Федеральное агентство по образованию ГОУ ВПО Дальневосточная государственная социально-гуманитарная академия

**Дипломная работа**

Воспитание самостоятельности у учащихся с нарушением интеллекта в процессе трудового обучения

Выполнила: студентка группы 8241

Тюкавкина Татьяна Николаевна

Научный руководитель:

К.п.н. Блинова Любовь Николаевна

Биробиджан, 2007г.

Оглавление

Введение

1. Теоретические аспекты воспитания самостоятельности у детей с нарушением интеллекта

1.1 Особенности самостоятельности у школьников с нарушением интеллекта

1.2 Коррекционная направленность трудового обучения в воспитании самостоятельности у учащихся с нарушением интеллекта

2. Описание методов и приёмов коррекционной работы по воспитанию самостоятельности на уроках труда

2.1 Уровень сформированности самостоятельности у умственно отсталых школьников

2.2 Коррекционная работа на уроках трудового обучения по воспитанию самостоятельности

2.3 Результаты коррекционной работы

Заключение

Список литературы

Приложение

Введение

По данным Управления специального образования Министерства образования РФ, в настоящее время в Российской Федерации функционируют 1367 специальных (коррекционных) образовательных учреждения для детей и подростков с интеллектуальными отклонениями в развитии с контингентом 289000 человек. Но, к сожалению, дальнейшая судьба выпускников специальных (коррекционных) школ проблематична, так как на рынке труда они не выдерживают конкуренции со своими нормально развивающимися сверстниками. Особенно остра проблема трудоустройства.

Человек с проблемами в интеллектуальном и физическом развитии, как гражданин ничем не отличается в праве на труд от других членов общества. Но ему нужна особая помощь в развитии своих способностей к трудовой деятельности и реализации своих прав на нее с обоюдной пользой для себя и окружающих.

Наиболее полно задачам трудовой подготовки и обеспечения трудовой занятостью лиц со специальными потребностями отвечает образовательно-адаптационная и реабилитационная среда школ VIII вида. Правильно созданные в них условия, формы и содержание профессионально-трудовой подготовки способны обеспечить ученику освоение в соответствии с его возможностями трудовых умений и навыков, профессиональных программ, формирование общей культуры личности, ее социализации и решению сопутствующих проблем социально-бытовых, досуговых, нравственно-этических. Эта среда должна, по возможности, компенсировать, ограничения жизнедеятельности умственно отсталого ребенка, позволяя ему после окончания школы выступать на рынке труда в доступных для него областях.

Трудовое обучение является одной из основных задач коррекционной школы. От того, насколько успешно подросток овладеет рабочей специальностью в стенах школы, зависит, как будет проходить процесс его дальнейшей социализации в самостоятельной жизни. В процессе трудового воспитания формируется мировоззрение человека, его моральные качества, воспитывается воля и характер. Мы добиваемся того, чтобы труд, как создатель всех культурных и материальных благ, превратился в жизненную первейшую потребность.

Трудовое воспитание детей и подростков в той или иной мере осуществляется в современной школе на протяжении всей истории. Но до последнего времени оно не было поставлено на должную высоту. Педагогическая наука должна всесторонне разрабатывать такую систему трудового обучения школьников, которая обеспечивает успех в подготовке подрастающего поколения к трудовой деятельности. Но в отношении учащихся коррекционной школы, имеющих нарушения в умственном и физическом развитии, требуется применять особые и более специфические методы воспитания и обучения. Перед современной коррекционной школой стоит задача подготовить учащихся к трудовой деятельности, к общественно полезному производительному труду. Воспитанники этой школы обязательно должны овладеть определенной специальностью, т.е. должны быть подготовлены к работе на производстве. В коррекционной школе обучаются дети с грубыми нарушениями интеллектуальной и познавательной видами деятельности. Резкое умственное недоразвитие является основной причиной того, что коррекционная школа дает самые элементарные знания по общеобразовательным предметам, примерно в пределах начальной школы.

Общеобразовательное обучение в коррекционной школе не может обеспечить непосредственного включения учащихся в производство. Оно служит скорее целям коррекции недостатков общего развития умственно отсталого ребенка. Однако, не смотря на узость и элементарность общеобразовательного обучения, оно может и должно отвечать целям подготовки учащихся к труду.

На данном этапе в школе ещё неудовлетворительно справляются с этой задачей. Предприятия, на которые направляются окончившие школу дети, предъявляют к последним серьезные претензии, подчеркивая, что воспитанники коррекционной школы не подготовлены в достаточной мере к самостоятельному труду. Выяснение причин слабой подготовки учащихся коррекционной школы к практической деятельности и определение эффективных путей формирования у воспитанников этих школ работать самостоятельно является одной из самых актуальных задач олигофренопедагогики, положительное решение которой имеет важное теоретическое и практическое значение.

В данной работе на основании длительного изучения состояния профессионально-трудового обучения в коррекционной школе и проведения экспериментального исследования делается попытка выяснить причины недостаточной подготовки учащихся к самостоятельному труду и определить методику работы учителей профессионально-трудового обучения в наибольшей мере способствующей формированию у детей умения самостоятельно выполнять трудовые задания.

К сожалению, роль обучения в развитии умственно отсталых школьников и важность коррекционно-воспитательной работы недооцениваются в практике их обучения труду.

В ряде случаев учитель коррекционной школы встает на неправильный путь. Вместо того чтобы на основе использования специальных коррекционных приемов подготовить учащегося к сознательному выполнению трудового задания, учитель обходит возникающие трудности, упрощая приемы работы, приспосабливая их к возможностям умственно отсталого школьника. Так, вместо выполнения задания на основе предварительного планирования, использования инструментальных измерений и т. д. учащиеся выполняют задания на основе широкого использования шаблонов, трафаретов и т. д. Тем самым школьник лишается самостоятельности в работе. Такое обучение не способствует формированию целенаправленных способов деятельности, необходимых навыков и умений. Напротив, оно способствует усугублению разрыва между низким уровнем психического развития школьников и требованиями, предъявляемыми к ним в процессе труда. Указанный разрыв следует устранять не путем упрощения способов действия, не путем приспособления к ограниченным возможностям умственно отсталых школьников, а на основе совершенствования приемов обучения и воспитания. Особенно важно уделить большое внимание расширению трудовых знаний и трудовых навыков учащихся, развитию у них обобщенных интеллектуальных умений и целенаправленных способов деятельности.

Цель работы: изучить воспитание самостоятельности у детей с нарушением интеллекта в процессе трудового обучения.

Задачи:

1. Анализ состояния проблемы воспитания самостоятельности умственно отсталых школьников.
2. Изучение особенностей самостоятельности.
3. Выявление коррекционного значения для воспитания самостоятельности учащихся в процессе трудовой деятельности.
4. Анализ полученных результатов и разработка рекомендаций.

Объект изучения: процесс воспитания самостоятельности.

Предмет: влияние трудового обучения в коррекционной школе на воспитание самостоятельности у учащихся с нарушением интеллекта.

Гипотеза: мы предполагаем, что в процессе проведения разработанных нами занятий по трудовому обучению уровень самостоятельности у детей с нарушением интеллекта в процессе трудового обучения увеличится.

1 Теоретические аспекты воспитания самостоятельности у детей с нарушением интеллекта

1.1 Особенности самостоятельности у школьников с нарушением интеллекта

Проблема трудового воспитания и обучения детей с недостатками интеллектуального развития представляется собой одну из наиболее значимых областей знаний, разрабатываемых коррекционной психологией и педагогикой.

Научное обоснование этой проблемы связано, прежде всего, с именем Л.С.Выготского. Рассматривая ее как неотъемлемую часть программы социализации личности ребенка с нарушениями интеллекта, Л.С. Выготский подчеркивал, что организованный особым образом труд такому ребенку обеспечивает все: общение речь, сознание. Определяя сущность труда как социально организованного момента, в полной мере раскрывающего для ребенка с нарушениями интеллекта мир духовный и мир материальный, Л.С.Выготский конкретизировал понимание педагогической стратегии, расставил основные акценты в решении многообразных задач коррекционно-развивающего обучения средствами посильного участия ребенка с нарушениями интеллекта в труде взрослых, самостоятельном его осуществлении. При этом особое ударение делается на то, что качество трудовой деятельности детей с проблемами в развитии должно определяться не столько уровнем развития их двигательных навыков, сколько уровнем самостоятельности ребенка при решении умственных задач, определяющих ее содержание. Трудовая деятельность должна рассматриваться с позиции единства реализации в ней двух линий развития, которые образуют, по словам Л.С. Выготского, «мышление и деятельность», интеллектуальный план и его практическое воплощение. Тем очевиднее эта необходимость при умственном недоразвитии, когда разрыв между основными сторонами деятельности становится существенным препятствием в овладении общечеловеческим опытом опосредования окружающей действительности, его присвоении и адекватном отражении.[5]

В трудовом обучении умственно отсталых школьников, как и в обучении общеобразовательным предметам, проявляется большой разброс уровней способностей учащихся. У одних учащихся больше нарушено восприятие, мышление, формирование знаний (целевая сторона деятельности), но относительно сохранны моторика, работоспособность, волевые качества, сформировалось устойчивое положительное отношение к труду. У других наблюдаются иные сочетания нарушенных и относительно сохранных свойств трудовой деятельности. Таким образом, в оценке результатов трудового обучения необходимо исходить из разных уровней минимальных требований к результатам обучения. Проблема состоит в том, что у умственно отсталого школьника отсутствует резкий переход, граница между относительно сохранными и глубоко нарушенными профессионально важными качествами. [3]

Рассматривая содержание минимальных требований к уровню профессиональной подготовленности выпускников вспомогательной школы, необходимо отметить, что приоритетной должна быть оценка состояния общетрудовых умений (ориентировка в задании, планирование, самоконтроль). Недостаточность таких умений в наибольшей мере специфична для умственно отсталых лиц, и в то же время их развитие служит показателем трудоспособности выпускника школы. Необходимости формирования таких умений и раньше придавалось большое значение. В настоящее время актуальность решения этой задачи значительно возросла. В городах появилось большое число рабочих мест, труд на которых доступен для выпускников вспомогательных школ. Это уборка, упаковка, погрузка-разгрузка, несложные виды обработки материалов и сборки изделий на малых производственных предприятиях. Такой труд в большинстве случаев не представляется сложным. Однако характерной особенностью является изменчивость самой ситуации, в которой он протекает. Успешность деятельности в таком случае в первую очередь зависит от развития общетрудовых умений. [13]

Опыт и исследования работы вспомогательных школ убедительно подтверждают возможность широкого участия умственно отсталых учащихся в различных видах трудовой деятельности.

Трудовое воспитание и обучение во вспомогательной школе содержит в себе богатые коррекционные возможности. Благодаря конкретности и доступности чувственному восприятию целей, задач и содержания трудовой деятельности у учащихся развивается мышление, формируется умение соотносить свои действия с целью труда, выбирать наиболее рациональные способы работы.[7]

В процессе трудового воспитания формируется мировоззрение человека, его моральные качества, воспитывается воля и характер. Во вспомогательной школе труд помогает конкретизировать и исправлять нечеткие представления и понятия учащихся об окружающем их мире, социальной значимости труда.

Основой эффективного трудового воспитания является осуществление следующих задач:

- Формирование положительного отношения учащихся к труду;

- Воспитание понимания необходимости участия в труде;

- Развитие интереса к технике, к осваиваемой профессии.

Изготовление общественно полезных вещей и выполнение общественно значимых трудовых заданий повышают интерес к работе, активность, способствуют формированию у детей социальных мотивов деятельности. [2]

Нельзя недооценивать важность самообслуживающего труда, являющегося не только фактором, способствующим укреплению порядка и дисциплины, но и средством воспитания положительных качеств личности: чувства коллективизма, взаимопомощи, собранности, аккуратности, добросовестного отношения к общественно полезному труду. Трудовое воспитание умственно отсталых школьников включает их профессиональную ориентацию. Ознакомление с доступными им видами труда может начинаться с первого класса. Ко времени окончания школы необходимо помочь воспитанникам выбрать профессию, соответствующую их возможностям и интересам.

Формирование положительного отношения умственно отсталых учеников к своей будущей профессии, к доступным видам труда часто осложняется тем, что они завышают свои возможности. При гибком и тактичном подходе к воспитанникам можно направить их усилия на овладение доступной специальностью.

Трудовая деятельность наиболее эффективно способствует развитию личности умственно отсталых школьников.

В процессе труда у них формируются такие ценные черты личности, как коллективизм, трудолюбие, дисциплинированность, настойчивость, самостоятельность. В процессе труда, осуществляемого под руководством и направляющим воздействием учителя, у умственно отсталых школьников происходят значительные сдвиги в умственном развитии, в развитии познавательных, учебных, общественных и иных потребностей и интересов.

Под влиянием трудового обучения и воспитания строение личности умственно отсталого школьника претерпевает значительные изменения. Трудовая деятельность создает более благоприятные условия для развития общественных мотивов деятельности.

Как показывает лучший опыт коррекционных школ, соединение обучения с трудом содействует повышению интереса учащихся к учебному материалу, побуждает к его лучшему усвоению и к активной, самостоятельной деятельности.

Трудовое обучение является неотъемлемой частью системы работы коррекционной школы, от которой решающим образом зависит развитие личности учащихся. Вот почему все исследователи, занимавшиеся изучением, обучением и воспитанием умственно отсталых школьников, всегда уделяли большое внимание их трудовому обучению и воспитанию.

