**Развития межличностных качеств у детей с нарушением интеллектуального развития.**

В олигофренопедагогике разных направлений довольно рано сложилось положительное отношение к труду как к необходимому условию развития у умственно отсталых детей нравственных и особенностей развития личностных качеств у учащихся школ VIII видов эмоционально-волевых качеств личности. Между тем практика воспитания и обучения умственно отсталых детей показывает, что далеко не обязательно в условиях трудовой деятельности «сами собой» возникают у учащихся положительное отношение к труду, социальная мотивация труда и т. п. более того, как показывает опыт школ VIII вида, требуется особая, систематическая и длительная воспитательная работа, чтобы сформировать у умственно отсталых детей стойкий интерес к труду, трудовую дисциплину, уверенность в своих действиях, целеустремлённость в труде и т. п. В своей повседневной деятельности, в игре, в учении, в труде ученик действует не только как хорошо или плохо мыслящее существо, но так или иначе переживает свои успехи или неуспехи, радуется или огорчается, более или менее проявляет волевые усилия, настойчивость при достижении цели и т. п. Словом, в разных видах деятельности умственно отсталые ученики, как и все дети, проявляют такие качества психики, которые принято обозначать личностными качествами.

Межличностные, эмоционально-волевые качества оказывают огромное влияние на характер протекания собственно мыслительных, познавательных процессов у ребёнка. Многие особенности, недостатки мыслительной деятельности у умственно отсталых детей можно понять только тогда, когда они поставлены в связь с особенностями их эмоционально-волевой сферы. Справедливо также и обратное положение, когда ряд  особенностей в эмоционально-волевых проявлениях ребёнка можно понять, лишь учтя уровень и особенности интеллектуального развития ребёнка.

Познавательные качества ребёнка не только формируются в деятельности, но вместе с тем по мере совершенствования познавательных процессов ребёнок приобретает большие возможности активно целесообразно изменять самую деятельность, придавая ей более целенаправленный характер, проявляя при этом большую уверенность, мотивированность в выборах конкретных средств решения тех или иных задач. А. А. Смирнов, С. Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, А. Р. Лурия, Б. М. Теплов, А. В. Запорожец и другие видные психологи в своих работах подчёркивают, что все активные формы психической деятельности (произвольное внимание, запоминание, целенаправленная организация рабочих действий в труде, волевая мобилизация сил при столкновении с трудной задачей и т. д.) являются продуктом длительного развития активной деятельности ребёнка. Иначе говоря, волевые качества ребёнка, так же как и его познавательные возможности, формируются, изменяются в процессе обучения и воспитания. Это положение необходимо особенно подчеркнуть, так как в настоящее время в идеалистических направлениях в психологии эмоционально-волевые качества человека рассматриваются как изначальные данные, унаследованные или биологически предопределённые.

Утверждение о недоразвитии или нарушении развития эмоционально-волевых качеств у умственно отсталого ребёнка имеют, конечно, определённые основания. Как клиническая, так и педагогическая практика работы с умственно отсталыми детьми подтверждает, что проблема формирования у них личностных качеств активности, самостоятельности, целесообразности в деятельности является в чаще более острой, более актуальной, чем проблема формирования, например, трудовых умений и навыков.

Л. С. Выготский говорил о единстве и взаимообусловленности развития интеллектуальных и эмоционально-волевых компонентов в деятельности человека. Отношения между интеллектуальными и аффективными процессами не только изменяются по мере возрастного развития детей, но и по-разному проявляются у одного и того же ребёнка в зависимости от содержания и степени сложности деятельности, в которую он включается.

Так, умственно отсталый ученик будет вести себя совершенно по-разному, решая сложную или доступную ему математическую задачу, выполняя сложное комплексное задание по труду или выполняя только доступный ему ограниченный комплекс операций из сложного задания.

