

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Тольяттинский государственный университет»

Гуманитарно-педагогический институт

(наименование института полностью)

Кафедра «Педагогика и психология»

(наименование)

44.03.02 Психолого-педагогическое образование

(код и наименование направления подготовки / специальности)

Психология и педагогика начального образования

(направленность (профиль) / специализация)

ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА (БАКАЛАВРСКАЯ РАБОТА)

на тему Формирование самостоятельности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

Обучающийся

И.Р.Султанходжаева

(Инициалы Фамилия)

(личная подпись)

Руководитель

канд. пед. наук Т.А.Гудалина

(ученая степень (при наличии), ученое звание (при наличии), Инициалы Фамилия)

Тольятти 2025

Аннотация

Бакалаврская работа посвящена формированию самостоятельности у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в условиях инклюзивного образования.

Цель исследования: повысить уровень сформированности самостоятельности у младших школьников с ОВЗ посредством реализации педагогических условий в процессе обучения.

В ходе работы решены следующие задачи: проанализирована научная литература по проблеме формирования самостоятельности у младших школьников с ОВЗ в условиях инклюзивного образования; исследованы психолого-педагогические характеристики учащихся с ОВЗ, влияющие на процесс формирования самостоятельности; осуществлено диагностическое исследование для определения уровня самостоятельности у детей с ОВЗ в рамках экспериментальной работы; оценена результативность проведенного педагогического воздействия.

Бакалаврская работа имеет новизну и практическую значимость.

Работа состоит из введения, двух глав, заключения, содержит 9 рисунков и 1 таблицу, списка литературы (28 источников), 3 приложений. Основной текст работы изложен на 58 страницах без приложения и 65 страницах с приложениями.

Оглавление

Введение.....	4
Глава 1 Основы формирования самостоятельности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.....	8
1.1 Понятие самостоятельности в педагогике и психологии.....	8
1.2 Особенности формирования самостоятельности у детей с ОВЗ	14
Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по формированию самостоятельности у обучающихся с ОВЗ	23
2.1 Диагностика уровня самостоятельности: методы и результаты.....	23
2.2 Содержание педагогической работы по формированию самостоятельности у обучающихся с ОВЗ	38
2.3 Анализ результатов опытнo-экспериментальной работы.....	48
Заключение.....	54
Список используемой литературы.....	56
Приложение А Результаты диагностики уровня самостоятельности у младших школьников на констатирующем этапе.....	58
Приложение Б Пример применения методик формирования самостоятельности у обучающихся на уроках	66
Приложение В Результаты диагностики уровня самостоятельности у младших школьников на контрольном этапе.....	63

Введение

Современная система обучения нацелена на то, чтобы сделать образование доступным и качественным для каждого учащегося, включая детей с ограниченными возможностями здоровья. В рамках инклюзивного и коррекционного образования формирование самостоятельности выделяется как одна из главных задач, поскольку именно самостоятельность необходима для последующей успешной социализации, адаптации и формирования обучающихся с ОВЗ.

Актуальность темы исследования связана с потребностью интеграции детей с ОВЗ в социум. Успешная социализация требует от детей с ОВЗ определенной степени самостоятельности в образовательной деятельности, повседневной жизни и социальных контактах [5]. Несформированность или недостаточный уровень самостоятельности может обернуться проблемами в освоении знаний, социальной отчужденностью и ухудшением качества жизни учащихся с особенностями формирования. Образовательная практика показывает, что педагоги и профильные специалисты не всегда располагают полным арсеналом методических инструментов и подходов, нацеленных на формирование самостоятельности детей, что дополнительно подчеркивает практическую значимость рассматриваемой проблематики.

В контексте актуальности проблемы была сформулирована тема настоящего исследования: «Формирование самостоятельности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья». Выбор темы исследования связан с растущей численностью учащихся с ОВЗ в современных учебных заведениях и с возникновением острой необходимости в разработке результативных педагогических условий и подходов, нацеленных на формирование навыков самостоятельности. Работа в рамках темы предполагает выявление наиболее успешных форм и методов педагогического влияния и внесение вклада в процесс улучшения инклюзивной и коррекционной работы.

Степень изученности темы подтверждается существованием теоретических оснований для осмысления феномена самостоятельности, которые представлены в трудах Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна и В.В. Давыдова. Психолого-педагогические аспекты, касающиеся детей с ограниченными возможностями здоровья, анализируются в работах Т.А. Власовой, В.И. Лубовского, Е.А. Стребелевой, и Л.М. Шипицыной. Хотя некоторые исследования касаются формирования самостоятельности у конкретных категорий детей с ОВЗ (у детей с интеллектуальными нарушениями, проблемами со слухом или зрением), систематический подход к формированию самостоятельности, учитывающий различные типы нарушений, и эмпирическая оценка результативности тех или иных методик, остаются разработанными в недостаточной мере.

Объект исследования: процесс формирования самостоятельности у обучающихся с ОВЗ.

Предмет исследования: педагогические условия формирования самостоятельности у обучающихся с ОВЗ.

Цель исследования: повысить уровень сформированности самостоятельности у младших школьников с ОВЗ посредством реализации педагогических условий в процессе обучения.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что формирование самостоятельности у обучающихся с ОВЗ будет эффективным, если:

- организация учебной и внеурочной деятельности, в ходе которой обучающимся предоставляются возможности проявлять инициативу, принимать решения и нести ответственность за их результаты, например, при выполнении самостоятельных заданий, проектных и творческих работ;
- использование активных методов обучения, направленных на развитие познавательной активности и самостоятельных действий учащихся –

наблюдение, игровые и исследовательские методы, элементы сотрудничества;

– применение разнообразных форм организации образовательного процесса, в частности, индивидуальная, парная, групповая, коллективная работы, обеспечивающих включенность всех детей с ОВЗ в совместную деятельность и развитие навыков саморегуляции и самоконтроля.

Для достижения поставленной цели необходимо решить следующие задачи:

– проанализировать научную литературу по проблеме формирования самостоятельности у младших школьников с ОВЗ в условиях инклюзивного образования;

– исследовать психолого-педагогические характеристики учащихся с ОВЗ, влияющие на процесс формирования самостоятельности;

– осуществить диагностическое исследование для определения уровня самостоятельности у детей с ОВЗ в рамках экспериментальной работы;

– оценить результативность проведенного педагогического воздействия.

Теоретико-методологической основой исследования выступают:

– деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев);

– личностно-ориентированный подход (К.А. Абульханова-Славская, В.А. Сухомлинский);

– системный подход (Б.Г. Ананьев, Н.В. Кузьмина).

С целью реализации вышеперечисленных задач были использованы следующие методы исследования:

– теоретические: анализ методической психолого-педагогической литературы по проблеме исследования; синтез, обобщение, классификация;

– эмпирические: тестирование, анкетирование, педагогический эксперимент, методы обработки эмпирических данных.