Демор, придававший большое значение ручному труду в условиях вспомогательной школы, писал: «Ручной труд побуждает инициативу, заставляет работать мозг, побуждает внимание и желания и регулирует проявления воли. Таким образом, является важным орудием для развития интеллекта и для прочного усвоения различных знаний».

Демор подчеркивает, что «учитель, занимающийся обучение умственно отсталых детей, должен уметь преподавать ручной труд».

Большое значение придавал ручному труду умственно отсталого ребенка Мэнниель, указывая, что он помогает ребенку проявить в определенном направлении свое стремление к деятельности и облегчает ему впоследствии выбор профессии.

Большое внимание уделяли ручному труду первые организаторы коррекционных школ, в России.

Н.В.Чехов и Е. В. Герье отмечали, что могучими помощниками в развитии у умственно отсталого ребенка самостоятельности, самодеятельности и самодисциплины являются ручной труд и гимнастика.

Во вспомогательной школе-санатории профессора В. П. Кащенко ручному труду уделялось исключительно большое внимание. «Ручной труд, — писал Кащенко, — имея важное педагогическое и профессиональное значение, должен занять первенствующее значение среди остальных предметов, он является базисом всех наших воспитательных и образовательных воздействий на дефективного ребенка»

Проблеме обучения умственно отсталых школьников ручному и профессиональному труду посвящены многие исследования советских авторов (И. П. Акименко, Д. Н. Граборов, И. И. Данюшевский, Г. М. Дульнев, М. И. Кузьмицкая, М. И. Рябцева, В. Н. Тарасова и др.).

Проведен ряд важных исследований, раскрывающих воспитательную и коррекционную роль труда в коррекционной школе. Влиянию труда на умственное развитие учащихся вспомогательной школы посвящены многие работы Г. М. Дульнева.

В исследованиях Г. М. Дульнева, основное внимание уделено выяснению путей повышения коррекционно-развивающего значения ручного труда в коррекционной школе и воспитанию у учащихся коррекционной школы у учащихся самостоятельности при выполнении трудовых задач.

В своих исследованиях советские дефектолога отводят большое место не только вопросам организации учебного процесса на уроках труда, но и изучению его коррекционно-воспитательного значения.

Воспитание у учащихся умения самостоятельно выполнять трудовые задания является одной из самых главных задач вспомогательной школы. Между тем, как показывают специальные исследования, проведенные в области трудового обучения, уровень самостоятельности при выполнении заданий по труду учащимися является весьма низким. Объясняется это прежде всего тем, что этот вопрос не нашел ещё дидактического и методического решения. [26]

В основном огромное внимание уделяется воспитанию у учащихся определённого отношения к труду, формированию профессионально-трудовых навыков и умений. Но гораздо меньше внимания уделялось формированию самостоятельности у детей при выполнении трудовых заданий.

Проблема воспитания у умственно отсталых школьников навыков самостоятельной работы рассматривается в различной методической литературе, применительно к задачам различных предметов М.Ф.Гнездилов, Н.Ф.Кузьмина-Сыромятникова, А.А.Поставская, а также в отдельных работах, посвященных дидактическим вопросам обучения во вспомогательной школе А.Н.Граборов, Г.Н.Дульнев.

Имеются также специальные исследования, в которых рассматриваются вопросы воспитания у учащихся самостоятельности в процессе преподавания некоторых общеобразовательных дисциплин. Однако очень мало освещается вопрос воспитания у школьников вспомогательной школы самостоятельности в процессе трудового обучения.

Опыт учителей вспомогательных школ, а также результаты исследований показывают, что самостоятельное выполнение практических заданий для умственно отсталых детей представляет большую трудность. Наблюдение уроков швейного дела дает основание говорить о некоторых серьёзных недостатках в профессионально-трудовом обучении детей вспомогательных школ. Как правило, учителя забывают о необходимости воспитания у учащихся навыков самостоятельности в работе, часто спешат к ним на помощь, не дают возможности им самим разобраться в задании и самостоятельно выйти из затруднительной ситуации. Часто из виду выпускается главное, именно то, что учащимся нужно показать, как выполняется та или иная трудная операция и вместе с ним выполнить её и научить их самостоятельно проделывать комплекс операций по изготовлению изделий.

Приходится констатировать, что пока ещё выпускники вспомогательных школ в подавляющем большинстве оказываются не полностью подготовлены к трудовой деятельности, главным образом потому что они не умеют самостоятельно работать, не могут сразу включаться в производственный процесс, долгое время не могут выполнять самостоятельно трудовые операции, не проявляют инициативы, активности.

Проблема воспитания у учащихся самостоятельности в процессе профессионально-трудового обучения является общедидактической и методической проблемой олигофренопедагогики. Кроме того, эта проблема непосредственно связана с проблемой развития познавательных процессов учащихся в трудовом обучении. Наконец, воспитание самостоятельности у учащихся связано с общей проблемой воспитания личности, в частности воспитания у них таких качеств, как трудолюбие, настойчивость, уверенность в своих силах.

В настоящее время делается попытка определить наиболее целесообразные педагогические пути воспитания у учащихся вспомогательной школы самостоятельности во время выполнения трудового задания.

Программа профессионально-трудового обучения предлагает формирование у учащихся определенной системы производственных, операционных навыков по труду. Важным и необходимым условием, обеспечивающим самостоятельность учащихся в выполнении заданий по труду, является знание ими технологических особенностей материалов, оборудования, машин; владение комплексом производственных навыков.

В этом плане вспомогательная школа достигла удовлетворительного выполнения программных требований, хотя и не всегда одинаково в отношении некоторых учащихся. Однако, наблюдения показывают, что многие из этих учащихся хотя и усваивают технологические знания, хорошо овладевают комплексом производственных навыков, испытывают большие трудности в применении этих знаний, умений и навыков на практике.

Таким образом, ни приобретение производственных навыков, ни усвоение технологических сведений, сами по себе ещё не обеспечивают самостоятельность в работе учащихся.

В своих исследованиях советские дефектологи отводят большое место не только вопросам организации учебного процесса на уроках труда, но и изучению его коррекционно-воспитательного значения.

Отсутствие у учащихся самостоятельности в выполнении задания по труду возникает в силу того, что они не умеют целенаправленно использовать в работе свои навыки и знания. Это выражается в неумении пользоваться инструкциями (устными и письменными), чертежами, образцами и моделями, в неумении планировать свою работу, выполнять её в определённой последовательности.

 Трудовая деятельность умственно отсталых школьников характеризуется глубоким своеобразием, обусловленным особенностями их психофизического развития. Как известно, познавательные процессы у умственно отсталых школьников недостаточно развиты и обнаруживают существенные отклонения от нормы. Это накладывает большой отпечаток на их трудовую деятельность, которая состоит не только из практических, но и познавательных действий. От развития этих познавательных действий зависят характер и результаты трудовой деятельности.

В самом деле, такие важные процессы, как ориентировка в трудовом задании, организация работы, составление плана, корректировка выполняемых действий, не могут осуществляться успешно, если нарушены познавательные процессы.

Большое влияние на трудовую деятельность умственно отсталых школьников оказывают особенности их восприятия. Как показали исследования Л. В. Занкова, И. М. Соловьева, Ж - И. Шиф и их сотрудников, Б. И. Пинского, Н. И. Стадненко и др., восприятие умственно отсталых детей характеризуется глубоким своеобразием, оказывающим большое влияние на выполняемые ими действия и поведение в целом. Так, например, замедленность, узость, не дифференцированность восприятия не позволяют умственно отсталому школьнику должным образом ориентироваться, в процессе трудовой деятельности, осуществлять самостоятельные действия и операции на основе предварительной ориентировки в окружающей обстановке и складывающихся в ходе работы условий.

Большое влияние на трудовую деятельность умственно отсталых школьников оказывает то, что их восприятие является недостаточно аналитическим. В ряде случаев это приводит к тому, что трудовые действия выполняются учащимися без учета пространственных связей и отношений между отдельными деталями, без предварительного установления порядка и последовательности действий.

Сознательная трудовая деятельность невозможна без запоминания, без привлечения прошлого опыта. Без работы памяти невозможно усвоение новых знаний, формирование трудовых навыков и умений и их использование в самостоятельной работе.

Как показали исследования Л. В. Занкова, П. И. Зинченко, А. А. Смирнова и др., процессы памяти или включены в определенную деятельность, или сами выступают как особая форма деятельности. В обоих случаях они непосредственно связаны с целью, направленностью, мотивами и способами деятельности. Поскольку эти компоненты деятельности формируются у умственно отсталых школьников в аномальных условиях, процессам памяти (как и другим познавательным процессам) у умственно отсталых школьников присущ ряд особенностей.

Одной из основных особенностей памяти умственно Отсталых детей является то, что она у них слабее, чем у нормальных детей.

Другой важной особенностью памяти умственно отсталых школьников является отсутствие существенных различий между продуктивностью непреднамеренного и преднамеренного запоминания. У нормальных школьников эти различия больше.

Наблюдения за деятельностью умственно отсталых школьников показали, что, в отличие от нормальных школьников, они никогда не прибегали к припоминанию способов выполнения повторяющихся действий сцелью их рационализации. Умственно отсталые школьники пользовались припоминанием лишь в тех случаях, когда они оказывались перед необходимостью преодолеть повторно одни и те же затруднения.

В трудовой деятельности исключительно велика роль мыслительных процессов. Для того чтобы отобрать необходимые материалы для работы, наметить правильный план действий, контролировать их выполнение, вносить в работу нужные изменения, необходимо использовать анализ, синтез, обобщение и т. д. От развития мыслительных процессов зависит успех выполняемой работы.

Формируясь на основе плохо развитой речи, бедного запаса представлений об окружающей действительности и на фоне общего недоразвития психики, мыслительные процессы умственно отсталых школьников обнаруживают существенные отклонения от нормы. Как показали специальные психологические исследования (И. М. Соловьев, Ж. И. Шиф, А. И. Липкина, М. В. Зверева и др.), у умственно отсталых детей крайне несовершенны процессы анализа и синтеза.

Нарушение мышления, выражающееся в неумении вычленять видовые признаки и отграничивать их от родовых, делает анализ, осуществляемый умственно отсталыми школьниками, крайне общим, неспецифичным и, следовательно, не обнаруживающим индивидуальные особенности предметов. [24]

Разумеется, такой анализ не может не сказаться на трудовой деятельности учащихся. Для того чтобы трудовые действия были успешно выполнены, воспринимаемые предметы должны быть подвергнуты детальному анализу, выявляющему те их особенности, знание которых необходимо для успешного осуществления выполняемых операций.

Большую роль в процессе труда играет сравнение. Без установления сходства и различия между деталями, заготовками, образцами, чертежами нельзя приступить к работе и выполнять ее на качественно высоком уровне. Умственно отсталые школьники какпоказали специальные исследования, испытывают большие трудности, когда им приходится самостоятёльно устанавливать сходства и различия между предметами.

Требуется специальная подготовительная и коррекционно-воспи-тательная работа, для того чтобы подготовить умственно отсталого ребенка к использованию правильных приемов сравнения и к осознанию необходимости учитывать специфические свойства и признаки предметов в процессе сравнения и на этой основе устанавливать между ними сходство и различие.

Нарушение целенаправленности мышления является одним из основных факторов, определяющим особенности трудовой деятельности учащихся коррекционной школы. И это понятно: целенаправленность деятельности является неотъемлемой частью трудовой деятельности. Нельзя успешно трудиться, не планируя и не контролируя трудовые действия и не подчиняя их представляемой цели.

Своеобразие выражается, далее, в том, что при затруднениях умственно отсталые дети начинают производить такие действия и операции, которые уводят их от первоначальной цели.

При отсутствии необходимого направляющего воздействия со стороны учителя умственно отсталые дети относятся к получаемым результатам недостаточно критически. Они не соотносят эти результаты с требованиями задачи и не обращают внимания на содержание и реальную значимость результатов. Так, например, они не подвергают должному сравнению и сопоставлению с имеющимся образцом изготавливаемые ими на уроках труда изделия.

Психологический анализ показывает, что при выполнении отдельных действий умственно отсталые дети руководствуются лишь ближайшими мотивами деятельности, не побуждающими к достижению более отдаленной.

Трудовая деятельность умственно отсталых школьников в значительной степени зависит от особенностей их физического развития. Учащиеся коррекционной школы значительно отстают от учащихся массовой школы в физическом развитии. Учащиеся коррекционной школы отстают в росте, весе. У них сравнительно мала окружность грудной клетки, обнаруживается слабость брюшного пресса. Эти дети быстро устают, отставание в физическом развитии проявляется у них наиболее ярко при выполнении упражнений и действий, требующих физической силы и быстроты. Если к сказанному прибавить, что у умственно отсталых школьников не развита ориентация в пространстве и времени, то станет совершенно ясно, какое большое влияние оказывают особенности их физического развития на трудовые действия.

Нарушение координации движений и недостатки физического развития оказывают, несомненно, большое влияние на трудовую деятельность учащихся вспомогательной школы и вызывают необходимость в проведении соответствующей коррекционно-воспитательной работы.

Успешность трудовой деятельности зависит в сильной мере от работоспособности человека. Если человек быстро устает и начатую работу продолжает в неоптимальных условиях, то это не может не повлиять на ее результаты. Специальное исследование этого вопроса И. Г. Еременко показало, что выносливость умственно отсталых детей намного ниже выносливости их нормальных сверстников и это сказывается на продуктивности выполняемой ими работы. Было также обнаружено, что продуктивность умственно отсталых учащихся при выполнении различных учебных заданий в два-три раза ниже, чем у нормальных учащихся.