Эта зависимость отношений между интеллектом и аффектом ребёнка от содержания и вида  его деятельности позволяет перевести проблему формирования личностных качеств из сферы чисто психологической, теоретической в сферу педагогическую, т. е. рассматривать её как проблему активного управления ходом развития личностных качеств умственно отсталого ученика. Наиболее эффективной для целей активного формирования личностных качеств у учащихся школ VIII вида является трудовая деятельность, которую легче, чем дру3гие виды деятельности, можно организовать и изменять и по содержанию и по форме. Учитывая в тоже время изменяющиеся соотношения в интеллектуальных и в эмоционально-аффективных сторонах психической жизни ребёнка.

Школы VIII вида, озабоченные трудоустройством своих выпускников, обращают особое внимание на степень подготовленности их к самостоятельному производительному труду. Давно установлена закономерная зависимость между степенью подготовленности ученика к самостоятельному труду и успехом его социального приспособления к жизни вообще.

Что же имеется в виду под самостоятельностью в труде?

Как правило, говоря о степени подготовленности ученика к самостоятельному труду, имеют в виду состояние у ученика двух различных групп качеств;

а) уровень владения системой знаний, практическими и умственными умениями и навыками в труде (рабочие навыки, умение спланировать и организовать свою работу и т. п.);

б) личностные особенности: целенаправленность и уверенность в труде, дисциплинированность, отношение к труду и т. п.

Тот факт, что, говоря о степени подготовленности ученика к самостоятельному труду, выделяют для особой характеристики личностные качества ученика, является особо значимым. Во-первых, этим самым как бы признаётся их зависимость, развитие, совершенствование от условий обучения и воспитания. Во-вторых, действительно, как показывают опыт школ и катамнестические данные, успех социального приспособления бывших учеников школ VII вида определяется состоянием у них таких качеств, как умение работать уверенно и целенаправленно.

Самостоятельность в труде выражается в уверенном и целенаправленном использовании знаний, умений и навыков для выполнения трудовых заданий без посторонней помощи.

Интеллектуальные компоненты в трудовой деятельности умственно отсталых учеников могут существенно улучшаться в процессе обучения. Эмоционально-волевые качества учащихся, проявляемые ими  в трудовой деятельности, также меняются в процессе обучения и воспитания. Так, опыт школ VIII вида показывает, что под влиянием обучения и воспитания у учеников формируются доступные их пониманию социальные мотивы труда, и эти мотивы оказывают значительное влияние на весь характер трудовой деятельности школьников. Наблюдения показывают, что многим умственно отсталым ученикам старших классов свойственны уже уверенность и целенаправленность в доступной им сфере конкретно-практической деятельности. В этой сфере они вполне адекватно переживают свои успехи и неуспехи, проявляют желание достичь конкретной цели и т.п.

Вместе с тем наблюдения за теми же старшими учениками обнаруживают, что им мало свойственны эмоционально-волевые проявления и усилия, связанные с познавательным процессом  (проявление познавательного интереса ); умственно отсталые ученики-подростки не обнаруживают сколько-нибудь глубокого, адекватного эмоционального отношения к музыке, живописи, поэзии. По-видимому, как познавательные интересы, так и эстетические эмоции как наиболее сложные образования в психике, стоящие в теснейшей зависимости от общего интеллектуального развития человека, у умственно отсталых подростков закономерно менее развиты.

Можно было бы предполагать, что под влиянием  обучения и воспитания будет происходить наиболее гармоническое развитие соотношений между интеллектуальными и эмоционально  – волевыми компонентами в трудовой, предметно-практической деятельности у умственно отсталых учеников. Однако изучение этого процесса показывает, что и в данном виде деятельности далеко не всегда наступает достаточное соответствие между интеллектом и аффективно-волевыми качествами. Это соотношение в целом изменяется у большинства  учащихся под влиянием обучения и воспитания к лучшему. Но, ни по качеству происходящих изменений, ни по скорости достижения положительных результатов нельзя считать современное состояние процесса воспитания и обучения достаточным условием для успешного решения сложной педагогической проблемы достижения сколько-нибудь полного соответствия между целесообразностью и уверенностью в трудовой деятельности умственно отсталых учеников.

Проанализируем конкретные проявления соотношения между интеллектом и аффектом на разных этапах воспитания умственно отсталых детей в трудовой деятельности.