База исследования: негосударственное образовательное учреждение «DIALOG SCHOOL», которое располагается по адресу: Узбекистан, город Ташкент, Олимпия МСГ. Выборка исследования: младшие школьники в количестве 40 человек, в том числе 20 учащихся экспериментальной группы 2 «А» класса и 20 детей контрольной группы 2 «Б» класса.

Новизна исследования состоит в более глубоком осмыслении категориального аппарата, в выявлении специфики формирования самостоятельности у школьников с разными формами ОВЗ, в практической проверке методических рекомендаций и программ педагогического сопровождения.

Теоретическая значимость исследования заключается в углублении существующих научных знаний о процессах формирования самостоятельности у детей с ОВЗ, в установлении конкретных условий и факторов, оказывающих положительное влияние на процесс формирования самостоятельности.

Практическая значимость исследования заключается в перспективе применения изученных подходов формирования самостоятельности в работе педагогов, воспитателей и психологов, практикующих в образовательных организациях, где обучаются дети с ОВЗ.

Структура бакалаврской работы: работа содержит в себе введение, две основные главы, проиллюстрированные 1 таблицей, 9 рисунками, заключение, список использованной литературы, содержащий 28 источников. Основной текст работы изложен на 58 страницах, 3 приложений.

Глава 1 Основы формирования самостоятельности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья

1.1 Понятие самостоятельности в педагогике и психологии

Термин «самостоятельность» встречается почти в каждом тексте, касающемся личности человека, и применяется в профессиональной среде. Его используют не только психологи и учителя, но и представители литературного сообщества, социологи, философы и политики. Самостоятельность — это способность личности действовать целенаправленно и организованно, планируя и контролируя свои действия без внешнего контроля [2]; [4]; [13]. Это согласуется с концепцией Б. Г. Ананьева, согласно которому личность является структурой с «целостной организацией и саморегуляцией» [1]. Широкий спектр использования демонстрирует давний интерес к вопросу воспитания самостоятельной личности, проявляющийся в различных направлениях гуманитарных наук и зародившийся много столетий назад. Самостоятельная деятельность является основой личностного развития ребенка, проявляясь в инициативе, планировании и умении принимать решения [1]; [3]; [8].

В контексте данного исследования под самостоятельностью понимается интегративное качество личности младшего школьника, проявляющееся в инициативности, умении принимать решения, планировать и выполнять деятельность без постоянного контроля взрослого. Она формируется под влиянием эмоциональных, когнитивных и волевых процессов, а также условий среды, включая педагогическую поддержку, организацию образовательного пространства и взаимодействие со сверстниками [9]; [25]. Самостоятельная деятельность является основой личностного развития ребенка, проявляясь в инициативе, планировании и умении принимать решения [2]; [20]. Формирование самостоятельности рассматривается как целенаправленный педагогический процесс, направленный на развитие у обучающихся

способности к самоорганизации, самоконтролю и ответственности за результаты своей деятельности [8]; [9].

Под формированием самостоятельности понимается целенаправленный педагогический процесс, направленный на развитие у обучающихся способности к самоорганизации, самоконтролю и ответственности за результаты своей деятельности. Формирование самостоятельности включает развитие умений к самоорганизации, самоконтролю и личной ответственности за результаты деятельности [5]; [16]; [20].

Под обучающимися с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в работе рассматриваются дети, имеющие стойкие нарушения в физическом или психическом развитии, требующие создания специальных условий обучения и воспитания в инклюзивной образовательной среде.

В педагогическом словаре самостоятельность определяется как свойство личности, выражающееся в целеустремленности и настойчивости, в способности планировать и осуществлять свою деятельность, избегая внешнего контроля и помощи.

При тестировании необходимо отметить особенности личности:

- способен ли планировать?
- способен ли организовать свою деятельность?
- настойчивый ли?
- целеустремленный ли?
- почему избегает, почему не контролирует себя?
- почему требует помощи?
- какова самооценка?
- какова лично ответственность?

Психологический словарь предлагает определение самостоятельности как общей характеристики личности, проявляющейся в инициативности, способности к адекватной самооценке, критическому мышлению и чувстве личной ответственности за собственные поступки и поведение.

В исследованиях в области психологии и педагогики выделены главные функции самостоятельности, а именно, интеграция личности, личностное формирование, саморегуляция поведения и деятельности, самореализация, индивидуализация личности, мотивация, самосовершенствование и самоактуализация [11].

Младший школьный возраст — это период повышенной чувствительности к развитию навыков самостоятельности, инициативности и ответственности [18]; [7].

Самостоятельность человека неразрывно связана с активной работой разума, воли и чувств и имеет двусторонний характер: с одной стороны, формирование эмоциональных, волевых и когнитивных процессов — это необходимая основа для формирования независимых суждений и действий; с другой стороны, действия и выводы, формирующиеся в процессе самостоятельной деятельности, укрепляют и развивают способность к сознательному принятию обоснованных решений, стремлению к эффективному выполнению задуманного, даже перед лицом возникающих трудностей.

Формирование самостоятельности выступает требованием современности, предполагающим формирование целенаправленности, инициативности, разносторонности мировоззрения, интеллектуальной пластичности и адаптивности поведения. Согласно психологическим концепциям, уровень сформированности навыков самостоятельности обусловлен способностью субъекта переходить от простых форм активности к выполнению более сложных видов деятельности [24]. Современная научная литература включает значительное количество исследований, посвященных процессу формирования самостоятельности в образовательной среде. Ряд специалистов-педагогов фокусирует внимание на том, что самостоятельность представляет собой личностное качество, проявляющееся в способности четко формулировать собственные цели и эффективно достигать их посредством осознанного применения собственных ресурсов и потенциала. Особенность

проявления самостоятельности заключается в возможности принятия рациональных решений в стандартных условиях и в нестандартных обстоятельствах, требующих творческих и инновационных подходов к решению проблем.

Проблематика самостоятельности впервые была сформулирована Я.А. Коменским, утверждавшим, что усвоение материала возможно лишь тогда, когда субъект способен самостоятельно осмыслить изучаемую информацию. Согласно Б.П. Есипову, самостоятельность выступает интегративным качеством личности, объединяя аспекты волевых усилий, интеллектуального анализа и эмоционального реагирования [4]. По мнению В.А. Сластенина, организация воспитательного процесса требует активного участия педагога, направленного на стимулирование у обучающихся самостоятельности, инициативности и личной ответственности, что подчеркивает важность реализации дидактического принципа, сочетающего управленческие функции преподавателя с формированием самостоятельных действий учеников [14]. Согласно утверждениям Я.С. Лернера и Н.М. Скаткина, инструментом формирования самостоятельности выступает интенсивная инновационная активность посредством организации научного поиска, дополняемая многообразием дидактических приемов [13]. С.Л. Рубинштейн и Б.Г. Ананьев обращали внимание на связь между мотивацией и самостоятельностью действий субъекта. Интерес рассматривается ими как неотъемлемый элемент самопознания, выступающий первоначальным импульсом, способствующим трансформации личностных характеристик и стимулирующим раскрытие творческих способностей.