На протяжении урока работоспособность учащихся коррекционной школы сильно меняется. Причем снижение работоспособности наблюдается у них не только в конце урока, но и в начале и в середине. В начале урока их низкая работоспособность обусловлена неумением мобилизовать себя и взять необходимый темп работы. В середине урока она часто вызывается отсутствием умения преодолевать трудности настойчиво и самостоятельно добиваться необходимых результатов.

У умственно отсталых школьников были обнаружены также своеобразные особенности в отношении работоспособности в течение дня; она зависит также и от предшествующих занятий и их длительности.

Низкая трудоспособность и особенности ее динамики оказывают большое влияние на трудовую деятельность умственно отсталых школьников. Организация трудовой деятельности учащихся коррекционной школы с учетом особенностей их работоспособности является важной предпосылкой повышения ее продуктивности. [18]

1.2 Коррекционная направленность трудового обучения в воспитании самостоятельности у учащихся с нарушением интеллекта

Труд как методический прием является важнейшим средством коррекции, давая возможность осуществлять наглядность обучения в ее наиболее развернутой форме: делания, воспроизведения, моделирования и конструирования

Применение труда в коррекционной школе дает возможность более глубоко и в то же время широко охватить учащихся воспитательной работой.

Воспитательная роль труда в школе заключается, прежде всего, в том, что по этой линии работы, как уже указывалось, особенно ярко осуществляется специальная задача школы - коррекционное воспитание. Во-вторых, труд - одно из средств осуществления наглядности обучения. Привычка постоянно оперировать с инструментами и материалами, вскрывать их свойства, устанавливать отношения, создавать определенные материальные ценности в виде тех или иных поделок, видеть использование этих поделок другими — все это ведет к выработке у учащихся прочных трудовых установок.

Вводя возможно рано коллективные работы, а на поздних ступенях и разделение труда, этими мероприятиями, развертывающимися в общешкольном масштабе, вырабатываются у ребенка прочные установки на коллектив, как мощную производственную организацию, гораздо более сильную, чем простая сумма составляющих ее индивидуумов.

Привычка бережно обращаться с инструментом, с материалом есть прочная база для воспитания бережного отношения к социалистической собственности. Положил рубанок на рашпиль - рубанок оказывается испорченным, положил на верстак стамеску и долото - они затупились.

Тот огромный интерес, который учащиеся проявляют к труду, будет служить основанием к выработке у них правильного отношения к этому виду деятельности.

Труд - дело чести, доблести, геройства - это основное положение должно быть распространено на все виды труда в школе: как на труд умственный, так и на труд физический. «Сначала поработай головой, а потом работа руками пойдет как по маслу», - говорил старый мастер Макаров. В этих словах старого производственника выражена замечательная мысль о ликвидации грани между умственным и физическим трудом. Это должен глубоко осознать учитель труда. В правильной организации работы, в ее продуманности, в согласовании частей лежат огромные корригирующие возможности для ребенка-олигофрена, и их надо использовать.

Ученику понятны конкретные задачи труда. Он понимает значимость этой работы, овладевает приемами выполнения, проверяет и оценивает свою работу, как в процессе ее, так и в целом.

Задание, которое дается ученику, может носить разнообразный характер:

- ученику дается объект и требуется воспроизвести точно такой же - сделать копию вещи;

- ученику дается объект. Требуется воспроизвести его в другом масштабе;

- ученику дается объект. Требуется воспроизвести его в иных пропорциях;

- ученику даются только размеры. Вещь требуется сделать по памяти;

- ученик получает технический рисунок или рабочий чертеж. По ним требуется изготовить вещь.

Во всех этих случаях для осуществления технологического процесса необходимо, чтобы ученик обладал определенной степенью развития воображения. Только ясно представляя себе, что требуется выполнить, можно осуществить это выполнение.

Чем дальше мы идем от натурального образца к рисунку и, наконец, к чертежу, тем больше требуется творческого воображения при воспроизведении.

Если активность учащихся используется правильно, она ведет к их самостоятельности. Учеников надо учить работать самостоятельно. В процессе трудового обучения особенно легко учащиеся могут получить навыки самостоятельной работы. Выполняя программные работы под тщательным руководством учителя, ученик закрепляет определенные умения и навыки на поделках, представляющих вариацию основной работы, и эти вариативные вещи выполняются все более и более самостоятельно. [8]

При обучении труду широко применяется принцип наглядности. Когда ученику дается вещь и требуется сделать ее копию, это и есть наглядность в ее наиболее простой форме. Сложнее, когда надо изменить масштаб. Еще сложнее, когда меняются пропорции. Дальше вещь изготовляется по готовому образцу, затем по представлению (по памяти).

Выполнение поделки по техническому рисунку и чертежу — это уже более сложные формы наглядности, которыми вспомогательная школа пользуется лишь на старших годах обучения.

Отдельные этапы трудового обучения тесно связаны между собой: в пропедевтике труда ученик получает первые трудовые установки, первые навыки обращения с инструментом и материалом. Эти установки и навыки развиваются и укрепляются в бытовом труде и профессиональном обучении. Они переносятся учеником в его работу по общеобразовательным предметам. Иллюстративный и профессиональный труд развивает конструктивное мышление, вскрывает нечеткость представлений, переводит эти нечеткие представления в представления более четкие, более полно отражающие предмет. [7]

Как показывают исследования, в процессе обучения учащихся коррекционной школы труду большое внимание должно быть уделено не только выработке трудовых навыков и умений, но и развитию познавательных компонентов трудовой деятельности. Только при этом условии создаются необходимые предпосылки для подготовки учащихся коррекционной школы к самостоятельной трудовой деятельности.

Для того чтобы восполнить пробелы психического развития учащихся коррекционной школы в процессе труда, необходимо прежде всего установить, какие трудности они испытывают при выполнении трудовых действий, какие способы деятельности у них недоразвиты.

Наблюдения за учащимися коррекционной школы показывают, что они не осознают важности теоретических знаний для достижения хороших результатов в работе. Это особенно характерно для учащихся младших классов. На уроках ручного труда они интересуются только техникой выполнения отдельных операций, не понимая, что без использования полученных на других уроках (математика и рисование) знаний нельзя выполнять трудовое задание в соответствии со всеми требованиями, предъявляемыми к изделию. Словесные объяснения в таких случаях мало помогают.

Изменение отношения к теоретическим знаниям происходит лишь в том случае, если они приобретают непосредственное значение для осуществления практических действий. И действительно, опыт лучших учителей коррекционной школы показывает, что преподнесение теоретических сведений по труду они стараются всячески связывать с практическими действиями учащихся.

Вырабатывая у учащихся приемы и навыки планирования, самоконтроля, переноса, а также умения самостоятельно решать возникающие в ходе работы частные задачи, учитель тем самым, так или иначе развивает их познавательные способности. Однако развивающий эффект обучения является максимальным в том случае, когда оно органически связано с решением коррекционных задач.

Если соответствующие приемы и навыки формируются у учащихся лишь с целью решения узких, ограниченных задач обучения и не связываются органически с общими коррекционными задачами, то их роль в преодолении недостатков психического развития умственно отсталых школьников и, следовательно, в развитии познавательных способностей будет невелика.

Трудовая деятельность требует от человека умения решать интеллектуальные задачи. Для того чтобы работа протекала успешно, ее надо продуманно и рационально организовать: подготовить рабочее место, выбрать нужные материалы, инструменты и т. д.

В ходе работы возникают известные трудности, непредвиденные обстоятельства, например, появляется необходимость заменить одни детали и инструменты другими, внести изменения в ранее намеченный план действий и т. д.

В конце работы необходимо проверить качество изделия, установить, полностью ли оно соответствует предъявляемым требованиям. Нередко после внимательного рассмотрения изготовленного изделия приходится что-нибудь переделать, улучшить и т. д.

При выполнении трудовых заданий учащимся коррекционной школы, как и учащимся школы массовой, приходится использовать различные знания, усвоенный не только в процессе обучения труду, но и на других уроках. На занятиях по труду учащимся приходится пользоваться контрольно-измерительными инструментами: линейкой, угольником и т. д., производить расчеты. Поэтому понятно, что результаты трудовой деятельности в сильной мере зависят от того, какими знаниями и навыками обладает ученик.

Следует, однако, отметить, что наличие знаний и навыков не всегда обеспечивает их использование в нужный момент. Как показали исследования Н. А. Менчинской и ее сотрудников, возможность применить знания на практике зависит не только от степени их усвоения, но и от наличия особых интеллектуальных умений применять их тогда, когда в них возникает необходимость. Эти интеллектуальные умения могут иметь различную степень обобщенности, зависящую от развития мыслительных операций.

Если степень обобщенности высока, имеющиеся знания успешно используются человеком в различных условиях. Если же степень обобщенности низка, знания используются только в определенных конкретных условиях.

Как известно, процессы обобщения недостаточно развиты у умственно отсталых школьников. Это сказывается на процесс формирования интеллектуальных умений, следовательно, на развитии рациональных приемов организации и выполнения трудовых действий.

Отметим три основных условия развития интеллектуальных умений у умственно отсталых школьников.

1. Необходимым условием формирования интеллектуальных умений у умственно отсталых школьников является помощь и направляющее воздействие учителя, подготавливающие учащихся к предстоящим действиям. Как показывают наблюдения, учащиеся коррекционной школы часто обнаруживают неумение привлекать необходимые знания и навыки для выполнения предложенного задания, делать необходимые обобщения. В подобных случаях крайне важно оказать им необходимую помощь, направить их действия в нужном направлении.

Такая систематическая работа учителя способствует формированию у учащихся приемов и навыков самостоятельной деятельности и, следовательно, умения пользоваться ранее усвоенными знаниями при выполнении учебных заданий. В результате систематического воздействия учителя, ориентирующего и направляющего действия учащихся, у них вырабатывается умение самостоятельно осуществлять свои действия на основе предварительной ориентировки в задании, предусмотренного выбора способное действия и адекватного привлечения прошлого опыта. Это означает, что у учащихся формируются обобщенные интеллектуальные умения применять ранее усвоенные знания, выбирать адекватные и рациональные способы действия при выполнении учебных заданий.

1. Другим важным условием формирования интеллектуальных умений у учащихся вспомогательной школы является систематическая тренировка школьников в выполнении умственных действий, их постепенное превращение в приемы деятельности. Как это впервые было показано советскими исследователями при изучении психологии памяти, сформированные интеллектуальные действия не всегда становятся приемами самостоятельной деятельности при решении задач.

Характерная для умственно отсталых школьников тугоподвижность мышления, низкий уровень развития аналитико-синтетической деятельности, особенности актуализации прошлого опыта — все это создает большие трудности при попытке умственно отсталых школьников использовать свои знания, навыки и умения для решения поставленных задач.

1. Одним из важных условий формирования интеллектуальных умений у умственно отсталых школьников является включение в учебный процесс упражнений в применении усвоенных знаний. На важность таких упражнений указывает И. Г. Еременко. Согласно его экспериментальным данным, организация учебногопроцесса по принципу соединения усвоения знаний с упражнениями в их применении способствует развитию мыслительных операций, приемов планирования и самоконтроля и умения руководствоваться данной извне инструкцией или самоинструкцией.

Необходимым условием формирования у учащихся коррекционной школы умения применять усвоенные знания на практике является овладение ими приемами ориентирования в задании, планирования, контроля и самооценки результатов. Без развития этих видов умственной деятельности нельзя достаточно успешно преодолеть обнаруживаемый у умственно отсталых школьников разрыв между имеющимися знаниями и их использованием при выполнении практических задач.

В условиях специальной организации учебного процесса, учитывающей важность развития указанных умственных действий, учащиеся гораздо успешнее научаются применять свои знания при выполнении учебно-практических заданий.

Успешная трудовая деятельность невозможна без ясного осознания цели, плана и способов действия. Для того чтобы выполняемая работа была продуктивной, ее надо осуществлять в соответствии с данной конкретной ситуацией и с учетом условий, складывающихся в процессе деятельности, настойчиво преодолевая возникающие при этом трудности.

В процессе деятельности, как известно, человеку приходится решать целый ряд задач, находящихся в определенном соотношении между собою. Одни из них связаны с составлением плана и выбором средств, при помощи которых должна быть достигнута определенная, заранее намеченная цель. Другие связаны с установлением определенных связей и отношений между содержащимися в выполняемой задаче данными. Третьи — с преодолением тех или иных трудностей, возникающих в ходе деятельности, и т.д.

У умственно отсталых школьников, как известно, высшие процессы анализа и синтеза недостаточно развиты, и поэтому они в состоянии осознать и целенаправленно выполнять далеко не всякую задачу, если требуется осуществлять отмеченную выше ориентировочно-исследовательскую и мыслительную работу. Отсутствие готовности и возможностей для выполнения задачи толкает умственно отсталого школьника на путь формальных действий. В самом деле, школьник поставлен перед необходимостью так или иначе выполнять предложенную задачу, но у него, оказывается, нет ни ее должного понимания, ни средств и опыта выполнения.

Возникает конфликтная ситуация, единственно правильный выход из которой, казалось бы, один — обратиться за помощью и дополнительными разъяснениями к учителю. Для этого, однако, необходимо осознать создавшуюся обстановку, понять, что бессмысленно производить действия, не ведущие к решению поставленной учителем задачи. Характерное для умственно отсталых школьников нарушение ориентировки в ситуации и целенаправленности мышления, о чем говорилось выше, препятствует такому осознанию; в результате возникают неадекватные действия. Наиболее отчетливо неадекватность действий проявляется на уроках ручного труда у учащихся младших классов вспомогательной школы.