Необходимо отметить, что подавляющее большинство учеников I и II классов школы VIII вида, особенно те, которые год-два находились в массовой школе, в первые дни пребывания в новой для них школе отличаются робостью, заторможенностью в своём поведении вообще и в учебной деятельности в частности. Однако такое поведение продолжается недолго. Состояние заторможенности довольно быстро снимается при ласковом, ободряющем отношении учителя. Очевидно, несколько подавленное состояние маленьких умственно отсталых школьников в начале их пребывания в новой школе есть скорее продолжение поведения, возникшего у них за время пребывания в массовой школе, где они переживали неуспехи в учении, порой были объектом насмешек одноклассников, а иногда и учителя, не понимавшего состояния этих детей. Но как только умственно отсталые дети попадают в условия охранительного режима школы VIII вида и жизни в специальном интернате, у них довольно быстро восстанавливается непосредственность и поведении, они охотно включаются в учебную работу, в игры и особенно в труд.

 Наблюдение за учениками I – II классов на занятиях ручным трудом показывают, что за редким исключением умственно отсталые дети на первых годах обучения не могут правильно оценить свои собственные возможности. Они с одинаковой охотой и готовностью берутся за любое предложенное им задание по труду. Не отдавая себе отчёта в степени трудности и выполняемости задания, ученики с удовольствием приступают к любой работе. Эта явная «переоценка» своих возможностей у детей возникает потому, что они не имеют каких-либо знаний о содержании технологической стороны предстоящей работы и способах её выполнения. Ученики, глядя на образец изделия, его изображение на рисунке, составляют достаточно определённое представление о цели задания («Сделать такой домик», «коробочку», «тележку» и т. п.), но не о способах достижения этой цели. Даже явные неудачи в работе не приводят учеников  к осознанию своих возможностей. В тех случаях, когда им что-то удалось сделать, хотя бы и очень отдалённо похожее на образец, ученики считают своё изделие хорошим, во всяком  случае, лучшим, чем у их товарищей.

Совершенно очевидно, что на первоначальном этапе трудового обучения у маленьких школьников ярко преобладает положительное эмоционально-аффективное отношение к заданию и к результатам своего труда:  их захватывает желание сделать вещь. Ярко выраженное эмоциональное отношение к своей работе нередко мешает ребёнку увидеть в своём изделии существенные дефекты. Они не могут ещё представить ни порядка операций, ни способов изготовления вещи, однако всё это не мешает им проявлять живейший интерес к работе.

На этом этапе обучения для большинства умственно отсталых школьников нет различия между  «я  хочу сделать» и «я могу сделать», поэтому и на вопрос: « сможешь ли ты сделать это?»- отвечают чаще всего: « Да». Иначе говоря, у учеников I-II классов наблюдается такое своеобразное единство аффекта и интеллекта, при котором чаще бывает более остро выраженной аффективно-эмоциональная сторона, чем осознание сути предстоящей работы, её трудностей, её технологической структуры и т. п.. Учителю очень трудно заставить ученика аналитически рассматривать образец изделия, тогда как ребёнок хочет иметь такую игрушку, чтобы играть ей. На первый план выдвигается эмоционально-игровое отношение к заданию. И только постоянное вмешательство учителя как бы подключает элементы умственных операций к общему ходу деятельности ученика. Однако ещё долго умственно отсталые ученики находятся в зависимости от ярко выраженного эмоционально-аффективного отношения к предмету деятельности и под влиянием такого отношения к предмету деятельности и под влиянием такого отношения переоценивают свои истинные возможности в выполнении трудовых заданий. Так, с большой охотой они выполняют обязанности дежурного в классе, обязанности санитара или хранителя общих для класса карандашей, картинок и т. п., хотя во всех этих небольших делах почти все ученики путаются, не могут выполнить работу в определённой последовательности, забывают, что и когда надо сделать, словом, нуждаются в помощи учителя на каждом этапе выполнения своих обязанностей. Только некоторые ученики продолжают проявлять робость, застенчивость и не вызываются сами выполнять поручения учителя. Однако и они очень рады, если с помощью учителя им удаётся что-то сделать.