Младший школьный период, согласно мнению психологов и педагогов, признается наиболее значимым для формирования у детей множества качеств, позволяющих им реализовать свой потенциал в будущем. Произвольность действий, стремление к самостоятельности и целеустремленность формируются преимущественно в младшем школьном возрасте [20]; [18]. Речь идет о произвольности действий, креативности, стремлении к

самостоятельности, уверенности в себе, целеустремленности, самообладании и ответственности. Отдельным направлением в развитии ребенка выступает формирование самостоятельности, так как она во многом предопределяет успешность в дальнейшей жизни. При рассмотрении особенностей самостоятельности у младших школьников, необходимо учитывать, что ее проявления пока нестабильны и зависят от конкретной ситуации. Желание активно действовать и проявлять самостоятельность сопутствует формированию эмоциональности, впечатлительности, подвижности, склонности к внушению и подражанию. Педагоги и психологи советуют не забывать об импульсивности детей, то есть их тенденции реагировать немедленно, руководствуясь импульсами, побуждениями, часто под влиянием сиюминутных обстоятельств, не обдумывая последствия. Младшим школьникам свойственно открыто выражать свои чувства, им сложно скрывать эмоции. Они непосредственны и искренни в проявлении радости, грусти или страха. У учащихся наблюдается высокая эмоциональная нестабильность и частые смены настроения, что делает самостоятельность ценным волевым качеством. Чем младше ученик, тем меньше его способность к самостоятельным действиям, ему еще трудно управлять собой, поэтому он склонен подражать другим. В отдельных случаях недостаточная самостоятельность приводит к повышенной внушаемости, и дети могут подражать как хорошему, так и плохому.

Психологи фиксируют стремление ребенка к независимости, что выражается в психологической готовности к самостоятельным поступкам. У младших школьников усиливается потребность в самостоятельности, они хотят быть самостоятельными в своих суждениях обо всем, в своих действиях и оценках. Образовательная деятельность фокусируется на самом ученике. Ребенок учится не только получать знания, но и применять их. Зная грамоту, счет, умея читать и многое другое, ребенок может направить себя на самосовершенствование, то есть овладение способами, необходимыми для деятельности и понимания. Рефлексивный подход, то есть обращаясь к своему

сознанию, к своему психологическому состоянию, позволяет ему сравнивать себя прежнего с собой настоящим. Индивидуальные изменения отслеживаются и определяются личными успехами.

Самостоятельность формируется с течением времени, по мере взросления ребенка, при этом каждый возрастной период диктует свои условия и нюансы. На каждой стадии развития стоит разумно стимулировать детскую независимость, развивая необходимые умения и навыки. Сдерживание стремления к самостоятельности у ребенка способно привести к подавлению личности и спровоцировать негативные последствия. Исследователи в процессе формирования самостоятельности заостряют внимание не только на усвоении знаний, умений и навыков, но и на развитии соответствующих мотивационных факторов [19]. Самостоятельность неразрывно связана с волей, как с психологическим аспектом, где ребенок сознательно управляет своим поведением и деятельностью, что проявляется в способности преодолевать трудности на пути к достижению поставленных целей. Младшие школьники, как правило, полны оптимизма, склонны к играм и фантазиям. Это любознательные личности, по сути своей независимые, обладающие собственными взглядами и суждениями, которые не всегда принимают чужую точку зрения без веских аргументов. В то же время, авторитет взрослого, его мнение, по-прежнему оказывает значительное влияние на поведение младшего школьника. Все это напрямую влияет на взаимодействие ребенка с окружающей средой.

Существенное воздействие на становление самостоятельности оказывают семья, школа, социум, но главная роль остается за самим ребенком, то есть воспитание эффективно лишь тогда, когда оно перерастает в процесс самовоспитания.

В начальной школе формирование самостоятельности тесно связано не только с учебным процессом и игровой деятельностью, но и с участием в трудовых задачах. Главный момент этого этапа – это повышенный интерес ребенка непосредственно к процессу работы, а не к конечному результату.

Учитывая преобладание произвольных психических процессов в этом возрасте, поведение младшего школьника может быть не всегда предсказуемым, он часто сталкивается со случайной информацией, начинает проявлять творческий подход. Участие в коллективном труде способствует формированию самостоятельности и ответственности за результат общей деятельности. По мере взросления, самостоятельность проявляется в умении детей оценивать работу и поступки окружающих.

В начальной школе становление самостоятельности наиболее плодотворно, ведь дети в этом периоде полны оптимизма, им любопытен мир вокруг и зарождается стремление к независимости. Взрослый остается для ребенка авторитетом, что дает возможность педагогу или родителю корректировать действия ребенка. Важно учитывать индивидуальность каждого ребенка, поскольку степень формирования самостоятельности варьируется от ребенка к ребенку.

Таким образом, самостоятельность является важнейшим личностным качеством, формирующимся в младшем школьном возрасте под влиянием семьи, школы и социума. Ее развитие обеспечивает становление ответственности, инициативности и способности к саморегуляции. Педагогическая поддержка и создание условий для проявления активности ребенка способствуют успешному формированию самостоятельности у обучающихся с ОВЗ в инклюзивной среде.

1.2 Особенности формирования самостоятельности у детей с ОВЗ

Особенности формирования самостоятельности у младших школьников с ограниченными возможностями здоровья – это сложный процесс, характеризующийся множеством нюансов, и на который влияют возрастные особенности и индивидуальные психофизические характеристики ребенка. Самостоятельность у детей с особыми образовательными потребностями

проявляется через активное освоение действий и способность к самоконтролю [16]. Самостоятельность у детей с особыми образовательными потребностями проявляется через активное освоение действий и способность к самоконтролю [15]; [17]; [23]. Как уже отмечалось выше, в психологии и педагогике самостоятельность определяется как способность ребенка проявлять инициативу, ставить цели, осознанно и ответственно действовать, не прибегая постоянно к внешней помощи и контролю. В норме у младших школьников наблюдается формирование произвольного поведения, навыков самообслуживания, учебной самостоятельности и первые признаки рефлексии. Развитие учебной самостоятельности тесно связано с формированием навыков планирования и самоконтроля [21]. У школьников с ОВЗ этот процесс протекает иначе, что обусловлено нарушениями развития, снижением адаптивных возможностей, особенностями эмоционально-волевой сферы и ограниченным социальным опытом. Для детей с ограниченными возможностями здоровья важно создание поддерживающей среды, обеспечивающей адаптацию и индивидуальные образовательные маршруты [10]. В процессе формирования самостоятельности важно создавать поддерживающую образовательную среду, включающую положительную мотивацию, безопасные условия для проявления инициативы, а также взаимодействие со сверстниками и взрослыми [9]; [25]; [27]. Условие для формирования самостоятельности – это развитие мотивационно-волевой сферы. Исследования Л.С. Выготского, З.И. Калмыковой, Л.И. Божович показывают, что у детей с ОВЗ мотивационная сфера нестабильна, направленность на достижение результата снижена, часто наблюдается зависимость от внешних поощрений и поддержки. Самостоятельность формируется как результат активной деятельности учащегося, организуемой педагогом таким образом, чтобы ученик постепенно переходил от выполнения действий под руководством к саморегуляции и ответственности за свой выбор. [6].

