

## **Особенности трудовой деятельности учащихся с нарушением интеллекта**

*Дмитриева Вероника Олеговна*

*ОГБУ «Дом социального обслуживания «Волгоградский»»*

*Воспитатель*

*Приамурский государственный университет им. Шолом-Алейхема*

*Студент*

### **Аннотация**

Рассмотрены характерные особенности проявления трудолюбия учащихся с нарушением интеллекта. Цель исследования – выявить особенности проявления трудовых навыков учащимися с интеллектуальной недостаточностью. Выделены факторы, влияющие на их стремление к труду. Описаны рекомендации исследователей по развитию трудолюбия у учащихся с нарушением интеллекта.

**Ключевые слова:** учащиеся с нарушением интеллекта, трудолюбие, навыки, способы обучения.

### **Workplace characteristics of students with intellectual disabilities**

*Veronika Olegovna Dmitrieva*

*Valdgeymsky Social Services House*

*Educator*

*Sholom-Aleichem Primorsky State University*

*Student*

### **Abstract**

The article examines the characteristic features of industriousness in students with intellectual disabilities. The aim of the study was to identify the characteristics of work skills in students with intellectual disabilities. Factors influencing their desire to work are identified. Researchers' recommendations for developing industriousness in students with intellectual disabilities are described.

**Key words:** students with intellectual disabilities, hard work, skills, learning methods.

В современных экономических условиях роль труда в воспитании и развитии умственно отсталых школьников особенно важна в связи со сложностью их социализации и адаптации к обществу.

Цель исследования – выявить особенности проявления трудовых навыков учащимися с интеллектуальной недостаточностью

Как отмечает В.В. Воронкова, профессиональное обучение является неотъемлемой частью системы работы коррекционных школ и оказывает решающее влияние на личностное развитие учащихся [3].

В процессе труда у учащихся формируются такие ценные качества личности, как коллективизм, трудолюбие, дисциплинированность, настойчивость и самостоятельность. Благодаря труду, осуществляемому под руководством учителя, умственно отсталые школьники достигают значительных успехов в умственном развитии, развитии познавательных, учебных и социальных потребностей и интересов.

Под влиянием трудового обучения и воспитания структура личности умственно отсталых школьников претерпевает существенные изменения. Трудовая деятельность создает более благоприятные условия для развития социальных мотивов деятельности.

В.В. Савин полагает, что в процессе труда учащиеся должны определять размер, объем, форму, цвет и другие качества и свойства материалов, с которыми они работают, а также выполнять измерения и взвешивания. Все эти действия и операции способствуют закреплению в памяти учащихся конкретных знаний и информации, развитию практических навыков и умений, необходимых для жизни. Умственно отсталые учащиеся начинают чётко осознавать значимость знаний, полученных на других уроках. Это имеет не только образовательное, но и развивающее значение. Ведь понимание важности учения неизбежно ведёт к определённым изменениям в эмоциональной, волевой и мотивационной сферах умственно отсталого учащегося [11].

Действительно, как показывает опыт советских коррекционных школ, сочетание учения с трудом способствует повышению интереса учащихся к материалу, лучшему его усвоению и активной самостоятельной работе.

С.Л. Мирский отмечает, что цели и задачи трудовой деятельности, благодаря своей конкретности и доступности чувственному восприятию, осознаются умственно отсталыми учащимися яснее, чем учебные цели и задачи, не связанные с трудом. Это создаёт необходимые предпосылки для развития целенаправленной деятельности и преодоления тенденции к упрощению задач при возникновении трудностей. Реальная возможность создать нечто ценное для окружающих (игрушку, предмет быта и т.п.) вдохновляет умственно отсталого ученика и мотивирует его на достижение желаемой цели. Именно поэтому все исследователи, изучающие, воспитывающие и обучающие умственно отсталых школьников, всегда уделяли пристальное внимание их профессиональной подготовке и образованию [7].

Л.С. Выготский [4], А.Н. Леонтьев [6] и С.Л. Рубинштейн [10] отмечали, что познавательно-теоретическая деятельность возникает из практической, совместной трудовой деятельности. Постепенно общие цели трудовой деятельности, а также способы и средства их достижения интериоризируются отдельными членами трудового коллектива, индивидуализируются. По

мнению учёных, каждый человек переживает этот детальный процесс интериоризации лишь в сжатом виде на протяжении своего развития.

Основываясь на этих принципах, российские дефектологи использовали совместную практическую деятельность (трудовую, изобразительную и т.п.) с её конечным результатом и практическими действиями, которые наглядно видны детям, в качестве основы для развития у них ориентировочно-исполнительских и оценочных навыков.

В.К. Сухарев рассматривает учебную, трудовую и изобразительную деятельность как средство развития у школьников, прежде всего, таких навыков, как анализ произведения (рисунка), предварительное планирование, выполнение по плану, текущий и итоговый самоконтроль и самооценка своей работы. Эти навыки нельзя отнести к чисто трудовым или изобразительным; Это навыки, основанные на методических знаниях, которые педагогическая психология относит к одной из групп общеучебных навыков. Так, в Большом толковом словаре русских существительных даны следующие определения: «общеучебные навыки – это универсальные способы приобретения и применения знаний по многим учебным предметам», в том числе в процессе трудового обучения. Без этих навыков школьники не смогут усвоить содержание материала и не сформируют учебные навыки [13].