Итак, почти все умственно отсталые ученики I-II классов отличаются тем, что они охотно включаются в предметно-практическую деятельность, обладая при этом ложной уверенностью в том, что им посильно любое задание. Такой характер деятельности младших школьников – следствие, с одной стороны, яркого преобладания в их поведении первичного, игрового эмоционально-аффективного отношения к предметной деятельности; с другой – ещё весьма низкого уровня понимания технологии изготовления вещи ( способа выполнения того или иного задания). Низкий уровень развития у учащихся интеллектуального компонента в труде и весьма недифференцированный первичный уровень развития эмоционально-аффективных компонентов – всё это и создаёт своеобразный облик как будто весьма активного, но ещё мало продуктивного в своей трудовой деятельности умственно отсталого ученика младшего возраста.

Какие же сдвиги происходят в сознании ученика школы VIII вида в самооценке возможностей и в проявлении уровня самостоятельности в труде? Исследуя этот вопрос, можно заметить, что ученики по степени уверенности и самостоятельности выполнения заданий распадаются на три основные группы.

1. Первая группа учеников (примерно 20%) при изучении контрольных заданий действуют примерно так, как это делают учащиеся младших классов, они проявляют ложную уверенность в своих возможностях, пытаются самостоятельно, большей частью неудачно, выполнять задание.
2. Вторая группа учеников (от 20 до 25%) проявляет полную и подлинную самостоятельность при выполнении контрольных заданий. Учащиеся производят работу технологически правильно, затрачивают на выполнение заданий меньше времени, чем нужно всем ученикам класса для выполнения данного задания; в процессе выполнения задания не обращаются за помощью к учителю.
3. Третья, наиболее многочисленная группа учеников (от 50% и более в каждом классе) проявляет явную неуверенность и недооценку своих возможностей при выполнении контрольных заданий. Для успешного выполнения они нуждаются в помощи педагога.

Три указанные группы являются основными, наиболее ярко выраженными по характеру деятельности при выполнении заданий по труду. Между этими основными группами располагаются как бы « переходные».

Итак, к концу обучения в школе VIII вида у большинства умственно отсталых учеников возникает новое отношение к трудовым заданиям. Новый характер деятельности в процессе труда, по-иному они оценивают свои возможности. От первоначального недифференцированного эмоционально-аффективного выражения готовности у маленьких учеников выполнить любое поручение ученики в старших классах переходят постепенно к качественно иному отношению к трудовым заданиям, иначе протекает и их трудовая деятельность.

Причины изменений в характере трудовой деятельности у большинства учеников старших классов лежат в новых соотношениях между эмоционально-волевыми и интеллектуальными компонентами личности, возникающими в процессе обучения и воспитания.

Систематические наблюдения показывают, что уже в третьем классе у большинства учеников возникает и постепенно укрепляется более осознанное отношение к трудовым заданиям. Под влиянием обучения ученик всё чаще и чаще начинает рассматривать аналитически образец предстоящего изделия. Вместо одного только аффективного желания «хочу сделать» у ученика появляется вопрос: «Как сделать?» Появляются элементы понимания логики изготовления вещей, несложных по своей структуре. Все это становится основой формирования нового отношения к трудовым заданиям, когда это отношение определяется не только эмоциональными порывами, желаниями, но и в некоторой мере осознанием  содержания задания, его сложности, необходимости предварительного отбора материалов, инструментов и т. п.

К началу обучения в четвёртом классе у большей части учеников заметно развиваются элементы логического отношения к трудовым заданиям. В этом по существу и заключается особое педагогическое значение всего пропедевтического периода трудового обучения в младших классах. Так называемая «психологическая подготовка» младших учеников к профессионально-трудовому этапу обучения конкретизируется не только в формировании у учащихся более высоких, чем игра мотивов, интересов к труду, но и в формировании аналитического восприятия отдельных сторон трудовых заданий. Центр тяжести в соотношении аффекта и интеллекта, проявляемого в трудовой деятельности учеников, под влиянием обучения начинает постепенно смещаться в сторону интеллекта, поскольку интеллектуальные компоненты труда получили у большинства учащихся значительное развитие. К этой части учеников, значительно продвинутой в интеллектуальном развитии, можно отнести учеников второй и третьей группы (от 70% и более).