Нарушение целенаправленности трудовой деятельности у умственно отсталых школьников часто находит свое проявление в том, что при ее выполнении они не соотносят все действия с требованиями поставленной перед ними задачи

Как уже отмечалось выше, при столкновении с определенными трудностями в работе умственно отсталые дети отходят от поставленной перед ними задачи и начинают производить такие действия и операции, которые все дальше и дальше уводят их в сторону от намеченной цели

Умственно отсталые учащиеся приспосабливали свои последующие операции и частные действия к тому, что ими уже было ошибочно построено, хотя это явно удаляло их от выполнения данного конкретного задания

В условиях коррекционной школы развивающий эффект обучения зависит от умелого использования коррекционно-воспитательной работы. Значительные результаты в развитии получаются тогда, когда процесс обучения строится с учетом дефектов учащихся, их индивидуальных особенностей и опирается на собственную активность школьников. Однако для того, чтобы активизировать учебную деятельность учащихся вспомогательной школы, необходимо специальными педагогическими приемами преодолеть присущие им недостатки психического развития и сформировать у них соответствующие навыки и способы самостоятельной работы. Таким образом, одной из основных задач коррекционно-воспитательной работы при обучении умственно отсталых школьников труду является формирование у них целенаправленных способов деятельности. Это означает, прежде всего, что умственно отсталого школьника следует специально учить действовать в соответствии с ясно осознанной целью и средствами, ведущими к самостоятельному достижению цели доступной для умственно отсталых детей форме необходимо раскрыть перед ними значение согласованных действий в достижении представляемой цели. Обучая учащихся вспомогательной школы труду, необходимо так организовать учебный процесс, чтобы их внимание было направлено не только на отдельные действия и операции, но и на выполнение изделия, удовлетворяющего определенным требованиям.

Важно учитывать чтобы, в процессе трудовой деятельности, добиваться у учащихся вспомогательной школы, того чтобы они смогли применить полученные знания и умения в жизни.

1. Описание методов и приёмов коррекционной работы по воспитанию самостоятельности на уроках труда

2.1 Уровень сформированности самостоятельности у умственно отсталых школьников

Основными компонентами трудовой деятельности являются общетрудовые и двигательные умения, работоспособность. Установлено, что для самостоятельного выполнения задания необходимо: планировать ход предстоящей работы, осуществлять текущий и заключительный самоконтроль. Не менее важны для трудовой деятельности состояние пространственной ориентировки и степень овладения двигательными умениями. Успехи в выполнении трудовых заданий зависят также от работоспособности детей, обусловленной биологическими и социальными факторами.

Формирование компонентов трудовой деятельности у умственно отсталых учащихся имеет ряд особенностей.Сгруппировать школьников в зависимости от их возможностей и испытываемых трудностей в обучении возможно лишь в результате комплексного и динамического исследования.

Нами были разработаны и апробированы коррекционные занятия, направленные на формирование самостоятельности, у умственно отсталых школьников, в процессе трудовой деятельности.

Цель занятий: воспитание самостоятельности у детей с нарушением интеллекта в процессе трудового обучения.

Задачи:

1. Проведение коррекционной работы для воспитания самостоятельности учащихся в процессе трудовой деятельности.
2. Анализ полученных результатов и разработка рекомендаций.

Объект изучения: процесс воспитания самостоятельности.

Предмет: влияние трудового обучения в коррекционной школе на воспитание самостоятельности у учащихся с нарушением интеллекта.

Во время эксперимента обучение проводилось по программе швейного дела учащихся 7 класса (6 девочек) коррекционной школы. Экспериментальное обучение осуществлялось по разработанным нами конспектам уроков. Для отслеживания эффективности занятий, сравнивались результаты диагностики до начала коррекционной работы, и после ее проведения.

Время реализации один год.

 Проведенное исследование включало в себя три этапа: первый этап – подготовительный. На данном этапе нами был осуществлен подбор методики направленной на диагностику сформированности самостоятельности школьников вспомогательной школы; был проведен предварительный сбор информации об испытуемых.

Второй этап – собственно экспериментальный. В ходе этого этапа были проведены разработанные коррекционно-развивающие занятия .

На третьем этапе исследования, полученные нами данные, были подвергнуты количественной и качественной обработке, сделаны выводы и даны рекомендации.

На первом этапе основное значение для изучения школьников имели текущие наблюдения,проводимые планомерно и систематически. Была организованна фронтальная работа, при которой особенно внимательно велось наблюдение за учащимися, а затем точно и своевременно фиксировались полученные данные, отражая постепенные изменения в трудовой деятельности детей, повышение их самостоятельности.

Система наблюдений на уроках включала в себя изучение особенностей учащихся в овладении общетрудовыми умениями, двигательными трудовыми приемами, изучение работоспособности учеников, выявление уровня самостоятельности.

Для того чтобы наблюдение достаточно полно раскрывало картину трудовой деятельности ребенка, мы определили основные его направления:

1) затруднения, испытываемые при анализе образца изделия (называние малого количества деталей, трудности в определении их формы, размеров, особенностей, способов соединения, пространственного расположения и т. д.);

2) особенности анализа образца аналогичного изделия, относительно нового изделия;

3) реакцию на различные виды помощи (активизация внимания, наводящие вопросы, повторная инструкция, показ, сопровождаемый инструкцией, и т. д.);

4) влияние анализа образца на успешность планирования, практического выполнения, текущего и заключительного самоконтроля;

На этапе планирования предстоящей работы учитель обращает внимание на следующее:

- характер затруднений при планировании (нарушение последовательности, пропуск операций, повторение пунктов плана);

- особенности составления предварительного плана на изготовление аналогичного или относительно нового изделия;

- реакцию ученика на разные виды помощи (активизация внимания, дополнительные вопросы, применение предметно-операционных и графических планов и др.);

- темп овладения умением предварительно планировать ход работы над изделием.

Во время практической работы и осуществления итогового самоконтроля учитель отмечает:

- трудности в проведении сравнения неоконченной или выполненной работы с образцом, полуфабрикатом предметно-операционного или частью графического плана;

- затруднения в установлении причинно-следственной зависимости между действием и результатом в ходе работы и объяснении причины ошибок по окончании ее;

- умение использовать различные способы контроля (глазомерный, инструментальный — с помощью мерочки, линейки, наложением);

- реакцию на разного вида помощь (активизация внимания, побуждение к сравнению, инструктирование, показ способов контроля);

- темп овладения умением осуществлять текущий и заключительный самоконтроль на глаз и с помощью измерительных инструментов.

5) темп овладения умением анализировать объект, т. е. как скоро школьники начинают самостоятельно называть его признаки;

При формировании двигательных трудовых приемов также выделяли для наблюдений несколько параметров:

- правильность выполнения двигательного приема (умение держать инструмент, последовательность движений, темп, пространственная точность и плавность выполнения приема, дифференциация усилий);

- понимание фронтального объяснения приема;

реакция на разные виды помощи (активизация внимания, повторная инструкция, показ последовательности движений, совместное с учителем выполнение приема);

- темп овладения приемом;

прочность сформированного умения (изолированное выполнение приема, применение его наряду с другими при изготовлении аналогичной и новой поделки);

- качественный результат выполнения приема.

6) причины, мешающие формированию ориентировочной деятельности (нарушение работоспособности, низкий уровень развития мышления, отсутствие интереса к труду и др.).

Наблюдая, как изменяется деятельность учеников при той или иной организации урока отмечалось, что помогает им выполнить задание, что остается непонятным. Фиксируя свое внимание на трудностях, мешающих ребенку справиться с работой, учитывая уровень его знаний и возможностей, варьируя задания, учитель намечает пути и приемы работы с конкретными учениками.

В процессе обучения наблюдали за тем, способствуют
ли намеченные виды помощи развитию умственной деятельности и двигательных умений, вырабатывают ли самостоятельность, повышают ли работоспособность. Необходимо было также проследить, как дети применяют приобретенные знания и умения при изготовлении нового простого или сложного или изделия, насколько адекватно используют
приобретенный опыт.

Далее наблюдения записывались в лист обследования и оценивались как высокие, средние и низкие, при этом учитывались индивидуальные особенности учеников. В ходе исследования мы получили следующие данные на начало года (см. Приложение 1)

Две ученицы, по таким показателям, как: понимание объяснения учителя, действия по инструкции, планирование, самоконтроль, словесный отчет показали средний уровень. Четыре ученицы по тем же показателям -низкий уровень.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что при таких показателях дети не могут самостоятельно изготовить какое-либо изделие, а следовательно получить профессию, которая поможет им успешно социализироваться в будущем.

На втором этапе производилась реализация коррекционных занятий.

* 1. Коррекционная работа на уроках трудового обучения по воспитанию самостоятельности

Для занятий были подготовлены образцы готовых изделий, технологические карты, а также рисунки и чертежи. Каждый ученик был обеспечен всеми необходимыми инструментами (ножницы, линейки, карандаши, сантиметровые ленты) и материалами для практических работ.

Существенное различие в обучении учащихся заключалось в методической стороне проведения уроков.

При определении и построении системы обучения в классе нами были положены в основу, с одной стороны, важнейшие требования производства, которые в конечном счете определяют всю методику обучения: необходимость уметь определить последовательность обработки изделия, выполнить задание, руководствуясь словесной инструкцией (устной или письменной), образцом, рисунком или чертежом, уметь организовать свою работу. С другой стороны учитывали характерологические черты личности ребенка: нарушение и снижение регулирующей роли слова в его деятельности, затруднения в установлении причинных зависимостей, слабость активных процессов памяти.

Следовательно, система экспериментального обучения строилась с учетом требований производства и особенностей учащихся коррекционных школ.

Для успешного осуществления трудовой деятельности ребенок должен понять задание и представить себе результат труда — конструкцию будущего изделия, его форму, размеры, материалы, из которых оно будет выполнено, и способ крепления. Мысленное построение того объекта, который предстоит изготовить, является характерной особенностью ориентировочного этапа работы. Создание четкого и полного образа будущего изделия способствует достижению положительного результата, поскольку при планировании и самоконтроле работающий ориентируется на этот образ.

Ориентировка в задании включает в себя анализ объекта и условий, необходимых для его изготовления.

Программой определены ориентиры, опираясь на которые ученики должны выполнять объекты: это образцы изделий, натуральные предметы и игрушки, муляжи, чучела, предметные рисунки, технические рисунки. Чаще всего учащиеся выполняли работу по образцу изделия. При его анализе отмечалось: назначение предмета, его крупные и мелкие части, детали этих частей, величину, форму, материал, места и способы крепления деталей. При рассматривании предметного и технического рисунка обращали внимание учеников на те признаки, которые в силу особенностей изображения не видны или видны частично. Учащиеся без помощи учителя не могут учесть такую особенность, вследствие чего образ будущей поделки не будет для них достаточно полным и четким. Обучая детей умению анализировать рисунок изделия добивались того, чтобы они называли не только части изделия, но и детали, из которых сделаны эти части. Например: «Это фартук, он состоит из двух частей — верхней и нижней. Верхняя часть пришита к нижней. Поскольку ориентироваться в рисунке значительно сложнее, переходить к его анализу следует постепенно: сначала провести анализ образца этого изделия, сравнить его с рисунком, а затем уже определить особенности последнего. На уроках труда школьницы учились изготавливать не сложные макеты. Анализ макета также имеет некоторые особенности. Он состоит из двух этапов. Вначале перечисляются основные и второстепенные детали макета, их размещение на плоскости основания. Учитель обращает внимание детей на то, что находится на переднем плане, на заднем, где и как располагаются основные детали макета. Затем анализируются отдельные фигуры.

Анализируемый предмет ученики должны разглядеть вблизи, иметь возможность взять его в руки, рассмотреть со всех сторон. Учитель руководит этим процессом, жестом или словом привлекая внимание к малозаметным, но важным свойствам объектов, особенно к пространственным характеристикам, которые чрезвычайно затрудняют многих учеников. Работа может выполняться коллективно и попарно.

В связи с тем, что дети не умеют анализировать объекты, имеют малый запас слов, не владеют свободно связной речью, невнимательны и быстро отвлекаются, учитель на протяжении нескольких уроков сам осуществляет разбор, затем школьники по вопросам повторяют анализ. При этом, называя тот или иной признак, учитель жестом привлекает внимание класса к соответствующей части поделки, обучая, таким образом, детей планомерно рассматривать объект, правильно называть каждую его особенность. Учитель, рассказывая сам и задавая учащимся, вопросы по анализу образца, должен каждый раз придерживаться одной и той же последовательности: назвать предмет, указать его назначение, вычленить крупные и мелкие части, детали этих частей, определить свойства выделенных частей (форма, величина, цвет, материал), их пространственное расположение и виды соединения деталей. Этот порядок должен соблюдаться в процессе всего периода обучения ориентированию в задании, чтобы выработать у учеников стереотип рассматривания объекта и высказываний.

При коллективном анализе дети рассказывают о предмете по вопросам, задаваемым учителем в указанной выше последовательности. Вопросы должны быть четкими, конкретными, понятными, чтобы привлечь внимание школьников к нужным частям и особенностям объекта, помочь правильно сформулировать ответ, побудить к активной мыслительной деятельности. В начале обучения вопросы задаются к каждому признаку и каждой особенности объекта. Постепенно их количество сокращается, остаются в основном те, которые требуют пространственной характеристики предмета и некоторых его малозаметных особенностей.

При составлении вопросов, учитывали следующие положения:

1. Вопросы должны иметь разную форму (полную и неполную). Полнота вопроса зависит от степени совершенствования у детей анализа образца, от приобретенных ими знаний и умений, от новизны изделия.