Существует несколько классификаций общеучебных навыков. С.Г. Воровщиков, Д.В. Татьяченко и Е.В. Орлова опубликовали современную версию программы развития общеучебных навыков. К первой группе относятся учебно-управленческие навыки, которые включают в себя общеучебные навыки, позволяющие учащимся планировать, организовывать, контролировать, регулировать и анализировать свою учебную деятельность [2].

Исследователи выявили основные трудности, с которыми сталкиваются дети с нарушениями интеллектуального развития при выполнении учебной деятельности, и разработали коррекционные методики, направленные на их регулирование, сосредоточившись на следующем:

- расчлененный анализ задания (объекта) с целью выявления его свойств и наглядной демонстрации всех операций, необходимых для его выполнения;
- предварительное планирование деятельности для организации последовательности последующих действий;
- вербализация действий для преодоления разрыва между их практическим выполнением и вербальным описанием;
- использование различных методов внешней стимуляции для усвоения и применения учащимися знаний и навыков [2].

Г.В. Васенковым отмечено, что основное внимание уделяется не внешним стимулам, поскольку они являются преходящими, а развитию у детей с нарушениями интеллектуального развития способности осознанно ориентироваться в задании, чему способствуют различные алгоритмические инструкции в виде напоминаний, инструкций, схем, планов и т. д. [1].

Программы и структура уроков ручного труда (1-4 классы) и профессионального обучения (5-9 классы) специально включают этапы, на

которых учитель ориентирует развитие учебных навыков: этап анализа изделия, этап предварительного планирования работы, этап выполнения работы, этап вербализации проделанной работы, этап контроля и оценки.

Например, в одной из программ по ручному труду указано, что к концу обучения в 4 классе учащиеся должны овладеть следующими умениями (Уровень 1): уметь анализировать образец, указывая количество и форму деталей, а также особенности их соединения; уметь планировать предстоящую работу на основе образца изделия, исходных деталей и предметной инструкционной карты; уметь составлять эскиз и использовать его в самостоятельной работе; уметь сравнивать качество выполненной работы с помощью эталона и выражать результаты сравнения в устной форме; уметь давать отчет о выполненной работе, включая: название изделия; материалы, из которых оно изготовлено; его назначение; уметь описывать последовательность операций по изготовлению изделия; оценить сложность работы.

В методиках профессионального обучения подробно описана последовательность действий учащихся в формировании навыка анализа изделия (образца изделия).

Н.П. Павлова рекомендует учить детей, начиная с первого класса, придерживаться одной и той же последовательности при анализе образца: называть предмет, указывать его назначение, выделять крупные и мелкие части, детали этих частей, определять свойства этих частей (форму, размер, цвет, материал), их пространственное расположение и виды соединения частей. Последовательный анализ всех изделий в одинаковой последовательности способствует формированию у учащихся необходимых стереотипов для рассмотрения и высказывания своего мнения об объекте. Формирование общего способа анализа должно быть наглядно зафиксировано в виде пунктов плана, записанных на отдельных листах бумаги (учащиеся могут восстановить последовательность, выявить пропущенные пункты и т.д.), а также общего плана анализа изделия. К концу шестого класса практически все учащиеся должны уметь анализировать предъявленное им изделие, воспроизводя план [8].

В методиках профессионального обучения существует тщательно продуманная система обучения предварительному планированию работы. Н.П. Павлова [8] и С.П. Мирский [7] считают, что планирование – сложный мыслительный процесс, поэтому его развитие требует целенаправленной педагогической поддержки в виде специальных наглядных пособий и продуманной последовательности обучения этому навыку. К таким наглядным пособиям относятся памятки и план-схема. В памятках выделены и визуально зафиксированы ключевые слова, помогающие развивать логику планирования хода работы. Учащийся реконструирует логику, опираясь на эти наглядно представленные слова, используемые на уроках профессионального обучения (сначала, затем, далее, после этого, наконец).

Установлено, что школьники с нарушениями интеллектуального развития не всегда способны подчинять свои действия поставленной задаче.

Они часто приступают к работе над заданием без должной предварительной ориентировки и анализа.

Л.Д. Столяренко определяет понятие «анализ» как мысленное расчленение предмета, явления или ситуации с целью выявления его составных элементов. Таким образом, автор выделяет несущественные связи, присутствующие в восприятии [12].

Г.М. Дульнев [5] и Б.И. Пинский [9] отмечают, что учащиеся выполняют задания, не понимая их конечной цели и не имея плана действий. Это приводит к тому, что способы действий ребёнка остаются неизменными на протяжении всей деятельности, даже если они оказываются явно ошибочными и не приводят к желаемому результату, требуемому задачей.