Не остались без изменений и эмоционально-аффективные компоненты личности у этих учащихся Они также у большинства учеников изменились под влиянием обучения и воспитания, но изменились по-разному.

Наиболее характерным для учащихся первой группы является сохранение свойственной младшим ученикам ложной уверенности в том, что они могут выполнить любое задание и что они выполняют его так, как надо. После ознакомления с инструкцией к заданию эти ученики почти не возвращаются  к ней самостоятельно, сразу же  приступают к выполнению задания. Делают много ошибок, допускают непоправимый брак в работе, но продолжают свою деятельность, не замечая этих ошибок. При явных затруднениях эти учащиеся не заглядывают повторно в инструкцию и редко обращаются за помощью к учителю. Их внешняя активность, самостоятельная деятельность  малопродуктивна.

Эта группа учеников, как правило, является наиболее отстающей в умственном развитии (тяжёлые дебилы); в неё попадают умственно отсталые с преимущественными нарушениями деятельности лобных долей головного мозга, которые наименее адекватно оценивают ситуацию и своё место в ней. Сюда же могут попасть ученики с резко преобладающими возбудительными процессами высшей нервной деятельности, у которых крайне затруднена выработка активного торможения.

Есть основания считать, что у данной группы учеников аффективные компоненты отношения к труду продолжают оставаться такими же, как у младших школьников, и вместе с тем интеллектуальные компоненты в труде остаются недостаточно развитыми. Отсюда та ложная самоуверенность, которая не подкрепляется необходимыми знаниями и умениями в труде.

Опыт показывает, что нельзя считать таких учеников безнадёжными в отношении трудового обучения. Очевидно, общепринятые способы преимущественно фронтальной работы учителя с классом не обеспечили более дифференцированного, индивидуального подхода к этим ученикам и они оказались в числе наименее подготовленных к самостоятельному труду. Между тем при других условиях обучения трудовая деятельность этих учеников может стать более продуктивной.

По-видимому, поскольку для данной группы школьников невозможно овладение всей системой знаний и умений, определяющих хотя бы элементарный уровень универсальной подготовки по той или иной специальности (1-2-й разряд тарификационных требований), их трудовую подготовку следовало бы ограничить небольшим числом наиболее простых рабочих операций.

Если для таких учеников подобрать несложные виды трудовых операций, то при наличии у них положительного эмоционально-аффективного отношения к труду они могут быть достаточно успешно социально приспособлены. Вместе с тем участие в производительном труде позволяет им, хотя в простейшем, конкретном представлении осознать социальную значимость своего труда, необходимость выполнения требований трудовой дисциплины и другие требования, связанные с пребыванием и деятельностью их в поизводственном коллективе.

Итак, ученики первой группы при достаточном числе тренировочных упражнений хорошо овладевают отдельными трудовыми навыками. Однако при низком уровне общего умственного развития и при сохранении хотя и положительного, но первичного уровня эмоционально-аффективного отношения к труду их рабочие навыки не обеспечивают им самостоятельности в труде. Опыт показывает, что такие умственно отсталые ученики могут быть более или менее продуктивными при постоянном  патронировании и помощи со стороны взрослых.

Вторая группа учеников, также небольшая по численности, как уже говорилось, проявляет достаточно высокий уровень самостоятельности при выполнении контрольных заданий по труду. Ученики этой группы, как правило, хорошо учатся не только по труду. Но и по общеобразовательным предметам. Катамнестические данные свидетельствуют о том, что и после окончания школы эти учащиеся оказываются наиболее социально приспособленными.

В эту группу входят дети с лёгкими формами дебильности, а также, по-видимому, те ученики школы VIII вида, которых следует отнести к категории детей с временными задержками умственного развития и которые случайно оказались в специальной школе.

Уверенность в трудовых действиях у этой группы учеников основывается на целом ряде фактов: они хорошо владеют рабочими навыками, правильно и достаточно быстро ориентируются в инструкции, умеют наметить план работы, правильно подбирают необходимый материал и инструменты, умеют произвести разметку и своевременно производят контрольные операции и т. д.