К основным особенностям формирования самостоятельности у младших школьников с ОВЗ относятся:

- сниженная внутренняя мотивация к деятельности;
- необходимость постоянной помощи и педагогического сопровождения;
- недостаточная сформированность бытовых и учебных навыков;
- трудности в общении и выражении своих желаний;
- слабая концентрация внимания и неустойчивость самоконтроля;
- потребность в поддержке семьи и специалистов (психолога, дефектолога, логопеда);
- зависимость эффективности от положительной эмоциональной атмосферы. Положительная эмоциональная среда является ключевым фактором, способствующим успешной социализации и развитию самостоятельности [22].

У детей с ОВЗ часто отсутствует внутренняя мотивация к выполнению заданий, или она слабо выражена. Это напрямую препятствует развитию инициативности и стремления к самостоятельным действиям. Мотивационные трудности могут компенсироваться структурированными и визуально поддержанными заданиями [12].

По мнению А.А. Люблинской, для детей с ОВЗ необходимо системное сопровождение, осуществляемое поэтапно, начиная от демонстрации образца, совместного выполнения действия к постепенному предоставлению ребенку большей самостоятельности. Педагогическая поддержка должна сочетать демонстрацию действия, совместное выполнение и постепенное предоставление возможности самостоятельного выполнения [7].
Коррекционно-развивающая работа должна строиться с учетом зоны ближайшего развития, предложенной Л.С. Выготским, то есть задания должны быть такими, чтобы ребенок мог справиться с ними при минимальной помощи взрослого, что в свою очередь, способствует укреплению веры в себя и формированию навыков самоконтроля. Необходимо создание

положительной атмосферы обучения, учитывая повышенную тревожность, неуверенность и страх ошибок, часто встречающиеся у детей с ОВЗ. Формирование самостоятельности у младших школьников с ОВЗ тесно связано с уровнем сформированности базовых навыков самообслуживания и бытовой независимости. Согласно исследованиям Е.А. Стребелевой и Т.А. Власовой, для многих детей с двигательными, сенсорными или интеллектуальными нарушениями даже простые действия, такие как одевание, умывание, сбор портфеля, могут представлять собой трудности. Поэтому обучение начинается с закрепления этих повседневных навыков посредством многократных повторений, использования визуальных подсказок, наглядных схем, карточек и сенсорных таблиц. После обретения уверенности в выполнении простых действий можно переходить к более сложным задачам, таким как планирование времени, выполнение домашних заданий и участие в классных мероприятиях.

Формирование коммуникативных навыков является неотъемлемой частью самостоятельности. Способность просить о помощи, следовать правилам взаимодействия и участвовать в диалоге закладывает фундамент для принятия решений и ответственности за свой выбор. У детей с ОВЗ коммуникативная сфера зачастую страдает, особенно при РАС или нарушениях слуха. В таких случаях необходимо целенаправленное формирование речевых и неречевых средств коммуникации, развитие навыков просьбы, отказа и выражения своих нужд, что способствует становлению элементов поведенческой и социальной самостоятельности.

У детей с ОВЗ часто наблюдаются трудности с концентрацией внимания, удержанием инструкций, планированием и контролем своих действий. По мнению Т.В. Ахутиной и О.Б. Иншаковой, этим детям требуется адаптация образовательной среды, пошаговые инструкции, визуальная поддержка, четкая структура заданий и постоянное эмоциональное подкрепление. Лишь в таких условиях возможно формирование учебной самостоятельности, то есть умения выполнять задания без напоминаний,

использовать алгоритмы, проверять свою работу и исправлять ошибки. Формирование самостоятельности у младших школьников с ОВЗ требует комплексного, систематического и индивидуального подхода, основанного на учете психофизических особенностей ребенка, степени выраженности нарушения, а также уровня сформированности мотивационно-волевой, коммуникативной и познавательной сфер. Комплексный подход позволяет учитывать когнитивные, эмоциональные и социальные аспекты развития ребенка [22]. Условиями успешного формирования самостоятельности выступают поддерживающая образовательная среда, педагогическое сопровождение, опора на зону ближайшего развития, положительная мотивация и активное участие семьи в коррекционно-педагогическом процессе. Она формируется под влиянием эмоциональных, когнитивных и волевых процессов, а также условий среды, включая педагогическую поддержку, организацию образовательного пространства и взаимодействие со сверстниками [9]; [25]. При соблюдении этих условий возможно постепенное становление ребенка как субъекта собственной деятельности, способного принимать решения, проявлять инициативу и нести ответственность в рамках своих возможностей.

Современные научные работы обращают внимание на важность плотного взаимодействия специалистов разного профиля. Это учителя начальных классов, психологи, логопеды, дефектологи, социальные педагоги, а при необходимости и медицинские работники. Каждый из них вносит свой вклад в развитие определенной области, формирующей целостную самостоятельность, познавательную, эмоциональную, поведенческую и социальную. Комплексный подход позволяет учитывать все грани развития ребенка и координировать усилия педагогов и родителей, обеспечивая преемственность и системность воспитательной и образовательной работы. Одним из перспективных направлений работы в рамках такого взаимодействия является внедрение технологий адаптивного обучения. Использование индивидуализированных учебных программ, цифровых

образовательных ресурсов, интерактивных тренажеров и обучающих приложений, адаптированных под особенности конкретного ребенка, способствует тому, что ребенок может осваивать учебный и жизненный материал в комфортном для него темпе. Он может самостоятельно возвращаться к сложным темам, отрабатывать навыки в безопасной среде, что уменьшает уровень фрустрации, способствует развитию инициативности, саморегуляции, умения принимать решения и напрямую связано с формированием учебной и жизненной самостоятельности.

Научные исследования Л.М. Прохоровой и Н.Ю. Мусатовой показывают, что способность осознавать собственные эмоции, управлять ими, понимать эмоциональные состояния других людей способствует становлению произвольности поведения, повышению устойчивости в учебной деятельности и основой для самостоятельных действий. Для многих категорий детей с ОВЗ, например, при задержке психического развития или аутистических чертах, развитие эмоционального интеллекта требует создания специально организованных условий с использованием эмоциональных карточек, игровых ситуаций, занятий с элементами театрализации, применением метода «эмоционального зеркала».

У детей, имеющих проблемы с опорно-двигательным аппаратом либо общее моторное недоразвитие, ограниченность движений часто служит препятствием для самостоятельного осуществления многих задач. Коррекционные и развивающие упражнения, лечебная физкультура, эрготерапия и сенсорная интеграция оказывают помощь не только в расширении физических способностей ребенка, но и формируют у него осознание контроля над собственным телом и движениями. Это психологически значимо, поскольку способствует формированию ощущения себя действующим лицом, а не объектом заботы и наблюдения. В результате повышается самооценка, возникает стремление к независимым действиям от взрослого.

