом в качестве педагогического средства выступает коллективно организованный труд, а предметом коррекции являются умения обучающихся вступать во взаимодей-

ствия со сверстниками (взаимопомощь в труде, взаимная требовательность, взаимоконтроль продуктов труда и другое).

В работах других авторов больший акцент делается на организационных вопросах коллективной деятельности и обучения учащихся выполнять общественные поручения в классе, воспитательной группе и т. д.

Таким образом, в процессе анализа литературы нами сформировано понятие «социальное взаимодействие», которое понимается нами как коллективный процесс, в ходе которого обучающиеся и (или) группы учащихся с нарушением интеллекта вступают в разнообразные связи и отношения для достижения конечного результата конкретно организованной деятельности. При этом конечный результат может выступать одновременно в качестве цели достижения, сформированной педагогом.

При разработке методики исследования социального взаимодействия мы исходили из того, что оно совершается как в учебном процессе, так и во внеурочное время. Мы избрали для исследования те виды деятельности, которые предполагают коллективно-групповые формы организации труда. Исследованием были охвачены учебно-трудовые группы трех специальных (коррекционных) школ-интернатов VIII вида г. Екатеринбурга и групповые формы организации хозяйственно-бытового труда в специальной (коррекционной) школе-интернате № 5 г. Красноярска.

Изучение проводилось с помощью социометрических методик «Бригада» и «Технологическая карта», разработанных В. В. Коркуновым (1983 г.). Эти методики мы адаптировали применительно к нашим условиям.

Вначале рассмотрим методику «Бригада». В процессе исследования проводилось три опыта по выбору учениками партнеров по труду в составе одной бригады. В первом опыте основанием выбора (критерием) был вопрос: «С кем бы вы хотели работать в одной бригаде?» Данный критерий, как и все последующие, являлся двойным, так как предполагалась возможность взаимного выбора со стороны товарищей по бригаде. Планируя проведение опыта, мы сразу же ограничили количество выборов. Каждый испытуемый мог выбрать не более трех участников. Апробация методики показала достаточность трех выборов, так как некоторая часть испытуемых или отказывалась выбирать из числа группы, или делала один-два выбора. Другие, наоборот, имели желание расширить количество выбираемых.

Эксперимент проводился в групповой форме в условиях учебной мастерской. В качестве экспериментатора выступал учитель, который работал с данным классом. Более того, постановка опыта перед началом учебного занятия и комплектованием бригад для предстоящего труда воспринималась испытуемыми не как опыт, а как нужное для последующей работы дело.

Для чистоты эксперимента по методике «Бригада» необходимо

проводить несколько опытов по выбору партнеров. Я. Л. Коломинский и другие исследователи предлагают ограничиваться тремя опытами. Мы также провели три опыта с интервалами между ними в одну неделю. Этот срок (три опыта — в течение трех недель) может отразить устойчивость или неустойчивость взаимоотношений в учебно-трудовой группе.

Учитывая слабую дифференциацию мотивов у детей с нарушением интеллекта, экспериментатор оказывал им помощь. На классной доске были написаны предлагаемые мотивировки выборов:

1. Хороший товарищ, друг, живем в одном доме, проводим вместе свободное время, сидим за одной партой, вместе дежурируем и т. д.

2. Умеет работать, трудолюбив, не отказывается ни от какой работы, всякую работу выполняет добросовестно (хорошо), справляется со своими поручениями в мастерской, любит свою профессию и др.

3. Хорошо учится, все знает.

4. Справедливый, никогда не подведет, честный, всегда поможет, с ним легко работать, дисциплинированный, выполняет все требования учителя, осуждает плохие поступки, защитит слабого.

В последующих опытах содержание беседы менялось. Снова уточнялись мотивы выбора партнера. При этом экспериментатор оказывал помощь в формулировке мотивов и уточнял их с испытуемыми.

В третьем опыте вопрос становился еще конкретнее: «С кем бы

ты хотел работать в бригаде, изготовляющая рамку, табурет и т. д.» — в зависимости от конкретного задания группе на предстоящем занятии.