Для учеников этой группы характерно также проявление повышенного интереса к своей специальности, желание отличиться качеством своей работы и реалистические планы насчет своей дальнейшей трудовой деятельности.

Если сравнить итоговые результаты учебно-воспитательной работы с учениками этой группы и то состояние, в котором они находились в первые годы обучения, то очевидно значительное развитие этих детей, как в интеллектуальной, так и в эмоционально-волевой сфере. Эмоционально-волевые проявления этих учеников в труде определяются сформировавшимся умением использовать усвоенные ими знания, умения и навыки при выполнении трудовых заданий. Отсюда та подлинная уверенность и целесообразность в деятельности учеников, которую можно наблюдать на контрольных практических занятиях и на экзаменах по труду. Можно сказать, что в хорошо понятой по содержанию и усвоенной учениками трудовой деятельности произошла и коррекция недостатков развития их эмоционально-волевых качеств.

Анализ трудовой деятельности наиболее благополучной группы учеников старших классов школы VIII вида показывает, что некоторые недостатки их эмоционально-волевой сферы, в частности повышенная раздражительность или тормозимость, в значительной мере компенсируются умением правильно, целенаправленно организовывать свою деятельность в труде. Иначе говоря, коррекция эмоционально-волевых компонентов личности учеников происходит постольку, поскольку совершенствуются интеллектуальные компоненты их труда.

Одновременно с совершенствованием интеллектуальных компонентов труда у данной группы учащихся выявляется и более высокий уровень социальной мотивации труда. Ученики этой группы достаточно точно представляют, какое значение будет иметь труд в их личной жизни, осознают и значение своего труда для общества.

Рассмотрим третью группу учащихся старших классов, самую многочисленную (от 50% и выше). Как уже говорилось, эта группа учащихся отличается более или менее выраженной неуверенностью, недостаточной самостоятельностью при выполнении контрольных заданий по труду.

В эту группу входит основной, наиболее типичный состав учащихся школы VIII вида. Это клинически достаточно определённо выраженные олигофрены-дебилы (средней степени умственной отсталости)  этой же группе могут быть дети с более поздним нарушением умственного развития (дети с последствием перенесённого менинга - энцефалита, травматического слабоумия и др.). ПО общеобразовательным предметам эти ученики, как правило, успевают.

В трудовом обучении все эти ученики по формальным данным также считаются вполне благополучными. Действительно, при непосредственном опросе можно убедиться, что они усвоили технологические сведения по своей специальности, могут правильно рассказать и показать, как выполняется та или иная операция, как надо пользоваться контрольно-измерительными инструментами и т. д.. С некоторыми затруднениями и с незначительной помощью эти ученики могут определить порядок операций для выполнения задания, произвести достаточно точно разметочные операции. К концу обучения в школе эти ученики вполне овладевают навыками работы ручными инструментами и навыками работы на простых машинах.

Казалось бы, что у этих учащихся имеются все необходимые знания, умения и навыки по изучаемой специальности, чтобы без особых затруднений самостоятельно выполнить контрольные задания по труду.

На экзаменах и при выполнении контрольных заданий по труду характер поведения этих учеников примерно следующий:  после ознакомления с инструкцией они сразу же обращаются за помощью к учителю или ждут её, не начиная работы; напоминание о том, что надо ещё раз прочитать инструкцию (или посмотреть рабочую карту), не всегда даёт результат. Ученики могут многократно прочитать инструкцию, и, тем не менее, обязательно спросят учителя, с чего же начать работу. Им как будто трудно определить порядок операций, но при незначительной помощи они правильно намечают порядок своей работы. Нередко они обращаются к учителю, когда в этом нет необходимости. Так, выполнив очередную операцию совершенно точно, ученик спрашивает учителя: «Я правильно сделал?» Вопросы учеников показывают не столько отсутствие у них знаний или неумение выполнить задание, сколько необходимость одобрения, поддержки, для того чтобы преодолеть неуверенность, применить свои знания и умения на практике.