Необходимо также выделить важность вовлечения младших школьников с ОВЗ в совместную деятельность со сверстниками. Коллективные игры, учебные проекты, творческие задания, а также общие мероприятия содействуют развитию социальных навыков и инициативности. Интерактивные методы обучения способствуют развитию социальных навыков и инициативности у детей с особыми образовательными потребностями [21]. Необходимо, чтобы такая деятельность проходила в атмосфере принятия, терпимости и поддержки, исключающей сравнения и негативные оценки. Поддержка со стороны сверстников способна стать стимулом для освоения новых ролей, обязанностей и самостоятельных действий. При этом преподавателям следует не только создавать условия для взаимодействия, но и развивать в коллективе культуру взаимопомощи и уважения к особенностям каждого ребенка.

Стоит подчеркнуть, что самостоятельность – это не статичное свойство, а непрерывно развивающийся процесс, который происходит постепенно, посредством преодоления трудностей, рефлексии и позитивного опыта. У младших школьников с ОВЗ этот процесс требует терпения, гибкости, точной диагностики и чуткого сопровождения. При грамотно выстроенной системе поддержки и педагогическом взаимодействии, ребенок может проявлять самостоятельность в соответствии со своими возможностями, что является условием успешной социализации и интеграции в общество.

Педагогический опыт богат методическими подходами, подтвердившими свою эффективность при работе с детьми, имеющими различные формы ОВЗ. Одной из методик является методика поэтапного формирования умственных действий, разработанная П.Я. Гальпериным и Н.Ф. Талызиной. Она предполагает формирование умений и навыков через четко структурированные стадии, от внешне-речевых форм действия к внутренним, автоматизированным. основополагающим принципом является создание четкой ориентировочной основы действия, на основе которой ребенок постепенно осваивает новое поведение или знание. При работе с

детьми с ОВЗ значимо замедление темпа усвоения, постоянное закрепление достигнутых результатов и использование наглядной поддержки.

Другим направлением выступает методика развития регуляции поведения, опирающаяся на труды Л.И. Божович и в дальнейшем развитая В.К. Котырло. Она нацелена на формирование у ребенка способности к целеполаганию, планированию и контролю своих действий, что является критическим компонентом самостоятельности. В рамках методики применяются упражнения, направленные на развитие самоконтроля и произвольности, задания на определение последовательности действий, предвидение последствий, осмысление допущенных ошибок. Для детей с ОВЗ требуется создавать условия, в которых они смогут выполнять инструкции и осознавать личную ответственность за результат, даже при минимальной внешней поддержке.

Среди методик, напрямую ориентированных на формирование бытовых навыков, выделяется технология «Шаг за шагом», адаптированная Е.А. Стребелевой для работы с детьми с нарушениями развития. Ее суть сводится к разделению любого навыка на небольшие, понятные для ребенка этапы, которые последовательно отрабатываются. Методика дает возможность ребенку постепенно овладевать сложными действиями, преодолевая страх неудачи и обретая уверенность в своих силах. Методика особенно эффективна при работе с детьми с интеллектуальными нарушениями, расстройствами аутистического спектра и задержкой психического развития, когда необходимо минимизировать фрустрацию и создать предсказуемую структуру действия.

Методика «Портфолио достижений», разработанная под руководством Т.А. Власовой, нацелена на рефлекссию, мотивацию и формирование у ребенка чувства успеха. В рамках методики учащийся собирает материалы, демонстрирующие его успехи в учебе и внеурочной деятельности (выполненные задания, рисунки, награды, фотографии с мероприятий). Постепенно формируется осознание собственного прогресса, что особенно

важно для детей с ОВЗ, часто сталкивающихся с заниженной самооценкой и зависимостью от чужого мнения. Методика позволяет сосредоточить внимание на личных достижениях, а не на сравнении с общепринятыми стандартами.

Значение имеют и методики, нацеленные на формирование независимости в быту и социуме. Методика О.А. Тютюнник «Формирование основ социальной самостоятельности» ориентирована на обучение детей с особенностями интеллекта через игровые формы и тренинги, имитирующие повседневные жизненные обстоятельства. В ходе игровых занятий дети осваивают правила поведения в общественных местах, учатся корректному обращению ко взрослым и приобретают навыки реагирования в неожиданных ситуациях. Это помогает формированию конкретных моделей поведения и обретению уверенности в себе и способности к адаптации в социальной среде.

Широко применяется методика «Маленькие шаги», созданная в Австралии и адаптированная Н. Малофеевой и А.Д. Граборовым. Программа была разработана для детей с тяжелыми и множественными нарушениями и предполагала индивидуальное планирование развития, где каждый навык разлагается на маленькие этапы. Каждый шаг фиксируется, подкрепляется положительным вознаграждением и выполняется в стабильной, предсказуемой среде. Активно используются визуальные подсказки, карточки и пиктограммы, облегчающие понимание и формирующие устойчивую модель поведения. Методика дает возможность даже ребенку с минимальным уровнем самостоятельности постепенно осваивать новые формы поведения.

Методика формирования самостоятельности через игровые технологии, разработанная В.В. Холмогоровой и А.В. Семеновым, предлагает рассматривать игру как инструмент формирования самоконтроля, инициативности и умения принимать решения. Через ролевые, сюжетные и дидактические игры у детей развиваются навыки планирования, волевые усилия и умение взаимодействовать с другими детьми. Например, в игре «Я сам» ребенок выполняет задания без непосредственной помощи взрослого, а

педагог выполняет роль наблюдателя, фиксируя, насколько успешно ребенок справляется с задачей. Игра помогает детям преодолевать зависимость от взрослого и верить в свои способности. В процессе формирования самостоятельности важно создавать поддерживающую образовательную среду, включающую положительную мотивацию, безопасные условия для проявления инициативы, а также взаимодействие со сверстниками и взрослыми [3]; [26]; [28].

Каждая из рассмотренных методик вносит вклад в формирование самостоятельности у младших школьников с ОВЗ, учитывая их потребности, возможности и имеющиеся ресурсы. Комплексное использование этих подходов позволяет обеспечить образовательный и развивающий, коррекционный эффект, способствуя формированию полноценной, активной и адаптированной личности в условиях ограниченных, но постоянно развивающихся возможностей.

Таким образом, формирование самостоятельности у младших школьников с ОВЗ требует учета их индивидуальных особенностей и создания специальных педагогических условий, обеспечивающих поддержку, мотивацию и постепенное развитие навыков самостоятельных действий.