Г.М. Дульнев считает, что в процессе деятельности человек всегда опирается на свой прошлый опыт, ранее приобретённые знания, умения и навыки. Знать – значит обладать информацией, обладать знанием о чём-либо, иметь представление или понимание о ком-либо или чём-либо [5]. С.Л. Мирский определяет знание как результат процесса познания действительности, отражающий её в сознании человека в виде идей, познаваемых объектов [7].

Особенности психического развития учащихся с нарушениями интеллектуального развития существенно влияют на характер использования ими прошлого опыта. Учащиеся с нарушениями интеллектуального развития склонны переносить элементы прошлого опыта в неизменном виде на решение новой учебной задачи. Они выполняют задание, не понимая его специфики. Как правило, они действуют, опираясь на прошлый опыт, полученный при выполнении аналогичного задания. Это приводит к тому, что ученики не достигают поставленной учителем цели.

Выполняя задание, ученики часто «соскальзывают» со сложного вида деятельности на более лёгкий: не осознавая сути задачи и не испытывая должного интереса к работе, ученик пытается выполнить её привычным образом, то есть подходит к ней формально.

Для большинства учащихся с интеллектуальной недостаточностью характерна неспособность адекватно оценивать свои возможности. Они, как правило, с готовностью берутся за любое задание, не понимая, как изготовить предмет, или в какой последовательности выполнять действия. Ученики не выполняют необходимые требования, хотя в некоторых случаях помнят их, игнорируют особенности изделия. Ученики путаются, забывают, что и когда нужно делать, что требует постоянного контроля и различной помощи со стороны учителя. Ученики с задержкой интеллекта недостаточно критично относятся к своей работе: им сложно сравнивать готовое изделие с образцом и оценивать его истинную значимость.

Их успех в работе, как и у их нормально развивающихся сверстников, во многом зависит от их работоспособности. Учащиеся с нарушениями интеллектуального развития обладают меньшей работоспособностью, чем учащиеся общеобразовательных школ, и, следовательно, более низкими результатами своей работы.

Среди старшекласников коррекционных школ есть те, кто, обладая необходимыми знаниями и умениями, применяет их лишь в узких рамках хорошо известных и многократно выполняемых задач. Однако большинство учащихся с нарушениями интеллектуального развития достигают значительной самостоятельности в своей работе. Они могут правильно выполнять простые рабочие задания без помощи учителя и адекватно оценивать полученные результаты.

Г.М. Дульнев [5], Н.П. Павлова [8], Б.И. Пинский [9] разработали методику организации деятельности учащихся с задержкой психического развития с использованием деятельностного подхода, такого как труд, рисование, игры и произвольные движения на уроках физкультуры. В структуру этих занятий был включен специальный ориентировочный раздел, направленный на развитие у данной категории учащихся таких навыков, как анализ, предварительное планирование (понимание «программы» деятельности) и вербализация выполненной работы.

Таким образом, трудовая деятельность учащихся с нарушениями интеллектуального развития имеет особенности, проявляющиеся в мотивации, развитии навыков и методах обучения. Эти особенности связаны с недоразвитием психических процессов, таких как низкая целеустремленность и трудности в самостоятельном планировании.

### **Библиографический список**

1. Васенков Г.В. Технология трудового обучения детей с недостатками интеллекта // Дефектология. 2024. № 3. С. 60-66.
2. Воровщиков С.Г., Татьянченко Д.В., Орлова Е.В. Развитие универсальных учебных действий как деятельностного компонента метапредметного содержания образования. М.: 2014. 272 с.
3. Воронкова В.В. Содержание образования в вспомогательной школе: учебное пособие. М.: Просвещение, 2008. 300 с.
4. Выготский Л.С. Педагогическая психология. М.: Педагогика-Пресс, 1996. 536 с.
5. Дульнев Г.М. Основы трудового обучения во вспомогательной школе: учебное пособие. М.: Педагогика, 2009. 216 с.
6. Леонтьев А.Н. Лекции по общей психологии: учебное пособие / Под ред. Д.А. Леонтьева, Е.Е. Соколовой. М.: Смысл, 2000. 511 с.
7. Мирский С.Л. Методика профессионально-трудоового обучения во вспомогательной школе: учебник. М.: Просвещение, 2010. 183 с.
8. Павлова Н.П. Трудовое обучение в 1-3 классах вспомогательной школы. М.: Просвещение, 1992. 190 с.
9. Пинский Б.И. Психология трудовой деятельности учащихся вспомогательной школы: учебное пособие. М.: Просвещение, 2009. 152 с.
10. Рубинштейн С.Я. О воспитании привычек у детей. М.: Ин-т практ. психологии, 1996. 40 с.
11. Савин В.В. Трудовая подготовка учащихся коррекционной школы //

Профессиональное образование. 2019. № 8. С. 32-33.

12.Столяренко Л.Д., Самыгин С.И. Психология и педагогика в вопросах и ответах. М.: АСТ, 2009. 93 с.

13.Сухарев В.К. О содержании профессионально-трудового обучения в специальной (коррекционной) школе VIII вида в сельской местности // Дефектология. 2024. № 3. С. 78-81.