2. По своему характеру и роли вопросы делятся на основные и вспомогательные. Коллективную беседу учитель всегда начинает с основных вопросов ко всему классу; школьникам же, которые затрудняются ответить на них, предлагает после некоторой паузы вспомогательные. Пауза нужна для того, чтобы понять, что именно затрудняет ученика, и чтобы не нагромождать один вопрос на другой.

В ходе постановки вопросов использовали средства наглядности (предметной, графической).

После анализа объекта в ходе фронтальной работы следует предложить одному ученику повторить анализ полностью, что создаст у детей более четкое представление об изделии и в то же время подготовит их к самостоятельному полному ответу, состоящему из нескольких предложений.

Помимо устного анализа образца, практиковался и такой вид работы: учащимся предлагалось внимательно рассмотреть объект, а затем сложить такой же у себя на партах из готовых деталей и сравнить свои изделия с образцом. Более сложный вариант этого задания состоял в том, что рассмотренный предмет убирался, а ученики были должны по памяти воспроизвести изделие из готовых деталей.

При проведении занятий мы внимательно относились к подбору ориентиров (образцов, натуральных предметов, рисунков и т. д.), опираясь на которые учащиеся выполняют свое изделие. Образец должен быть хорошо виден с разных мест класса. Однако размеры материала, например, не всегда позволяют соблюсти это требование. Тогда образец нужно расположить как можно ближе к детям, на возвышении.

Для выполнения изделий по представлению, устному описанию, воображению требуется формирование четкого образа будущего продукта труда. С этой целью в предшествующие уроку один-два дня проводилась подготовительная работа в виде беседы, рассматривания картинок, просмотра диафильма, в ходе которых обогащаются представления о будущем изделии. На самом уроке учитель не предъявлял образа, а путем вопросов активизировал знания детей о внешнем облике предмета и помогал определить, какие материалы нужны для его выполнения.

Предварительное планирование своей работы и осуществление ее по плану свидетельствуют об осмысленном и самостоятельном выполнении задания. Существуют различные виды планирования.

 Обучение планированию осуществлялось в определенной последовательности, благодаря которой дети осознают необходимость составлять план и придерживаться его в практической деятельности.

Вначале учитель объяснял выполнение каждой операции отдельно, чередуя показ трудовых действий со словесной инструкцией. На этом этапе учащиеся учатся выслушивать короткую инструкцию и действовать в соответствии с ней, осуществляя показанный прием.

Затем учащиеся учатся планировать ближайшую операцию. Сначала педагог называл ее сам или спрашивает учащихся, с чего лучше начать работу. После выполнения детьми с помощью учителя указанной операции им предлагалось назвать следующую («Что будете делать дальше?»), обучая их таким образом не только правильно формулировать отдельные пункты плана, но и действовать соответствии с запланированным. Небольшой временной промежуток между словом и действием способствует закреплению сказанного в памяти детей.

На следующих ступенях школьники учились составлять план в процессе коллективной беседы. Вопросы, задаваемые всему классу, вначале соответстввовали каждому пункту будущего плана. Готовый план повторяет один из учащихся, чтобы у остальных сложилось полное представление о ходе работы.

Следующий этап обучения планированию — составление плана с частичной помощью учителя. В этот период школьникам предлагалось подумать и сказать, в какой очередности следует выполнять изделие. Вызванный ученик рассказывает план; наиболее трудные пункты педагог помогает ему сформулировать, задавая вопросы. Следует заметить, что переход от коллективного планирования к планированию с частичной помощью учителя лучше всего осуществлять при изготовлении поделки, аналогичной предыдущей. Опора на имеющийся опыт поможет ученикам справиться с составлением плана. Постепенно они подводятся к самостоятельному определению порядка работы над изделием.

Для обучения детей планированию необходимы такие наглядные средства, как предметно-операционные планы и графические карты на изготовление изделий, словесные планы с отдельными пунктами

Предметно-операционный план сразу заинтересовывает детей, но сосредоточиться на его рассмотрении и тем более самостоятельно пользоваться им они не могут. Учитель старался научить школьников ориентироваться в частях плана, т. е. понимать его построение содержание, разбираться в том, какие сведения можно изнего извлечь. Обучая детей планировать ближайшую операцию с опорой на предметно-операционный план, на первых порах целесообразно предъявлять карточки только после того, как школьник ответил на заданный учителем вопрос. Как правило, высказывания учащихся неполны и неточны. Пользуясь карточкам плана, дети отвечают правильно, и помощь, оказываемая пособием, при этом становится очевидной.

В дальнейшем ученик должен был выставлять в качестве ответа на вопрос нужную карточку плана или предъявлять образец соответствующей степени готовности, а потом, опираясь на них, называть операцию.

В начале обучения планированию желательно применять предметно-операционные планы в течение нескольких уроков подряд, чтобы дети имели возможность неоднократно повторить и запомнить, что и как показано на карточках плана.

В следующий период дети учились планировать по предметно-операционному плану в коллективной беседе. Для этого учитель расставляет все карточки в нужной последовательности и предлагает классу внимательно рассмотреть их: опираясь на них, дети отвечают на вопросы педагога, рассказывают план работы над изделием. Чтобы помочь им сориентироваться в пособии, верно «прочесть» его, учитель указывает на соответствующую карточку и те части образца, рассказ о которых может затруднить отвечающего.

Далее задания постепенно усложнялись. Так, вызванный к доске ученик без предварительных вопросов называет по карточке нужную операцию, а его одноклассники с помощью учителя поправляют его и дополняют ответ. Следующий ученик называет очередную операцию и т. д. (часто прерывать отвечающих нецелесообразно, так как у них не будет создаваться понятие о плане как едином целом.)

Затем школьники учились рассказывать план полностью самостоятельно по заранее расставленным карточкам. Это задание более сложное, чем предыдущее, поэтому при его выполнении возможны ошибки. Учитель должен их предвидеть и постараться предупредить, т. е. оказать частичную помощь. Когда у школьников выработается некоторое умение определять последовательность работы по расставленным карточкам плана, можно перейти к следующему по сложности виду заданий. Например, учащиеся прикрепляют под полуфабрикатом соответствующие инструменты и приспособления. Если отбор инструментов сделан правильнозначит, они понимают, какую операцию им следует осуществить. Полезно давать детям задания найти ошибки в плане. С этой целью один полуфабрикат или карточка плана преднамеренно опускается или несколько карточек меняются местами. Подобные приемы заставляют школьников внимательно анализировать содержание карточек, проводить сравнение рядом стоящих полуфабрикатов с тем, чтобы установить логику изготовления объекта.

Сложна для учащихся самостоятельная расстановка карточек предметно-операционного плана, так как вначале им приходится проделать всю работу мысленно и только затем практически. Например, к доске вызываются двое. Один ученик, мысленно представив себе, порядок выполнения объекта, располагает последовательно образцы изделия, доведенные до разной степени готовности, другой подтверждает правильность расстановки или поправляет первого. Затем первый, пользуясь карточками, рассказывает план. Впервые такое задание можно давать при изготовлении поделки, сходной с предыдущей. Некоторый опыт позволит учащимся лучше сориентироваться в задаче

В качестве наглядного пособия при составлении план, по вопросам учителя использовали также полоски с записями отдельных пунктов плана, которые вывешивает ученик на доске в качестве ответа на вопрос. Помимо этого, длясамостоятельного составления плана учащимся предлагаются полоски с перепутанными или пропущенными пунктами.

Следует подчеркнуть, что предметный или графическиплан составляется не на каждое, а лишь на новые и сложные изделия. Предварительное планирование работы только с опорой на образец и удержание плана в памятитакже является обязательным в трудовом обучении.

Для того, чтобы избежать ошибок на отдельных этапах, в конечном результате, ученик должен научиться периодически сравнивать свою неоконченную поделку с тем, что должно получиться, т. е. с объектом, который предложен ему в качестве ориентира (образец изделия, игрушка, рисунок и т. д.).

Если у ребенка не сформировалось достаточно полное и четкое представление о будущем изделии, то он будет сравнивать свою неоконченную работу с искаженным, расплывчатым образом объекта и, следовательно, не увидит своих ошибок, значит, контроль не даст положительных результатов. Другая причина состоит в том, что у детей нет стремления осуществлять контроль, нет понимания его необходимости.

Следовательно, перед учителем стояло несколько задач: добиваться на ориентировочном этапе формирования у учащихся четкого и полного образа изделия, воспитывать понимание необходимости самоконтроля, учить выполнять контрольно-оценочные действия.

С самого начала обучения детей периодически побуждали сравнивать свои неоконченные изделия с образцом; при этом учитель жестом привлекает их внимание к той его особенности, при выполнении которой возможны ошибки. Большую помощь в осуществлении текущего самоконтроля оказывают предметно-операционные планы. Ученику легче сравнить свою неоконченную работу с соответствующим полуфабрикатом и удостовериться в правильности своих действий.

Оценка качества готовых изделий является этапом обучения детей умению осуществлять заключительный самоконтроль. Умственно отсталые учащиеся весьма неадекватно оценивают результаты своего труда. Нередко оценка, выставленная учителями, вызывает у них отрицательную реакцию; поэтому необходимо воспитывать правильное отношение к качеству выполненного изделия и научить детей находить недостатки в своих готовых поделках.

Начинали эту работу с первых уроков. Учитель просит ответить, не требуя объяснения, нравится или не нравится ребенку его изделие, как оно выполнено. В дальнейшем следует просить детей рассказать о качестве поделки более подробно, указав ее достоинства и недостатки, объяснить причины недостатков. Эталоном в оценке чаще всего служит образец. Предлагая учащимся сравнить с ним свое изделие, учитель помогает им критически рассмотреть результаты своего труда. При этом контроль должен осуществляться и на глаз, и с помощью контрольно-измерительных инструментов и приспособлений.

Нужно привлекать детей к обсуждению качества не только своих работ, но и работ одноклассников. В этом случае они получают возможность сравнивать изделия между собой и с образцом, отмечая в первую очередь достоинства работы товарища, а затем ее недостатки.

Постепенно дети приобретают умение самостоятельно осуществлять текущий и заключительный самоконтроль.

На уроках труда учащиеся осваивали некоторые двигательные трудовые приемы. Основные из них: приемы разметки (разметка путем сгибания бумаги по разным направлениям, нанесение разметочных линий по данным размерам на бумагу и картон с помощью мерочки, шаблона, линейки), приемы обработки материала (вытягивание, скатывание и сплющивание пластилина, прокалывание отверстий, резание), приемы соединения деталей (соединительные швы, примазывание частей из пластилина, склеивание, соединение деталей с помощью палочек, проволоки, винта и гайки), приемы контроля (наложением, на глаз, измерение с помощью мерочки или линейки).

Эти приемы подразделяются на безорудийные (скатывание, вытягивание пластилина, витье шнурка и т. д.) и орудийные, т. е. выполняемые с помощью инструментов (ножниц, иглы, кисти, ключа и отвертки и др.).

Программой предусмотрено постепенное знакомство учащихся вначале с простыми безорудийными и несложными орудийными приемами, затем сравнительно более сложными орудийными. Практические работы, указанные в программе, позволяют закреплять и периодически повторять двигательные приемы.

Следует подчеркнуть, что большинство овладеваемых детьми приемов являются профессиональным, применяемыми в дальнейшем на занятиях в школьных мастерских и на производстве. Поэтому учитель должен их знать и уметь выполнять не на бытовом, а на профессиональном уровне, т. е. соблюдая все необходимые требования к орудию труда, его двигательной программе. Например, разглаживание сгиба проводит гладилкой, а не ножницами, рицевание — картонажнымножом, а не кончиками ножниц. Применение инструментов не по назначению является несоблюдением правил без опасной работы и может привести к травмам. В школьных мастерских учителю труда приходилось тратить мной времени на переучивание детей, что замедляет и усложняет прохождение программы.

Основную трудность вызывает у учащихся овладение двигательной программой приема (рабочая поза, умение держать инструмент, движение правой руки с инструментом и положение левой руки с материалом). Для показа двигательной программы учитель собирает детей вокруг себя, показывает, как правильно держать инструмент, а затем выполняет прием в том положении, которое требуется для правильной работы, сначала в нормальном, затем в замедленном темпе. Следует подчеркнуть, что умение держать инструмент имеет немаловажное значение для выработки правильного приема

При показе трудовых приемов учитель может использовал макеты, детали увеличенных размеров. Так, объясняя приемы шитья стежков, можно использовать макет демонстрируемого стежка (на лоскуте ткани крупного переплетения иглой с толстой нитью начато выполнение стежка). Приемы завинчивания и отвинчивания винта и гайки показывают на деталях пластмассового конструктора: они крупные и цветные.

Умственно отсталым школьникам свойственны недостаточная координированность движений, особенно тонких движений пальцев, а также наличие посторонних жестов, излишняя резкость при реализации трудовых действий. Учитель, начиная с первых занятий, должен готовить руки детей к выполнению приема. Эта подготовка может осуществлялась непосредственно перед его проведением или во время физкультминуток.

Непосредственно перед выполнением приема отрабатывались отдельные движения, используя инструменты или подсобные средства. Например, прокручивать в ладонях карандаш перед тем, как обучать раскатыванию столбиков из пластилина, или прокручивать шарики разных размеров перед тем, как обучать скатыванию шаров.

Долгое время школьники не могли научиться шить, пользуясь наперстком. Было предложено следующее упражнение: в левой руке они держат подушечку для игл или кусочек поролона; пальцами правой руки они вкалывают иглу в поролон и средним пальцем с наперстком проталкивают ее глубже, затем вынимают иглу и повторяют движение. Учитель следит за тем, чтобы дети, проколов поролон, плавно проталкивали иглу дальше.