Результаты опытов сводились нами в таблицы. Фамилии обучающихся в таблицах нумеровались и во всех опытах имели один и тот же порядковый номер. На линованном листе бумаги фамилия ученика, осуществляющего выбор, располагалась по вертикали слева. По горизонтали сверху листа наносились порядковые номера учащихся без названия фамилий. Рассмотрим это на примере одного ученика Юрия Б. В первом опыте ученик Юрий Б. выбрал Мишу С., Рафиля Т. и Сергея Ш. На пересечении линий — горизонтальной Юрия Б. и соответственно вертикальных Миши С., Рафиля Т., Сергея Ш. ставим в соответствующих клетках знаки «+», показывающие, кого из одноклассников он выбрал. Таким образом, на горизонтальных линиях клеток наносятся отдельные выборы.

После нанесения всех выборов по горизонтали, на вертикальных строках, над которыми стоят номера школьников, обозначаются все выборы, полученные каждым членом учебно-трудовой группы.

Взаимности выбора подсчитываются следующим образом: если среди тех, кто выбрал Юрия Б., есть выбранные им самим, то значит у них — взаимный выбор друг друга. После того, как были найдены все взаимные выборы, результаты их суммировались. Для этого внизу, под фамилиями испытуемых, в одной графе проставлялось количе-

ство (подсчитывается арифметически) всех, полученных каждым учеником выборов, и из них — взаимных. Если ученик не получал ни одного выбора — ставился 0. На каждого члена группы отводилось столько строк, сколько раз проводился опыт в эксперименте (в нашем случае три раза). Этому соответствовало количество строк для подведения итога каждого опыта, что позволяло сделать общий итог всего эксперимента. Справа в крайней правой графе, подсчитано количество одноклассников, выбранных каждым членом группы за весь период исследования.

На основании количества полученных выборов произведена групповая дифференциация. Для этого подсчитано среднее количество выборов, полученное каждым подростком за время всех опытов в эксперименте, и эта графа разделена на три (общее количество опытов). По нашим условиям каждый испытуемый делает три выбора. Значит, он также может получить в среднем три выбора. Такое возможно в том случае, если все ученики пользуются одинаковым расположением членов группы. Проведенное исследование показало, что такого расположения не существует, а выборы распределяются крайне неравномерно. В зависимости от этого все испытуемые распределились на четыре подгруппы по числу отданных им выборов.

Набравшие шесть и более выборов — первая подгруппа, от трех до пяти — вторая, один-два выбора — третья, ноль выборов — чет-

вертая. Наиболее благоприятное положение в коллективе учебно-трудовой группы должны занимать школьники, отнесенные к первой и второй подгруппам, и неблагоприятное — к четвертой. Подростки, вошедшие в третью подгруппу, тяготеют к тем и другим.

Изучение взаимных выборов дало возможность выявить удовлетворенность или неудовлетворенность членов учебно-трудовой группы общением в коллективе. Она определяется с помощью коэффициента взаимности. Удовлетворенность в общении указывает на сплоченность группы, а неудовлетворенность — на ее разобщенность. Поэтому коэффициент взаимности служит показателем сплоченности. Его вычисляли по формуле: $KV = BV : V \times 100 \%$; где знаменатель — общее количество выборов (V), сделанных в эксперименте, а числитель — число взаимных выборов (BV). например, в учебно-трудовой группе 10 человек. Они сделали за время эксперимента 81 выбор, из них 41 выбор был взаимным. Коэффициент взаимности в данном случае будет равен $41 \text{ деленное на } 81 \text{ и умноженное на } 100 = 50,6 \%$. Таким образом, в данном примере коэффициент взаимности будет равен $50,6 \%$.

Однако коэффициент взаимности может выражать, по мнению Я. Л. Коломинского, различный характер отношений. С одной стороны, он действительно указывает на сплоченность в совместной жизнедеятельности. Вместе с тем эта сплоченность может быть обуслов-

лена не коллективными, а личными корыстными интересами. На основе этого внутри учебно-трудовой группы будет существовать группировка одноклассников. Такая форма коллектива не имеет ничего общего с деловой сплоченностью. К тому же коэффициент взаимности не отражает удовлетворенности общением каждого подростка. Поэтому нами дополнительно был введен коэффициент удовлетворенности (КУ). Он подсчитывается по $KU = N1 : N \times 100 \%$. Здесь N — количество выборов, которое сделал ученик за все время проведения опытов, из которых N1 выбрали его. По этой же формуле определяется коэффициент удовлетворенности всей учебно-трудовой группы. Как показал эксперимент, коэффициенты взаимности и удовлетворенности не совпадают. Соотнесение учеников с разными коэффициентами и их делового статуса позволяет правильно строить индивидуальную работу, учитывая неудовлетворенность общением.