Таким образом, наиболее характерной особенностью этой группы учеников оказывается неуверенность в правильности своих практических действий, заниженная оценка своих возможностей в процессе труда.

Вспомним, что почти все ученики младших классов начинали своё трудовое обучение с ярко выраженной ложной уверенностью в своих возможностях выполнить любое задание по труду.

Обучение оказало на эту группу детей заметное влияние. От первоначального, преимущественно положительного, эмоционально-аффективного отношения к трудовой деятельности эти ученики постепенно перешли к более высокому уровню осознанного отношения к ней Они научились понимать внутреннюю логику труда, усвоили необходимость его организации в соответствии с определёнными правилами. Однако ученики третьей группы ничем из того, что они знают, не могут достаточно самостоятельно активно распорядиться. Процесс трудового обучения и воспитания для этих учеников как бы не завершён, хотя формально по числу лет обучения, по их возрасту (16-17 лет) они должны быть выпущены из школы и трудоустроены.

Что же лежит в основе этой своеобразной полуподготовленности учащихся к труду?

Есть основания считать, что характер деятельности этих учеников основан на качественно изменившихся соотношениях между интеллектуальными и эмоционально-аффективными компонентами личности, возникшими в процессе обучения и воспитания. Под влиянием обучения ученики начали понимать, что для выполнения трудового задания нужны какие-то знания и умения. Таким образом ,была преодолена первичная эмоционально-аффективная уверенность учащихся в том, что они всё могут сделать. У них есть необходимые знания и умения, но используются эти знания и умения достаточно уверенно только в узких пределах хорошо известных, неоднократно выполнявшихся заданий. Каждое новое задание или непривычное для учеников сочетание рабочих операций может привести  их к неуверенности в том, правильно ли используют они свои знания и умения.

Возникает вполне естественный вопрос, является ли это состояние неуверенности в практических действиях фатальным, не исправимым недостатком личности умственно отсталых учеников данной группы или его можно в какой-то мере преодолеть.

Уверенность, а отсюда и самостоятельность в труде, формируется так же, как все прочие личностные качества, в конкретной деятельности, а в данном случае в процессе учебно-трудовой деятельности учащихся. Но, как и при формировании умственных умений в процессе труда, так и при формировании волевых качеств нельзя полагаться на то, что они возникнут сами собой как некий побочный продукт основной деятельности учителя – обучения детей умению делать вещи.

Работая с данной группой учащихся школ VIII вида, следует как можно раньше (не позднее четвёртого класса) ставить детей перед необходимостью самостоятельно решать трудовые задачи. Однако при этом необходимо также производить строгий отбор задач в соответствии с принципом доступности их для учащихся, так как чрезмерно трудные задачи могут вызвать либо отказ ученика, либо необходимость такой помощи, которая не будет стимулировать развитие уверенности и самостоятельности в труде у учащихся.

Анализируя особенности личностных качеств, проявляемых умственно отсталыми школьниками в трудовой деятельности, отметим, что младшие школьники в тех случаях, когда предполагается задача, превышающая возможности учеников, не отказываются от выполнения задания. Однако они в ходе работы как бы подменяют трудную задачу более лёгкой, известной им по прошлому опыту. Такое « соскальзывание» с трудной на более знакомую задачу имеет не случайный характер, а происходит по закону уподобления объектов (явлений) часто по несущественным, внешне сходным признакам.

Подобное «соскальзывание», своеобразное упрощение задания действительно весьма характерно для деятельности умственно отсталых учеников в младших классах, а для более интеллектуально отсталых – и в старших классах. При решении предметно-трудовых задач ученик быстрее приходит либо к уверенному самостоятельному правильному действию, либо к необходимости отказаться от самостоятельного выполнения задания. В старших классах ученики всё более и более освобождаются от попыток «упрощать» учебные задачи, заменять их знакомыми, известными. Уже наиболее развитые ученики VI-VII классов  чаще отказываются выполнять трудную для них задачу, чем пытаются неправильно решить её. Обычно у учащихся четвёртых классов (у некоторых учеников несколько раньше) наступает как бы критический перелом в самооценке. Всё чаще и чаще появляются мотивированные отказы выполнять задание, к которому ученики не были подготовлены («Мы этого не учили», «Вы не показывали, как это делать», «Я ещё так ни разу не делал» и т. п.). Эти отказы свидетельствуют о том, что ученик уже может аналитически рассмотреть задание и достаточно адекватно оценить свои возможности выполнить задание.