Правильно держать инструмент помогали метки на нем, которые делает учитель. Например, та часть ручки ножниц, за которую нужно браться, окрашивается в красный цвет, на лезвиях ножниц ставится метка,дальше которой их не разрешается сводить.

За несколько минут, отводимых на ознакомительные упражнения, весьма сложно добиться усвоения детьми показанного приема. Настоящее овладение им наступает при изготовлении объекта. В это время учитель внимательно наблюдает, как ученики осуществляют приемы, особенно новые, и дает указания к правильному их выполнению. Если прием сложен и есть опасения, что дети будут ошибаться, следует перед практической работой провести тренировочные упражнения или выполнить двигательную программу, попросив затем кого-либо из учеников показать ее.

Умственно отсталые школьники, в силу особенностей развития (неустойчивость внимания, низкий уровень развития мышления, плохая память, быстрая отвлекаемость и утомляемость) не могут длительное время внимательно слушать учителя, плохо понимают рассказанное и быстро его забывают. В связи с этим чрезвычайно важны правильный отбор материала для урока, его объем и форма сообщения.

Для понимания и запоминания сообщаемых сведений, повышения заинтересованности детей применялись средства наглядности во время беседы и рассказа. Это были коллекции ниток, тканей, бумаги, проволоки, наборы инструментов, образцы программных и внепрограммных изделий, выполненных учителем или старшеклассниками, гербарии, красочные таблицы, рисунки, фрагменты из диафильмов и т. д.

Педагог ответственно подходил к отбору наглядного материала, учитывая, что не его количеством определяется эффект беседы, а его качеством. Известно, что умственно отсталые учащиеся, не умеют планомерно рассматривать объекты, не могут самостоятельно извлечь из них информацию. Поэтому учитель руководил наблюдением детей, рассматривал с ними каждый предмет, подобранный для беседы, так чтобы в одних случаях рассматривание подтверждало то, что он уже сказал, а в других — давало новые сведения. Например, проводя беседу о применении и назначении ткани, учитель использовал стенд с изображением различных видов одежды, готовые изделия. Глядя на картинку и готовые изделия, учащиеся называют ту одежду, которую они носят, которую шьют в школьных мастерских. Рассказывая о видах тканей, применяемых для изготовления верхней одежды, белья, платья, для вышивания, учитель обращается к коллекции тканей и помогал детям определить, из какой ткани шьют ту или иную одежду и почему. При проведении бесед и рассказов привлекались учебные диафильмы. Но демонстрировались они не целиком, а фрагментами, и каждый из них разбирается по вопросам учителя. Элементарные технические знания должны постоянно закрепляться на практике, применяться при выполнении изделий.

Важное значение для трудового обучения имеет знание учащимися требований к работе в мастерской. Правила эти были следующие: вовремя приходить на занятия, организованно входить в мастерскую, работать в спецодежде, только на своем рабочем месте, бережно относиться к инструментам и оборудованию, экономно расходовать материалы, не ходить с инструментами по классу, убирать их по окончании работы. Учащиеся с первых уроков должны знать, что ничего нельзя трогать на своем столе без разрешения учителя, что начинать и прекращать работу можно только по его распоряжению, что следует выполнять правила содержания рабочего места. Формирование организационных умений на уроках труда поможет учащимся лучше усваивать и соблюдать правила работы в школьных мастерских.

Таким образом, в целом программой предусмотрено воспитание у учащихся умения самостоятельно работать. Но воспитание этого умения в наибольшей мере зависит от учителя, от того, какими методами и приёмами он пользуется. От способов объяснения учителем процесса выполнения задания зависит сознательность выполнения учащимся этого задания, что в свою очередь является одним из условий воспитания самостоятельности у учащихся в процессе трудового обучения.

Весьма важным фактором воспитания у учащихся самостоятельности в труде является привитие им навыков планирования предстоящей работы, главным образом в отношении установления последовательности выполнения отдельных операций по изготовлению изделия.

Процесс планирования начинается обычно с осмысления и уточнения трудового задания и с выбора путей средств его осуществления. Без предварительной ориентировки в условиях работы, установления определенных связей и отношений, последовательности действий: нельзя приступить к плановому выполнению трудового задания.

# Для того чтобы успешно выполнить трудовое задание, важно заранее установить, из каких частей и деталей состоит изготовляемая вещь, каковы их формы и размеры, как следует их соединять между собой и т. д. Задачу изготовить намечаемую вещь следует расчленить на ряд частных задач, связанных с выполнением отдельных действий и операций, выбором способов их выполнения, с определением последовательности действий. Прежде чем приступить к работе, необходимо определенным образом организовать рабочее место, приготовить инструменты, ознакомиться с материалом, проверить, все ли сделано для того, чтобы выполнение трудового задания протекало успешно. В ряде случаев возникает необходимость в том, чтобы заранее определить, когда (на каком этапе) и как («на глаз» или при помощи контрольно-измерительных приборов) проверять правильность выполнения тех или иных действий и операций. Важно также предвидеть, какие могут возникнуть трудности в работе и как их можно будет преодолеть.

Вместе с тем, как показывают наблюдения, при отсутствии необходимого направляющего воздействия со стороны учителя умственно отсталые школьники начинают выполнять предложенное задание без должного анализа его условий и требований и без продуманного выбора способов и последовательности действий.

Недостатки ориентировочной деятельности и связанные с ними недостатки планирования умственно отсталых школьников обусловлены в сильной мере тем, что у них не формируются необходимые способы целенаправленной деятельности.

Наиболее отчетливо несовершенство способов действий и их влияние на планирование обнаруживаются у умственно отсталых школьников при выполнении ими заданий по инструкции, по образцу и по рисунку.

 В ряде случаев умственно отсталые учащиеся игнорируют содержащиеся в инструкции указания и требования, отклоняясь тем самым в сторону от поставленной задачи.

Приведем некоторые примеры, характеризующие роль инструкции в трудовой деятельности умственно отсталых школьников.

Для того чтобы выяснить, в какой мере учащиеся вспомогательной школы в состоянии пользоваться устной инструкцией на уроке швейного дела мы предложили ученикам VII класса изготовить карман и пришить клапан к его верхней части. Учащимся специально указывалось, что клапан надо пришить к определенной стороне кармана, так как ткань в полоску. Несмотря на эти указания, некоторые учащиеся пришили клапан так, что полоски на кармане оказались в горизонтальном направлении, а на клапане — в вертикальном.

При выполнении другого задания учащиеся должны были в соответствии с висящей на доске письменной инструкцией изготовить детский сарафан на бретельках. В инструкции было 8 пунктов, касающихся размеров, способов и порядка изготовления изделия. С изготовлением такого рода вещей учащиеся были хорошо знакомы, так как перед этим они уже шили такие сарафаны. Учащиеся должны были внимательно прочитать инструкцию, руководствоваться ею в работе, придерживаясь определенной последовательности действий.

В результате наблюдений было обнаружено, что большинство учащихся вовсе не пользовались инструкцией и выполняли задание по-своему, не придерживаясь необходимого плана. Многие учащиеся допустили ошибки в размерах и пользовались во время работы неправильными способами. Весьма характерно, что большинство из них обращались беспрерывно с вопросами и за помощью к учителю.

Наиболее отчетливо недостатки планирования обнаруживаются у умственно отсталых школьников при выполнении трудового задания, по краткой инструкции. Так, на уроке труда учащиеся VII класса изготовляли по краткой и развернутой инструкции нужные в хозяйстве вещи: подставку для цветов, лопатку, доску для резки хлеба. При изготовлении вещей по краткой инструкции учащимся давались лишь общие, краткие указания, а при их выполнении по развернутой инструкции — подробные объяснения и указания относительно того, как организовать работу, осуществить разметку, в какой последовательности производить те или иные операции.

Наблюдения показали, что при изготовлении вещи по краткой инструкции большинство учащихся было не в состоянии рационально организовать свою работу, самостоятельно решить возникавшие в ходе деятельности частные задачи, сделать вещи в соответствии с требованиями.

Это находило свое конкретное выражение в неумении рационально осуществить разметку изделия и произвести отдельные операции в рациональной и удобной последовательности.

Отсутствие плана и рациональной последовательности действий приводило к ухудшению качества работы в частности к значительным отклонениям от указанных в чертежах размеров.

Наблюдения показывают, что одна и та же инструкция играет различную роль в действиях умственно отсталых школьников и приводит к различным результатам в зависимости от сложности выполняемой деятельности.

Неумение пользоваться инструкцией, тенденция отходить от содержащихся в ней требований при встрече с трудностями или под влиянием случайных компонентов ситуации является одной из важных причин, почему умственно отсталые школьники не умеют самостоятельно
организовать свою деятельность в соответствии с определенным планом, придерживаться заранее намеченной последовательности действий и осуществлять их при помощи заранее намеченных способов и приемов.

Умственно отсталые учащиеся, в особенности учащиеся младших классов, пользуются неадекватными способами действия при выполнении конструктивных заданий по образцу. Это выражается в том, что задание выполняется без предварительного анализа особенностей образца — его строения, связей и отношений, существующих между отдельными его частями. В ходе работы отдельные действия и операции и полученный в конце работы продукт не сопоставляются, не сравниваются с образцом. Обнаруживаемые в процессе работы недостатки не исправляются путем сравнения с образцом, а последующие действия прилаживаются к тому, что уже сделано, хотя это явно уводит в сторону от поставленной задачи.

Так, в одном из заданий учащиеся младших классов школы должны были соорудить элементарную постройку из деталей конструктора-строителя, идентичную образцу, который все время находился на столе. При выполнении задания испытуемые могли в нужный момент соотносить свои действия и операции с образцом, сопоставлять и сравнивать с ним то, что получается, и исправлять те или иные ошибки и неточности в работе. Однако, как показали наблюдения, испытуемые выполняли задание без анализирующего рассмотрения образца и без соотнесения отдельных своих действий и операций и постройки в целом с образцом; и это приводило к грубым ошибкам и неточностям. Постройки, выполненные детьми, имели лишь некоторое внешнее сходство с образцом, но не были идентичны ему. В ряде случаев например, постройки были намного выше или ниже образца, состояли из большего или меньшего количеств рядов, а сами ряды имели иную структуру, чем образец Различия между постройками и образцом были очень велики. Казалось бы, достаточно внимательно посмотреть на постройки и образец, чтобы увидеть эти различия. Однако умственно отсталых испытуемых это не побуждало к критической оценке своих действий.

В результате исследования было обнаружено, что учащиеся не смогли самостоятельно, без помощи экспериментатора, изготовить предложенную вещь с учетом всех особенностей структуры образца. Как показали эксперименты, подавляющее большинство испытуемых не сравнивало своего изделия с образцом, не выявляло получившихся между ними различий и, следовательно, не исправляло допущенных ошибок и неточностей. Только при оказании учащимся необходимой помощи в работе и под направляющим воздействием экспериментатора, учащиеся добивались соответствия образца изготовляемой вещи.

Неумение пользоваться образцом было обнаружено у умственно отсталых школьников на занятиях по швейному делу. Учащимся старших классов коррекционной школы, занимающимся швейным делом, было предложено, пользуясь образцом, пришить карманчик к детскому фартучку и бейкой обработать срезы. Оказалось, что некоторые учащиеся пришили карманчик не справа, а слева, а часть учащихся подшили бейку к изнаночной стороне фартучка. Еще большие трудности испытывают учащиеся коррекционной школы при выполнении трудового задания по рисунку, например, при вышивании, выжигании, вырезывании и т. д. Так, на одном из уроков труда учащиеся VII класса учились вышивать крестиком, пользуясь готовыми рисунками. Большинство учащихся, обладая умением вышивать крестиком, отклонялось во время работы от рисунка. Потребовалось несколько уроков, для того чтобы они стали точно выполнять задание по рисунку.

Таким образом, из всего сказанного ясно, что выполнение трудового задания по образцу, по рисунку или по образцу и рисунку затрудняет умственно отсталых школьников, что и приводит к недостаткам планирования. Ведь для того, чтобы составить план предстоящей деятельности и руководствоваться им в работе, необходимо соответственно проанализировать данный образец или рисунок, установить определённые связи и отношения и на основе этого наметить те или иные действия и операции и последовательность их осуществления. Не будучи в состоянии организовать свою деятельность в соответствии с требованиями образца или рисунка, умственно отсталые школьники не способны тем самым составить план действий и при их выполнении придерживаться заранее намеченной последовательности.

Отличительной особенностью развития способности к планированию у умственно отсталых школьников является то, что она формируется в неразрывной связи с развитием самостоятельности действий.

Для того, чтобы научить учащихся коррекционной школы составлять план, мы пользовались специальными приемами. Так, учащиеся сначала обучались составлению плана уже выполненной работы. По окончании работы учащиеся составляли план выполненной работы и записывали его в свои тетради. Это помогало им осознать, что задание следует всегда выполнять в определенной последовательности, и подготавливало почву для перехода к последующему этапу обучения — составлению плана предстоящей работы.