Из приведенных в таблице данных видно, что наиболее малочисленными остаются подгруппы школьников, набравшие наибольшее и наименьшее количество выборов. примерно одинаковы количественно подгруппы, занимающие среднюю часть таблицы, то есть набравшие 3-5 и 1-2 выбора. Наиболее благоприятное положение должны занимать учащиеся, получившие наибольшее количество выборов. В таблице — это подростки, занимающие две колонки: 6 и более и 3-5 выборов, кото-

рые по классам распределились следующим образом: пятые классы — 57 %, шестые — 44 %, седьмые — 59 %, восьмые — 36 %.

Ярко выраженных лидеров (6 и более выборов) во всех учебно-трудовых группах оказалось 5 человек, что составляет 8 % от общего количества всех обследуемых. Все они хорошо успевают по труду, являются бригадирами или другими ответственными активистами и успешно справляются с возложенными на них обязанностями. Проявляют положительные нравственные качества. В ходе совместного труда первыми приходят на помощь и оказывают ее эффективно. При этом оказание помощи с их стороны обусловлено общественными мотивами. Уравновешены в поведении, находят личные и деловые контакты со своими сверстниками. Пользуются доверием учителя. Ярко выраженные лидеры име-

ются не во всех учебно-трудовых группах, а только в тех, где основой коллективной работы является не бригада, а группа в целом. Там же, где работа по коллективному изготовлению изделий организуется постоянно в составе бригад, таких ярко выраженных лидеров не выявлено. В число популярных и наиболее часто выбираемых попали разные ученики. Три-пять выборов получили бригадиры и инструментальщики (70,8 % от их общего количества). Установлено также, что там, где постоянный состав бригад и их работа организуется коллективно, где налажено действенное соревнование, а учащиеся привлечены к выполнению поручений, отсутствуют непопулярные школьники, а количество выбираемых распределяется равномерно во второй и третьей подгруппах приведенной нами классификации.

Таблица

Дифференциация учащихся на подгруппы в зависимости от полученных выборов

Классы	Количество учеников	Из них получили выборов, %			
		6 и более	3-5	1-2	0
V	14	7	50	29	14
VI	18	6	38	50	6
VII	17	12	47	35	6
VIII	14	7	29	57	7

При изучении опыта работы специальных (коррекционных) образовательных учреждений по профессионально-трудовому обучению, полученные нами экспериментальные данные и их анализ

показали, что для формирования деловых взаимоотношений необходимо создание определенных социально-педагогических условий.

Внешними объективными условиями функционирования

учебно-трудовой группы специального (коррекционного) образовательного учреждения являются ее цели и задачи, которые имеют также непосредственное отношение к внутренним условиям; содержание и организационные формы учебно-трудовой и общественно-трудовой деятельности обучающихся; организационно-управленческая структура коллектива, которая призвана обеспечить нормальное протекание самого процесса деятельности. Эти внешние условия могут вызвать между членами учебно-трудовой группы различной силы проявления деловых связей и отношений.

Известно, что учебно-трудовая группа специального (коррекционного) образовательного учреждения представляет относительно сложную структуру, поскольку включает в себя более мелкие количественно детские объединения — бригады из 4-5 человек. Вместе с тем выявлено, что не во всех случаях наблюдается соответствие между организационной и управленческой структурами. Подмена учителем детского самоуправленческого актива ограничивает круг общения детей с нарушением интеллекта. Это отрицательно сказывается на всей системе коррекционной работы с ними в условиях школьной мастерской. Формальное распределение поручений между учащимися, без достаточного педагогического руководства их выполнением со стороны учителя, оказывается малоэффективным средством развития у них самостоятельности и инициативы.

Анализ форм трудовой деятельности учеников специального (коррекционного) образовательного учреждения показывает, что она носит преимущественно индивидуально-групповой характер. Совершенно недостаточно проводится коллективных работ с пооперационным разделением труда. Как наиболее значимых для формирования у школьников отношений ответственной зависимости.

Включение подростков, обучающихся в специальном (коррекционном) образовательном учреждении, в разнообразную общественно-трудовую деятельность расширяет возможности контакта между ними, активизирует процесс делового общения в группе. Там, где школьники учились выполнять различные общественные поручения, вовлекались в разнообразные формы детского соревнования, деловое общение носило целенаправленный характер, что говорит о формирующихся деловых взаимоотношениях.