Глава 2 Опытнo-экспериментальная работа по формированию самостоятельности у обучающихся с ОВЗ

2.1 Диагностика уровня самостоятельности: методы и результаты

На констатирующем этапе педагогического эксперимента основное внимание было уделено определению исходного уровня сформированности самостоятельности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. Диагностическое исследование преследовало цель – выявить особенности проявления самостоятельности у младших школьников в учебной, повседневной и эмоционально-волевой сферах. Это необходимо для дальнейшего построения целенаправленной коррекционно-развивающей работы в экспериментальной группе.

Экспериментальная база исследования: Негосударственное Образовательное Учреждение «DIALOG SCHOOL», которое располагается по адресу: Узбекистан, город Ташкент, Олимпия МСГ, ул. Мухбир 1. Выборка исследования: младшие школьники в количестве 40 человек, в том числе 20 учащихся экспериментальной группы 2 «А» класса и 20 детей контрольной группы 2 «Б» класса.

В рамках исследования, направленного на определение уровня сформированности самостоятельности у учащихся с ОВЗ на констатирующем этапе, проводилось систематическое педагогическое наблюдение. Объектами наблюдения стали дети из экспериментальной и контрольной групп. Наблюдение велось в течение определенного времени, охватывая учебную, игровую, трудовую деятельность, моменты самообслуживания и взаимодействия с окружающими. Отдельное внимание уделялось способности детей к проявлению инициативы, принятию решений, выполнению задач без постоянного контроля со стороны, к преодолению трудностей, возникающих в рамках повседневной школьной жизни.

Для выявления уровня сформированности самостоятельности у обучающихся были использованы диагностические методики, представленные в таблице 1.

Таблица 1 – Диагностическая карта исследования

Показатели самостоятельности	Диагностическая методика	Авторы
Учебная самостоятельность	«Оценка уровня сформированности учебной самостоятельности»	Т.В. Ломова
Повседневная (бытовая и социальная) активность	«Оценка самостоятельности в повседневной деятельности»	Е.А. Стребелева
Мотивационно-волевая и личностная позиция	Проективная методика «Незаконченные предложения»	Н.Г. Лусканова (адаптация для младшего возраста)

Методика Т.В. Ломовой «Оценка уровня сформированности учебной самостоятельности». Цель: определить сформированность у младших школьников умений ставить цель, планировать, контролировать и оценивать результаты собственной учебной деятельности.

Содержание и процедура: учащимся предлагались задания, моделирующие типичные учебные ситуации: составить план выполнения домашнего задания, распределить время, исправить ошибки, спланировать подготовку к контрольной работе.

Критерии оценки:

- высокий уровень – ученик проявляет инициативу, способен к планированию и самоконтролю, самостоятельно исправляет ошибки;
- средний уровень – справляется с частичной помощью взрослого;
- низкий уровень – без указаний не приступает к заданию, не проявляет внутренней мотивации.

Результаты в экспериментальной группе (2 «А»): высокий уровень – 5 %, средний уровень – 30 %, низкий уровень – 65 %.

Результаты в контрольной группе (2 «Б»): высокий уровень – 15 %, средний уровень – 40 %, низкий уровень – 45 %.

Интерпретация: у большинства учащихся (особенно в экспериментальной группе) наблюдаются трудности с планированием и контролем учебной деятельности, зависимость от помощи взрослого, неуверенность в собственных действиях.

Методика направлена на оценку главных компонентов учебной самостоятельности: умение ставить цель, планировать, организовывать деятельность, контролировать и оценивать результат. Учащимся предлагались задания, моделирующие типичные учебные ситуации, например, спланировать выполнение домашнего задания, проанализировать допущенные ошибки, выбрать эффективный порядок действий.

Примеры заданий:

- составить план на день;
- распределить время на выполнение нескольких заданий;
- отметить ошибки в выполненной работе и объяснить их причину;
- составить перечень действий перед контрольной работой.

Оценка проводилась по трехуровневой шкале:

- высокий уровень – проявляет инициативу, способен к планированию и самоконтролю, самостоятельно исправляет ошибки;
- средний уровень – частично справляется, требуется помощь взрослого;
- низкий уровень – не может приступить к заданию без указаний, отсутствует внутренняя мотивация.

Методика позволила оценить сформированность регулятивных и когнитивных компонентов учебной самостоятельности.

Методика Е.А. Стребелевой «Оценка самостоятельности в повседневной деятельности». Цель: выявить уровень сформированности бытовой и социальной самостоятельности учащихся с ОВЗ.

Инструменты: наблюдение, анкетирование педагогов и родителей, выполнение практических поручений (подготовка рабочего места, организация портфеля, уборка за собой, исполнение просьб без напоминаний).

Оценка проводилась по 5-балльной шкале: 5 баллов – действует самостоятельно; 3 балла – действует с напоминаниями; 1 балл – не действует без указаний.

Результаты в экспериментальной группе: высокий уровень – 5 %, средний уровень – 25 %, низкий уровень – 70 %. Результаты в контрольной группе: высокий уровень – 20 %, средний уровень – 50 %, низкий уровень – 30 %.

Интерпретация: учащиеся экспериментальной группы испытывают трудности в самообслуживании и проявлении инициативы; большинство действий выполняют по указанию взрослых. В контрольной группе наблюдается более высокая степень самостоятельности и ответственности.

Методика направлена на выявление уровня повседневной (бытовой и социальной) самостоятельности детей с ОВЗ. Использовались наблюдение, анкетирование родителей и педагогов, а также выполнение заданий в реальных ситуациях.

Оцениваемые параметры: умение организовать свое рабочее место; способность к самообслуживанию (одеться, убрать за собой, подготовить портфель); исполнение поручений без напоминаний; инициативность в социальной деятельности; поведение в ситуациях выбора.

Примеры наблюдаемых ситуаций: как ребенок готовится к уроку, как реагирует на просьбу выполнить задание, справляется ли без подсказки с организацией перемены, просит ли помощи или избегает трудностей.

Оценка осуществлялась по 5-балльной шкале, где: 5 баллов – действует самостоятельно, проявляет инициативу; 3 балла – действует с напоминаниями; 1 балл – не предпринимает действия без четких инструкций.

Методика позволила определить, насколько учащиеся способны применять самостоятельность в повседневной жизни, вне строго учебного контекста.

Проективная методика «Незаконченные предложения» по Н.Г. Лускановой. Цель: определить личностное отношение ребенка к самостоятельности и внутреннюю готовность к ней.

Примеры стимулов: «Я сам могу...», «Когда мне трудно...», «Самостоятельный человек — это...», «Если взрослые не помогают...».

Критерии:

- высокий уровень – осознанное положительное отношение к самостоятельности, стремление проявлять ее;
- средний – ситуативное стремление, зависимость от внешней мотивации;
- низкий – избегание ответственности, пассивность.

Результаты в экспериментальной группе: высокий – 10 %, средний – 30 %, низкий – 60 %. Результаты в контрольной группе: высокий – 20 %, средний – 45 %, низкий – 35 %.

Интерпретация: у детей с ОВЗ из экспериментальной группы выявлено слабое осознание ценности самостоятельности, низкая волевая готовность и мотивация к действию без поддержки взрослого.