После овладения учащимися умением составлять план выполненной и предстоящей работы их стали обучать умению работать по предложенному учителем плану: сначала план давался к знакомым, а затем и к новым заданиям. Учитель сопровождал обучение объяснениями и демонстрациями. Последовательность операций записывалась учителем на доске, учащиеся заносили её в своей тетради. В результате такой организации учебного процесса дети овладевали необходимыми навыками планирования и самостоятельной работы. После выполнения трудового задания в швейной мастерской учащиеся под руководством учителя составляли коллективный план проделанной работы, они воспроизводили в записях последовательность выполненных операций. После овладения умением составлять план выполненной работы учитель начинает их учить составлять план перед тем, как приступать к работе. Хорошие результаты даёт использование схематических рисуночных планов, то есть планов, представленных не в виде отдельных пунктов, обозначающих последовательность действий, а в виде рисунков, отражающих состояние продукта труда на том или ином этапе его осуществления. Каждый последующий рисунок соответствует инструктивному словесному указанию.

Применение инструкционных таблиц, как показал опыт, имеет ряд преимуществ перед обычным инструктажем. Во-первых, учащиеся, пользуясь таблицей, могут работать самостоятельно, лишь изредка обращаясь за помощью к учителю. Во-вторых, у учителя остается достаточно времени для того, чтобы регулировать и направлять деятельность каждого учащегося, в соответствии с его индивидуальными особенностями. В-третьих, работа с таблицами активизирует учащихся, делает их работу более интересной и привлекательной, что очень важно в условиях коррекционной школы. В-четвертых, у учащихся начинают вырабатываться навыки и приемы самостоятельной работы с измерительной линейкой и умение читать и пользоваться техническим текстом во время работы.

Обучение с применением инструкционных таблиц оказывается наиболее эффективным в том случае, если содержащийся в них текст достаточно краток, понятен и доступен умственно отсталым школьникам.

Что для повышения активности и качества работы, выполняемой учащимися коррекционной школы, необходима была специальная коррекционно-воспитательная работа, имеющая целью преодоление свойственных умственно отсталым школьникам недостатков психического развития. В связи с этим возникла необходимость в том, чтобы в процессе трудового обучения пользоваться развернутой инструкцией, содержащей подробные объяснения и указания о характере, способах и приемах выполнения задания.

Преимущество развернутой инструкции перед краткой состоит в том, что она помогает им лучше осознать предъявляемые к изготовляемому изделию требования и способы их выполнения, содействуя тем самым формированию у них навыков планирования и самоконтроля.

Было бы, однако, неправильно думать, что развернутая инструкция во всех случаях достаточна для того, чтобы умственно отсталые школьники выполняли трудовое задание в соответствии с заранее намеченным планом. В процессе работы учащиеся коррекционной школы нередко сталкивались с определенными трудностями, которые они не могли сами преодолеть, несмотря на то, что им была дана подробная инструкция. Если в таких случаях учащимся не оказывалась помощи и не направлялись их действия должным образом, они начинали производить неадекватные операции, уводящие их в сторону от выполнения поставленной задачи.

Вместе с тем следует отметить, что помощь, оказываемая учащимся, не должна сводиться к сообщению в готовом виде плана деятельности и способов разрешения возникшей перед ними трудности. В зависимости от того, как школьник воспринимает указания, ориентирующие его деятельность, и должна конкретно развертываться коррекционная работа учителя.

Оказывая умственно отсталому школьнику ту или иную помощь в работе, необходимо в то же время пристально следить за тем, чтобы не лишать, его возможности проявлять известную самостоятельность и инициативу. Задача заключается не в том, чтобы подробными объяснениями и указаниями предупредить все действия и операции ученика, подсказать ему то, что он сам в состоянии сделать, а в том, чтобы помочь ему правильно организовать свою деятельность, осуществить ее планово и целенаправленно.

В процессе трудового обучения учитель уделял большое внимание тому, как научить учащихся анализировать образец, чертеж или рисунок, которыми они должны руководствоваться во время работы, помочь им осознать специфику трудовых действий, подготовить их к сознательной и плановой деятельности.

Работу по развитию приемов и навыков планирования у умственно отсталых школьников проводили в тесной связи с работой по развитию рациональных приемов и способов действий, а также с работой по развитию мышления и правильного отношения к трудовому заданию. Как уже нами отмечалось, составление плана и его осуществление требует самостоятельности действий, которая в свою очередь зависит от общего развития и опыта действующего лица и его отношения к тому, что им делается. Вот почему так важно связать формирование процесса планирования у умственно отсталых школьников с воспитанием личности, т. е. со всей системой коррекционно-воспитательной работы.

Овладеваятрудовыми действиями и операциями, учащиеся коррекционной школы в то же время усваивают некоторые навыки самоконтроля. Однако для того чтобы сформировать у них обобщенное умение контролировать любое трудовое действие в соответствии с поставленной целью и требованиями, предъявляемыми к изготовляемому изделию, т. е. умение осуществлять самоконтроль в процессе деятельности, необходима была специальная коррекционно-воспитательная работа со стороны учителя.

Наблюдения за учащимися коррекционной школы на уроках труда показывают, что в целом ряде случаев они не понимают важности проверки и оценки, выполняемых ими действий, что проверять и оценивать их действия должен не только преподаватель, но и они сами. Так, на наши вопросы, которые мы задавали ученицам VII класса на уроках «Хорошо ли ты сделала разметку?», «Что у тебя получилось плохо?», «Все ли ты сделал так, как надо?», — многие ученики дали такого рода ответы: «Не знаю», «Надо учителя спросить», «Плохо, у меня по труду «тройка», «Хорошо, мне за труд «пятерки» ставят». Из ответов видно, что учащиеся сами не в состоянии дать правильную оценку своей работе, что в своей оценке они исходят не из анализа того, что ими сделано, не из критического рассмотрения качества сделанной вещи, а из оценки учителя, не подкрепленной собственными обоснованиями или суждениями.

Отсутствие необходимых навыков самоконтроля является одной из основных причин слабого развития самостоятельности действий у умственно отсталых школьников. Не умея контролировать своих действий и не будучи уверены в их правильности, учащиеся вспомогательной школы то и дело обращаются с вопросами и за помощью к преподавателю труда.

Работа над формированием у умственно отсталых школьников умения контролировать свои действия в соответствии с целью и условиями ситуации имела не менее важное значение, чем работа по формированию у них исполнительских трудовых навыков.

Хорошо известно, что умственно отсталые школьники в ряде случаев соскальзывают в сторону от поставленной цели при встрече с трудностями, игнорируют требования инструкции и начинают действовать под влиянием случайных побуждений, возникающих в ходе деятельности. Известно также, что словесное перечисление учащимися вспомогательной школы требований, предъявляемых к изготовляемому изделию, ни в коем случае не гарантирует их от ошибок и неточностей в работе. Вот почему тренировка и упражнения в выполнении трудовых операций не дают должного эффекта, если они не сочетаются со специальной работой по формированию у учащихся навыков и приемов самоконтроля.

Как показали наблюдения, в процессе работы школьницы делают мало пауз с целью проверки правильности выполняемых операций и при проверке не осматривают изготовленный предмет в целом, а лишь ту его часть, где были сделаны последние операции. Это, разумеется, приводит к ошибкам и к снижению качества работы. Во избежание таких последствий учащихся коррекционной школы всячески приучали время от времени останавливаться и проверять правильность выполненных до сих пор операций.

В ряде случаев недостатки самоконтроля у умственно отсталых школьников определяются тем, что они не осознают все предъявленные к работе требования и все показатели успешности работы. Не осознавая этого, они не получают необходимой информации для корректировки. Для умственно отсталых школьников, как известно, характерна стереотипность действий, быстрая утомляемость, а для некоторых из них характерна торопливость в работе. Все эти особенности не могут не сказаться на характере их деятельности, и в частности на процессе самоконтроля. Поэтому работу по формированию самоконтроля сочетали с работой по преодолению указанных недостатков деятельности.

Для проверки результатов эксперимента учащимся давались специальные практические задания в конце прохождения разделов и тем программы. Учащимся также предлагались письменные работы, в которых они описывали последовательность выполнения того или иного задания. Выполнение практических заданий, письменные или устные ответы учащихся тщательно анализировались.

Но было бы неправильно рассматривать проблему формирования самоконтроля только как проблему обучения. Следует иметь в виду, что навыки и приемы самоконтроля формируются у учащихся не только в процессе обучения, но и в процессе воспитания и развития в широком значении этих слов. Как и другие, жизненно важные формы психической деятельности, многие навыки, умения и приемы самоконтроля формируются у нормальных учащихся под влиянием условий окружающей действительности, а у умственно отсталых учащихся только в процессе коррекционно-воспитательной работы.

Таким образом, переходим к третьему этапу экспериментальной коррекционной программы – описанию результатов и разработке практических рекомендаций.

После прохождения детьми коррекционно-развивающих занятий было проведено повторное обследование, результаты которого будут представлены в следующем параграфе данной работы.

* 1. Результаты коррекционной работы

При исследовании были выдвинуты для решения следующие вопросы:

1. В какой мере воспитанию самостоятельности у детей способствует обучение их умению давать словесный отчет о проделанной работе и рассказывать о способе выполнения предстоящей.
2. Как помогает воспитанию самостоятельности у учащихся умение планировать работу.
3. Обеспечивается ли самостоятельность в работе учащихся показом образца или рисунка.

После прохождения детьми коррекционно-развивающих занятий было проведено повторное обследование. Для проверки результатов эксперимента учащимся давались специальные практические задания в конце прохождения разделов и тем программы. Учащимся также предлагались письменные работы, в которых они описывали последовательность выполнения того или иного задания. Выполнение практических заданий, письменные или устные ответы учащихся тщательно анализировались.

Анализ данных дал следующие результаты.

На конец года уровень самостоятельности повысился. Если на начало года, лишь две девочки показали средний уровень сформированности самостоятельности, то на конец года уже четыре. В том числе по критериям:

- Понимание объяснения учителя – увеличилось на два человека по сравнению с началом года;

- Действие по инструкции, рисунку, образцу – все шесть учениц в экспериментальной группе показали положительный результат;

- По критерию – планирование результат улучшился на один пункт. Если на начало года две девочки из шести могли планировать свою деятельность, то на конец их стало три.

- Самоконтроль у девочек остался на том же уровне.

- По критерию словесный отчет результат значительно улучшился. На начало года в контрольной группе не было положительно оцененных учащихся, на конец года три девочки показали положительный результат.

Чтобы выявить уровень самостоятельности при выполнении учащимися заданий, мы предлагали учащимся одинаковые задания в начале обучения и в конце. Оно заключалось в том, что за определенное время надо выполнить разные стежки /всего 8 видов/. При этом названия стежков были написаны на доске; каждому из учеников были розданы их образцы, выполненные на кусочках ткани.

Показательным в процессе выполнения задания было то, что к концу обучения учащиеся начинали шить почти все стежки без помощи учителя. При этом они пользовались образцами, рассматривая, анализируя их и т.д. Чтобы стежки имели хороший вид, были выполнены по ровной линии, учащиеся самостоятельно и по собственной инициативе делали пометки ,выдергивали нитки, проводили линии карандашом/.

Иная картина наблюдалась вначале обучения. Здесь три ученицы не обратились за помощью к учителю, а все остальные спрашивали, как начинать стежки, как переходить от одного к другому. Ни один из них ничего не предпринял, чтобы стежки были выполнены по ровной линии. Они не рассматривали розданные им образцы, не осознали по-настоящему сути задания, поэтому не смогли выполнить его самостоятельно.

Таким образом, в целом, уровень сформированности самостоятельности у умственно отсталых школьников улучшился. Так, если на начало года низкий уровень показывали четыре ученицы, то на конец года их стало уже две, а у четырех сформировался средний уровень.

Можно сделать вывод о том, что гипотеза, выдвинутая нами в начале исследования, подтвердилась, в процессе проведения коррекционных занятий по трудовому обучению, направленных на увеличение уровня самостоятельности у детей с нарушением интеллекта, уровень их самостоятельности увеличился.

В результате обучения учащихся коррекционной школы по нашей методике у последних воспитывались самостоятельность и умение работать аккуратно, с чувством надлежащей ответственности. Если в начале обучающего эксперимента уровень самостоятельности составил 33,7%, то в конце обучающего эксперимента навыками и приемами самостоятельной работы овладели 66,3% учащихся. Таким образом, проведенное исследование подтвердило нашу мысль о том, что обучение учащихся умению составлять план, руководствоваться инструкциями способствует развитию у них самостоятельности. [ См. приложение №3,4]

При исследовании были выдвинуты для решения следующие вопросы:

1. В какой мере воспитанию самостоятельности у детей способствует обучение их умению давать словесный отчет о проделанной работе и рассказывать о способе выполнения предстоящей.
2. Как помогает воспитанию самостоятельности у учащихся умение планировать работу.
3. Обеспечивается ли самостоятельность в работе учащихся показом образца или рисунка.

На все вопросы мы получили утвердительный ответ.

Исходя из нашего исследования, мы сделали следующие выводы:

1. Одной из главных причин слабой подготовки учащихся к самостоятельному выполнению практических заданий по труду является несовершенство комплекса приемов и методов, которыми пользуются в своей работе учителя трудового обучения. Например, наблюдаемые нами учителя трудового обучения, объясняя учащимся процесс выполнения предстоящих изделий, проводили в достаточной степени анализ этого процесса, показывали готовые изделия-образцы, их рисунки, но не привлекали учащихся к организации планирования предстоящей работы, не учили работать по готовому плану, данному учителем. Такая организация работы по выполнению учащимися коррекционной школы конкретных практических заданий не способствует воспитанию у детей самостоятельности в труде.

2. Трудовое обучение требует серьезного улучшения. Необходимо, в частности, уделять значительно больше внимания вопросу методики формирования у учащихся самостоятельно работать.