Учет интеллектуальных и физических возможностей подростков при комплектовании учебно-трудовых групп создает благоприятные возможности для вовлечения каждого ученика в доступную для него учебно-трудовую деятельность и коллективные формы труда. Таким образом, правильное комплектование учебно-трудовых групп оказывается опосредованно связанным с формированием деловых отношений в коллективах специальных (коррекционных) образовательных учреждений.

Литература

1. Алексеев, О. Л. Теоретические основы учебной тифлотехники / О. Л. Алексеев. — Екатеринбург, 1992.
2. Ананьев, Б. Г. Избр. психол. труды. Т. 1 / Б. Г. Ананьев. — М. : Педагогика, 1980.
3. Андреева, Г. М. Межличностное восприятие в группе / Г. М. Андреева. — М. : Изд-во МГУ, 1981.
4. Афанасьев, В. Г. Эффективность — теория, методология, практика / В. Г. Афанасьев, В. С. Хабаров, Ю. И. Черняк // Социологические исследования. — 1990. — № 4. — С. 3—15.
5. Баряева, Л. Б. Программа воспитания и обучения дошкольников с интеллектуальной недостаточностью / Л. Б. Баряева, О. П. Гаврилушкина, А. П. Зарин, Н. Д. Соколова. — 2009.
6. Блауберг, И. В. Системный подход, предпосылки, проблемы, трудности / И. В. Блауберг, В. Н. Садовский, Э. Г. Юдин. — М., 1969.
7. Выготский, Л. С. Собр. соч. / Л. С. Выготский. — 2008.
8. Гвишиани, Д. М. Избр. тр. по философии, социологии и системному анализу / Д. М. Гвишиани. — 2007.
9. Головин, С. Ю. Словарь психолога-практика / С. Ю. Головин. — 2009.
10. Екжанова, Е. А. Коррекционно-развивающее обучение и воспитание : программы дошкольных образовательных учреждений компенсирующего вида для детей с нарушением интеллекта / Е. А. Екжанова, Е. А. Стребелева. — 2010.
11. Коломинский, Я. Л. Психология детского коллектива: система личных взаимоотношений / Я. Л. Коломинский. — Минск, 1984.
12. Коркунов, В. В. Образование детей с ограниченными возможностями здоровья в Уральском регионе : учеб. пособие / В. В. Коркунов ; Урал. гос. пед. ун-т. — Екатеринбург, 2009.
13. Кравченко, А. И. Социология: общ. курс : учеб. пособие для вузов / А. И. Кравченко. — М. : ПЕРСЭ : Логос, 2002.
14. Леонтьев, А. Н. О путях исследования восприятия / А. Н. Леонтьев // Восприятие и деятельность. — 1976.
15. Лийметс, Х. Школьный класс как коллектив / Х. Лийметс // Классный коллектив как объект и субъект воспитания. — М., 1979.
16. Ломов, Б. Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б. Ф. Ломов. — М., 1984.
17. Лурия, А. Р. Основы нейропсихологии / А. Р. Лурия. — 2009.
18. Маллер, А. Р. Воспитание и обучение детей с тяжелой интеллектуальной недостаточностью / А. Р. Маллер, Г. В. Цикото. — 2008.
19. Намазбаева, Ж. И. Некоторые особенности личности учащихся вспомогательной школы / Ж. И. Намазбаева. — Алма-Ата, 1985.
20. Парсонс, Т. Система современных обществ / Т. Парсонс ; пер. с англ. Л. А. Седова и А. Д. Ковалева ; под ред. М. С. Ковалевой. — М. : Аспект Пресс, 1998. — 270 с.
21. Платонов, К. К. Структура и развитие личности / К. К. Платонов ; отв. ред. А. Д. Глоточкин. — М., 1986.
22. Пороцкая, Т. И. Работа воспитателя вспомогательной школы. Книга для воспитателя. Из опыта работы / Т. И. Пороцкая. — М. : Просвещение, 1984.
23. Рубинштейн, С. Л. Основы общей психологии. Т. 1 / С. Л. Рубинштейн. — М., 1989.
24. Старобина, Е. М. Профессиональная подготовка лиц с умственной отсталостью / Е. М. Старобина. — М., 2003.
25. Юдин, Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э. Г. Юдин. — 2007.