Методика позволила выявить личностную и мотивационно-волевою составляющую самостоятельности. Учащимся предлагалось завершить фразы, раскрывающие их отношение к самостоятельной деятельности и их внутреннюю готовность к ней.

Примеры стимулов: «Я сам могу...», «Когда мне трудно...», «Самостоятельный человек — это...», «Если взрослые не помогают...», «Когда я делаю что-то сам...».

Оценка производилась по содержательному анализу: адекватность понимания понятий «сам», «самостоятельность»; эмоциональная окраска ответов (положительная/отрицательная); наличие личностной мотивации; способы преодоления трудностей.

Уровни:

- высокий уровень – осознанное положительное отношение к самостоятельности, желание проявлять ее;
- средний уровень – ситуативное стремление к самостоятельности, зависимость от внешней мотивации;
- низкий уровень – избегание ответственности, пассивность, нежелание действовать самостоятельно.

Результаты диагностики на констатирующем этапе показали различия в уровнях сформированности самостоятельности между экспериментальной и контрольной группами. Наиболее выражены были затруднения в учебной и бытовой самостоятельности у детей экспериментальной группы и низкая мотивация к проявлению инициативы. В экспериментальной группе (2 «А» класс) по методике Ломовой высокий уровень самостоятельности показали 5% учащихся, средний – 30 %, низкий – 65 %.

По методике Е.А. Стребелевой: высокий – 5 %, средний – 25 %, низкий – 70 %. По методике «Незаконченные предложения»: высокий – 10 %, средний – 30 %, низкий – 60 %. Результаты диагностики по трем методикам отображены на рисунке 1.

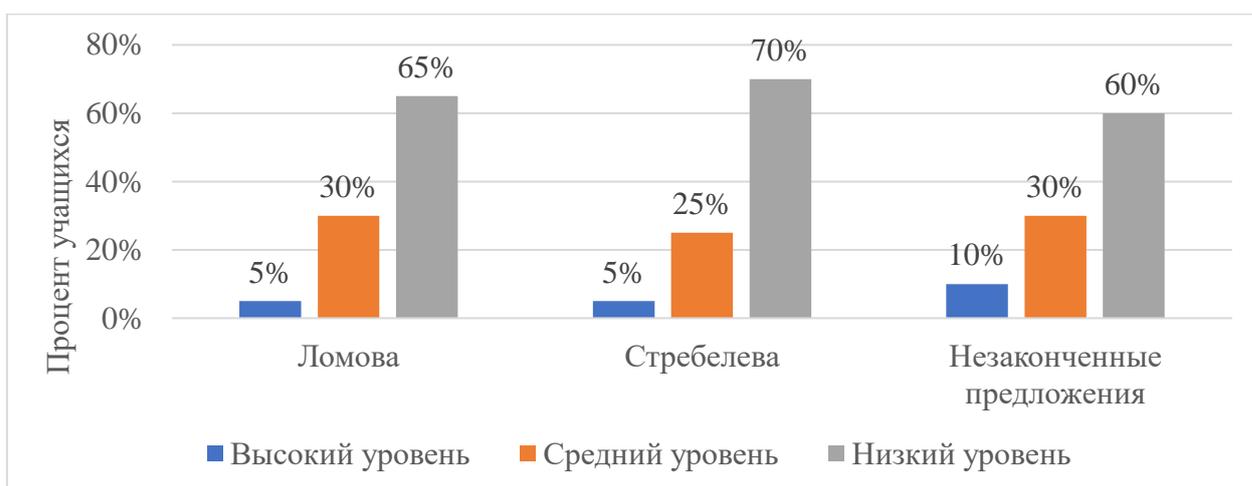


Рисунок 1 – Уровни сформированности самостоятельности в экспериментальной группе на констатирующем этапе

Учебная самостоятельность у большинства детей находится на низком уровне. 65 % учащихся испытывают значительные затруднения в организации

учебной деятельности, часто нуждаются в постоянной помощи и контроле со стороны взрослого, проявляют пассивность и неуверенность. 30% детей обладают средним уровнем самостоятельности, они способны выполнять учебные задания при наличии внешней мотивации, но не всегда доводят начатое до конца и нуждаются в напоминаниях. 5% учащихся показали высокий уровень, при котором дети уверенно справляются с заданиями, проявляют настойчивость и могут организовывать учебную деятельность самостоятельно.

Таким образом, результаты проведенного наблюдения позволили выделить три уровня сформированности самостоятельности: высокий, средний и низкий. Дети с высоким уровнем легко ориентировались в учебной и социальной среде, оперативно включались в предложенные задания, проявляли инициативу в выборе способов решения задач, умели организовать свое рабочее пространство, соблюдать последовательность действий и самостоятельно исправлять ошибки. Дети брали на себя ответственность в коллективных заданиях, могли доводить начатое дело до конца без напоминаний, сохраняли устойчивость перед неудачами и оставались эмоционально стабильными.

Учащиеся со средним уровнем самостоятельности нуждались в частичном контроле со стороны взрослого, особенно на этапе планирования деятельности. Им требовались напоминания о последовательности шагов и помощь в организации рабочего места. Они могли проявлять инициативу, но чаще ожидали подсказку или одобрение. При грамотной поддержке со стороны педагога, они демонстрировали положительную динамику в развитии навыков самообслуживания и учебной активности.

Наибольшие сложности были выявлены у детей с низким уровнем самостоятельности, так как они испытывали затруднения в начале деятельности, часто нуждались в прямых указаниях и не проявляли инициативы. Им было сложно удерживать внимание на задании, соблюдать алгоритм действий, корректировать ошибки. Дети быстро утомлялись,

нередко проявляли эмоциональную нестабильность при столкновении с трудностями, часто отказывались от выполнения задания при первых признаках неудачи. Уровень самоорганизации и способности к принятию решений у них были существенно снижены.

В ходе наблюдений за внеурочной активностью учеников с ОВЗ в экспериментальном и контрольном классах, внимание было уделено способам проявления самостоятельности детьми в менее регламентированной, но по-прежнему образовательной обстановке. Внеурочные занятия охватывали творческие мастерские, кружки по интересам, спортивные состязания, подвижные игры, совместные проекты и элементы досуговой деятельности.

Изучение поведения детей подтвердило результаты, полученные на основе наблюдений в ходе уроков, но выявило и дополнительные нюансы, связанные со степенью формирования самостоятельности в неофициальных ситуациях. Дети с высоким уровнем самостоятельности охотно вовлекались в предложенные активности, быстро адаптировались к новым условиям, предлагали собственные идеи, могли самостоятельно организовать свое рабочее или игровое пространство, распределять обязанности в группе, легко инициировали общение со сверстниками, предлагали варианты взаимодействия, доводили задания до конца и сохраняли устойчивый интерес к содержанию занятий. При возникновении трудностей они пытались найти решение, прежде чем обращаться за помощью к взрослому.