Таким образом, анализ фактов, характеризующих качественные сдвиги в трудовой деятельности умственно отсталых учеников на разных этапах их обучения, даёт основание утверждать, что присущие младшим школьникам (или школьникам с более низким уровнем умственного развития) тенденции «уподоблять» новую задачу известной или «соскальзывать» с новой трудной задачи на более простую и т. п. есть временные состояния в деятельности умственно отсталых детей. Под влиянием обучения эти особенности в деятельности умственно отсталых школьников могут быть полностью или в значительной мере преодолены.

Нужно  отметить, что свойства инертности основных нервных процессов у умственно отсталых детей также не являются постоянным, неизменным качеством. Инертность основных нервных процессов проявляется ярко тогда, когда выработка сложных условных связей производится при недостаточном участии словесной системы, преимущественно на первосигнальной  основе. Но у этих же детей инертность нервных процессов заметно преодолевается, как только образование связей переводится с первосигнальной основы на второсигнальную основу. Иначе говоря, осознание умственно отсталым ребёнком внутренней логики взаимосвязей между раздражителями заметно снижает, ослабляет свойственную им инертность в образовании связей, и в результате этого снижается число ошибочных действий. В тех случаях, когда ученики осознавали принцип (правило) связи между системой раздражителей, они начинали действовать уверенно, быстро.

Ещё И.П. Лаужикас подчёркивал, что высшая стадия развития воли начинается с появления речи у ребёнка. Речь позволяет ребёнку осознать необходимость того или иного способа действий, и в основе поступков ребёнка, владеющего речью, лежат уже не только первичная эмоционально-аффективная импульсивность, эмоциональные желания и чувства, но и осознанные социальные мотивы. Исходя из данного положения, И. П. Лаужикас строит свою систему рекомендаций, принципов воспитания воли у умственно отсталого ученика, считая, что одно из условий развития волевых качеств у ребёнка – осознанная, целенаправленная, последовательная деятельность в игре, в труде, в учении и т. д.

Л. В. Занков экспериментально показал, что улучшения процессов запоминания и воспроизведения у умственно отсталых учеников можно достичь не столько путём тренировки «механической» памяти сколько путём совершенствования в первую очередь активных логических форм запоминания доступного для этих детей смыслового материала.

То же самое по существу было доказано в отношении способов улучшения процесса непосредственного восприятия объектов. Изучение этой проблемы И. М. Соловьёвым показало, что введение логической операции сравнения объектов значительно улучшает результативность процесса воспитания у учащихся школ VIII вида. Иначе говоря, введение логической основы в процесс восприятия умственно отсталыми детьми объектов окружающего их мира является средством преодоления существенных недостатков развития процессов восприятия у этих детей.

При изучении средств активизации пассивного словаря у умственно отсталых учеников, было установлено, что преодоление огромных «ножниц» между числом известных и понятных ученику слов и числом слов, которые он употребляет в своей активной речи, возможно только на основе упражнений со смысловым речевым материалом, в контексте ситуационной речи и предметно-практической деятельности учащихся.

Наконец, успешность трудовой подготовки зависит, главным образом, от того, насколько процесс обучения обеспечивает формирование специфических мыслительных действий, связанных с трудом, с производительной деятельностью. В трудовой деятельности состояние и характер эмоционально-волевых качеств учащихся, их уверенность и самостоятельность в труде зависят от степени овладения логическими сторонами труда, хотя бы и весьма простыми по своему содержанию.

Анализ особенностей развития личностных качеств у учащихся школ VIII видов в процессе трудового обучения подтверждает также тезис: несмотря на всё разнообразие конкретных форм проявления психического развития у разных групп умственно отсталых детей, их развитие подчиняется общим законам развития психической жизни человека, оно происходит и совершенствуется в конкретных видах деятельности, в частности, в трудовой деятельности.