3. Результаты исследования уровня знаний, умений и навыков учащихся коррекционной школы говорят о том, что в практике коррекционных школ при подготовке учащихся к трудовой деятельности слабо обеспечивается одно из главных требований, а именно, воспитание у детей умения работать самостоятельно.

Главной отправной точкой при решении поставленной проблемы было положение о том, что трудовое обучение должно строиться таким образом, чтобы обеспечивались наиболее благоприятные условия для активной сознательной, а не механической работы детей при выполнении ими практических заданий по труду, чтобы учащиеся обдумывали и осмысливали процесс изготовления вещи или её детали. Сознательно выполняя практические задания по труду, дети приучаются работать самостоятельно.

Существенное различие в обучении учащихся заключалось в методической стороне проведения уроков.

При определении и построении системы обучения в экспериментальном классе нами были положены в основу, с одной стороны, важнейшие требования производства, которые в конечном счете определяют всю методику обучения: необходимость уметь определить последовательность обработки изделия, выполнить задание, руководствуясь словесной инструкцией, устной или письменной, образцом, рисунком или чертежом, уметь организовать свою работу. С другой стороны учитывали характерологические черты личности ребенка: нарушение и снижение регулирующей роли слова в его деятельности, затруднения в установлении причинных зависимостей, слабость активных процессов памяти.

Следовательно, система экспериментального обучения строилась с учетом требований производства и особенностей учащихся коррекционных школ.

При экспериментальном обучении, на протяжении всего учебного года, предусмотрено:

1. Воспитать у учащихся умения давать словесный отчет о проделанной работе после выполнения задания и рассказывать о способе выполнения предстоящей работы.
2. Привить учащимся навыки составления плана выполнения предстоящего задания /устно, письменно/.
3. Научить их умению выполнять задания по образцу или по готовому изделию и рисунку.

Задачей данного исследования и являлось отыскание наиболее эффективных приемов воспитания у учащихся коррекционной школы самостоятельности при выполнении трудовых заданий. Учитывая, что разработанные нами занятия дали положительный результат, мы разработали рекомендации для педагогов, занимающихся обучением умственно отсталых школьников:

1. Требуя от учащихся описания трудовых операций, необходимо приучать их сознательно подходить к выполнению заданий. Вначале дети должны были научиться рассказывать о способе выполнения заданий непосредственно после его окончания – в конце урока, как закрепление того, что они делали на уроке или в начале следующего урока, как повторение предыдущего задания.

Вот как учили детей выполнять стачной шов на уроке швейного дела в 7 классе. На первом уроке перед объяснением способа выполнения стачного шва им сообщали, как называется шов / название записывалось на доске/, где он применяется / демонстрировались изделия с этим швом /, показывали и объяснили способ выполнения шва. После предварительной работы им разрешалось приступить к выполнению задания.

Наши вопросы и ответы учеников выглядели примерно так:

* Какой шов сегодня выполняли?
* Стачной.
* Вспомните, где применяется стачной шов?
* Им сшивают отдельные части юбки, блузки и т.д.
* Какой ширины нужно было сделать шов?
* Один сантиметр.
* Что надо было сделать перед тем, как начать шить?
* Определить лицо и изнанку.
* Какие стежки применялись при выполнении этого шва?
* Стежки «вперед иголку» при сметывании и «назад иголку» при сшивании.
* Как вы выполняли стачной шов?
* Сложили два кусочка ткани, отметили один сантиметр, наметили карандашом линию, на этой линии стежками «вперед иголку», затем сшили стежками «назад иголку», вынули наметку, расправили шов.

На следующем уроке перед выполнением этого же шва от учащихся требовалось по той схеме рассказать о способе выполнения предстоящего задания, т.е. выполнения того же стачного шва.

Далее ставилась задача научить их рассказывать о способе выполнения предстоящего задания, знакомого или лишь частично, т.е. когда была известна технология выполнения отдельных операций, но не знаком порядок изготовления всего задания. После этого их учили словесно описывать процесс выполнения нового задания.

2. Необходимо обучать учащихся давать словесный отчет о проделанной работе и рассказывать о предстоящей. Лучше проводить обучение по следующим этапам:

А) Внимание учащихся направлять на осознание ими цели задания – что они будут делать и для чего.

Б) Учащихся нужно учить умению производить анализ готового изделия, т.е. описывать его внешний вид.

В) Нужно требовать словесного отчета о способе выполнения задания.

Г) Развивать умение рассказывать о том, как они будут выполнять предстоящее, частично знакомое задание.

Д) Учить умению рассказывать о способе выполнения предстоящего нового задания.

Например, после объяснения способа выполнения стачного шва ученикам было предложено рассказать о том, как они думают выполнять это задание, с чего начнут, как будут переходить от одной операции к другой и т.д. Только после того, как они дали подробные ответы на поставленные нами вопросы, им было предложено приступить к непосредственному выполнению шва.

3. Сразу же после окончания работы ученикам необходимо составить план выполнения законченного задания. Составлялся план так: ученики коллективно называли порядок изготовления шва, учитель записывал на доске устанавливаемую ими последовательность операций, соответственно нумеруя их.

В результате получился такой план:

А) Определить лицевую и изнаночную сторону ткани.

Б) Сложить кусочки ткани лицевыми сторонами во внутрь один к другому.

В) Отметить ширину шва 1 сантиметр.

Г) Сметать кусочки ткани стежками «вперед иголку».

Д) Прошить по наметке стежками «назад иголку».

Е) Вынуть наметку.

Этот план, составленный коллективно, ученики переписывают в свои тетради по труду.

4. Развивать умение учащихся давать словесный отчет.

В процессе исследования детям предлагалось рассказать о процессе выполнения разных швов: стачного, вывернутого, подрубочного. С этой целью было предложено вспомнить и назвать швы, которые они изучали раньше.

5. Необходимо обучать детей анализировать данный образец или рисунок, установить определённые связи и отношения и на основе этого наметить те или иные действия и операции и последовательность их осуществления. Не будучи в состоянии организовать свою деятельность в соответствии с требованиями образца или рисунка, умственно отсталые школьники не способны тем самым составить план действий и при их выполнении придерживаться заранее намеченной последовательности.

6. Умственно отсталые дети нуждаются в специальной коррекционно-воспитательной работе и систематическом воздействии со стороны учителя, для того чтобы овладеть необходимыми для учебной и практической деятельности целенаправленными способами действий. Необходимо добиваться понимания объяснений учителя.

Заключение

На основании проведенного исследования мы пришли к выводу, что положительных результатов в деле воспитания у учащихся умения самостоятельно выполнять трудовые задания можно достичь при соблюдении следующих основных требований.

1. Трудовое обучение не должно ограничиваться формированием у учащихся только рабочих двигательных навыков. Оно, кроме того, должно быть направлено на воспитание у учащихся умений решать умственные задачи, связанные с практическим выполнением трудовых заданий / планирование, выполнение заданий при помощи различных инструкций, образца, рисунка и т.д./. Это в свою очередь способствует коррекции умственного развития учащихся коррекционных школ вообще.
2. Проблема воспитания у учащихся самостоятельности должна решаться при строгом соблюдении правила: от простого к сложному, от более известного к менее известному, от конкретного к абстрактному. Так, при обучении швейному делу следует осуществлять постепенный переход от простейших к более сложным операциям, а также к инструкциям, планам, образам и т.д.
3. Профессионально-трудовое обучение можно и необходимо использовать для развития речи воспитанников коррекционной школы, словесный отчет – устный и письменный – о проделанной работе, рассказ о выполнении предстоящего задания и т.д., что в свою очередь будет способствовать умственному развитию детей.

Как показал наш опыт, наиболее эффективным является такой путь воспитания самостоятельности у учащихся коррекционной школы на первом году обучения, когда формирование у детей умения давать словесный отчет, составлять план работы, выполнять задания по образцу, рисунку и письменной инструкции проходит по нескольким этапам: сначала обучение проводится на материале, знакомом учащимся, затем – на частично знакомом и только после этого – на новом материале.

Изучение воспитания самостоятельности у умственно отсталых школьников подтверждает доступность и целесообразность предложенной нами методики. Результаты проверки качества знаний и умений по основным параметрам трудовой подготовки показывают, что достижения подавляющего большинства школьников класса соответствуют среднему уровню усвоения.

Итоговая педагогическая диагностика (см. приложение №5) показала, что материал курса усвоен подавляющим большинством учащихся класса. Результаты экспериментального обучения свидетельствуют также о доступности и методической целесообразности предложенной нами организации и технологии обучения. Мы полагаем, что методика совершенствования форм и методов трудового обучения учащихся, апробированная нами в специальном (коррекционном) образовательном учреждении VIII вида актуальна, а данные наработки могут служить базой для создания более совершенных версий профессиональной подготовки умственно отсталых школьников.

Такая методика может быть использована учителем труда при обучении любой специальности на разных этапах занятия при обучении любому профилю трудовой подготовки (См. приложение №5). Результаты эксперимента подтвердили эффективность предложенной методики трудового обучения и показали, что её реализация в контексте широкой коррекционно-воспитательной работы способствует у школьников с интеллектуальной недостаточностью таких интеллектуальных качеств как ориентировки в задании, планирование, самоконтроль. И хотя их уровень самостоятельности соответствует возрастным и индивидуальным возможностям школьника и соотносится с его психическим развитием в целом, разрыв между практической и интеллектуальной стороной деятельности удается существенно сгладить.

Список литературы:

1. Бгажнокова И.М. Обоснование изменения структуры и содержания обучения детей с нарушением интеллекта. // Дефектология. – 1995. - №1.
2. Бгажнокова И.М. Коррекционные задачи и основные направления в организации воспитательного процесса в детском доме (интернате) для детей с недостатками интеллекта. //Дефектология. – 1995. - №5. – с.30.
3. Васенков Г.В. Актуальные проблемы профессиональной подготовки умственно отсталых детей. //Дефектология. – 1997. - №5.
4. Воронкова В.В. Воспитание и обучение детей вспомогательной школы. М., Педагогика, 1994.
5. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. М.; Школа-пресс, 1994.
6. Выготский Л.С. Избранные психологические исследования. Мышление и речь. – М.: Из-во АПН РСФСР, 1959.
7. Гнатюк А.А. Подготовленность выпускников вспомогательной школы к профессиональному труду. //Дефектология. – 1986. - №6.
8. Граборов А.Н. Основы олигофренопедагогики. М.: Классик стиль. 2003.
9. Дульнев Г.М. Учебно-воспитательная работа во вспомогательной школе. М., Просвещение, 1981.
10. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе.- М.: Просвещение, 1969.
11. Калинников Л.В. Ручной труд как средство коррекции умственного развития дошкольников с интеллектуальной недостаточностью. //Дефектология. – 1998. - №3.
12. Ковалева Методика обучения труду во вспомогательной школе. М., Педагогика, 1995.
13. Кожалиева Ч.Б. Особенности содержания образования у младших умственно отсталых учащихся школьного возраста. //Дефектология. – 1995. - №1.
14. Крылов А.М. Учет индивидуальных особенностей учащихся в организации инструктажа на уроках трудового обучения во вспомогательной школе. //Дефектология. – 1993. - №5.
15. Кузьмина-Сыромятникова Н.Ф. Основные вопросы обучения арифметике.- Книга для учителей вспомогательных школ. Учпедгиз, 1955.
16. Кузьмицкая М.И. Коррекционная роль обучения во вспомогательной школе. М., 1971г., с. 83-95
17. Коррекционная роль обучения во вспомогательной школе. /Под. ред. Дульнева Г.М. – М., Педагогика, 1971.
18. Мирский С.Л. Коррекционная направленность трудового обучения во вспомогательных школах. //Дефектология. – 1986. - №1.
19. Мирский С.Л. Методика профессионально-трудового обучения во вспомогательной школе. М., Просвещение, 1988.
20. Мирский С.Л. Индивидуальный подход к учащимся вспомогательной школы в трудовом обучении.-М.: Педагогика, 1990.
21. Мирский С.Л. Особенности профессионального обучения во вспомогательной школе.-М.: Просвещение, 1966.
22. Мозговой В.М., Пузанов Б.П. Воспитательная работа в специальных школах. М., 1977г., с. 30-38
23. Нагорнюк Л.Г. Профориентационная работа во вспомогательной школе-интернате. //Дефектология. – 1989. - №4.
24. Павлова Н.П. Трудовое обучение в начальных классах вспомогательной школы. М., Просвещение, 1992.
25. Петрова В.Г. Практическая и умственная деятельность детей-олигофренов. М., Просвещение, 1968.
26. Пинский Б.И. Коррекционно-воспитательное значение труда для психического развития. – М., Педагогика, 1985
27. Пинский Б.И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы. М., Просвещение, 1969.
28. Пороцкая Т.И. Задачи и основные направления воспитательной работы во вспомогательной школе.
29. Поставская В.А. Воспитание самостоятельности на уроках естествознания. Учпедгиз, 1953.
30. Сорокина Г.М. Организация деятельности младших школьников на уроках трудового обучения. //Дефектология. – 1994. - №2.
31. Старобина Е.М. Профессиональная подготовка лиц с умственной отсталостью. М.: Издат-во НЦ ЭНАС, 2003.
32. Фарафонтов В.П. Воспитание стойких интересов к профессии в процессе обучения умственно отсталых школьников труду. //Дефектология. – 1998. - №4.
33. Федосов С.Г. Трудовое обучение в 9 классе вспомогательной школы с учетом технологии базового предприятия. //Дефектология. – 1987. - №4.
34. Шинкоренко В.А. О развитии элементов конструктивной деятельности у учащихся вспомогательной школы на уроках труда. //Дефектология. – 1982. - №2.