Ученики со средним уровнем самостоятельности демонстрировали активность, но чаще следовали за инициативой других, реже предлагали свои идеи. Им требовалась организация и поддержка на начальном этапе, особенно в новых видах деятельности. Они с интересом участвовали в совместных мероприятиях, но при появлении трудностей могли уклоняться от участия или ожидать прямых указаний от взрослого. При поддержке педагога или более самостоятельных сверстников постепенно включались в работу, демонстрируя способность к взаимодействию и развитию своих навыков.

Дети с низким уровнем самостоятельности во внеурочной деятельности проявляли пассивность, часто занимали позицию наблюдателя, редко проявляли инициативу и включались в деятельность только при активном участии взрослого, испытывали трудности в организации простейших действий, нуждались в постоянных подсказках, не всегда понимали правила игры или задания, терялись в новых ситуациях. Дети могли отказываться от участия или быстро терять интерес, особенно при столкновении с неудачей. При этом в благоприятной, эмоционально позитивной среде и при чуткой педагогической поддержке они демонстрировали зачатки самостоятельности, особенно в ситуациях, связанных с личными интересами или привычными действиями.

Наблюдение во внеурочной сфере подтвердило, что самостоятельность обучающихся с ОВЗ проявляется не только в процессе обучения, но и в социально-коммуникативных и творческих формах активности. Формирование самостоятельности требует систематической и целенаправленной работы педагога как в рамках уроков, так и вне их, с учетом индивидуальных особенностей и предпочтений каждого ребенка. Результаты, полученные в ходе наблюдения за обучающимися экспериментальной группы на констатирующем этапе, отражены на рисунке 2.

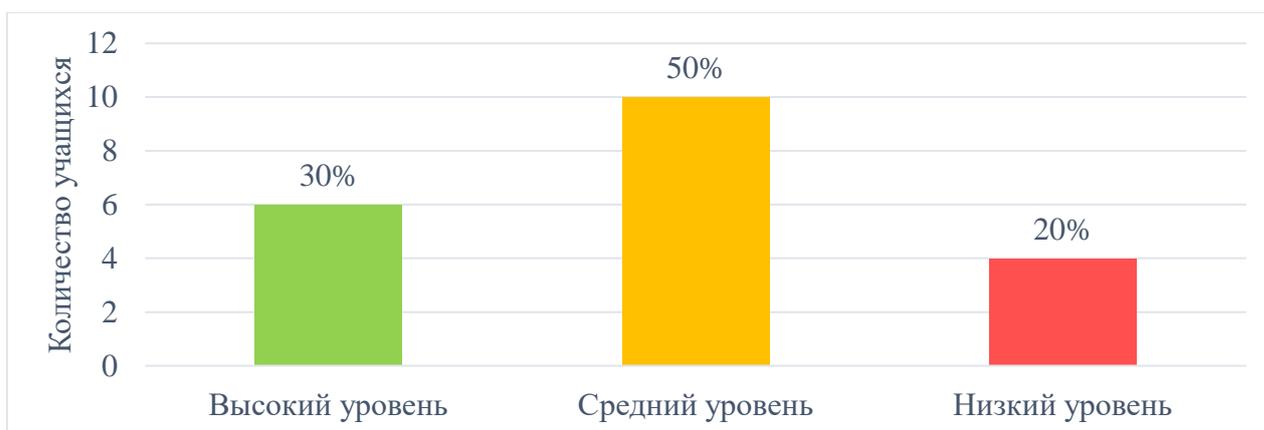


Рисунок 2 – Распределение уровней самостоятельности у учащихся экспериментальной группы

Результаты, полученные в ходе наблюдения за обучающимися контрольной группы на констатирующем этапе, отражены на рисунке 3.

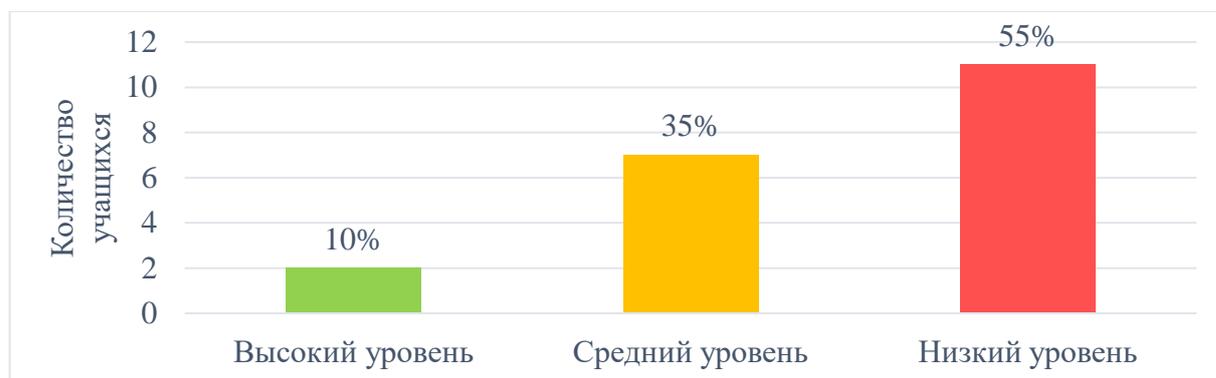


Рисунок 3 – Распределение уровней самостоятельности у учащихся контрольной группы

Наблюдение выявило, что в экспериментальной группе значительно больше детей с высоким и средним уровнем самостоятельности по сравнению с контрольной группой, где преобладали обучающиеся с низким уровнем сформированности самостоятельных действий.

Бытовая самостоятельность в основном сформирована на низком уровне. У 70 % детей наблюдаются трудности в выполнении повседневных дел, они не проявляют инициативу, забывают о поручениях и нуждаются в постоянном контроле со стороны взрослых. 25 % детей способны выполнять простые бытовые действия при напоминании, но делают это без энтузиазма и нестабильно. 5 % проявляют высокую степень ответственности и инициативности, умеют самостоятельно организовать выполнение бытовых обязанностей.

Личностно-мотивационный компонент самостоятельности находится на низком уровне. 60 % детей демонстрируют слабую внутреннюю мотивацию к проявлению инициативы, избегают ответственности и предпочитают полагаться на помощь взрослых. 30 % имеют осознание необходимости самостоятельности, но их мотивация неустойчива и часто зависит от внешних факторов. Только 10 % учащихся обладают выраженным стремлением к

самореализации, осознают важность самостоятельных действий и активно проявляют инициативу.

У большинства детей экспериментальной группы преобладает низкий уровень сформированности самостоятельности в учебном, бытовом и мотивационно-личностном аспектах.

В контрольной группе (2 «Б» класс) по методике Ломовой высокий уровень составил 15%, средний – 40 %, низкий – 45 %. По методике Е.А. Стребелевой: высокий – 20 %, средний – 50 %, низкий – 30 %. По методике «Незаконченные предложения»: высокий – 20 %, средний – 45 %, низкий – 35 %.

Результаты диагностики по трем методикам отображены на рисунке 4.

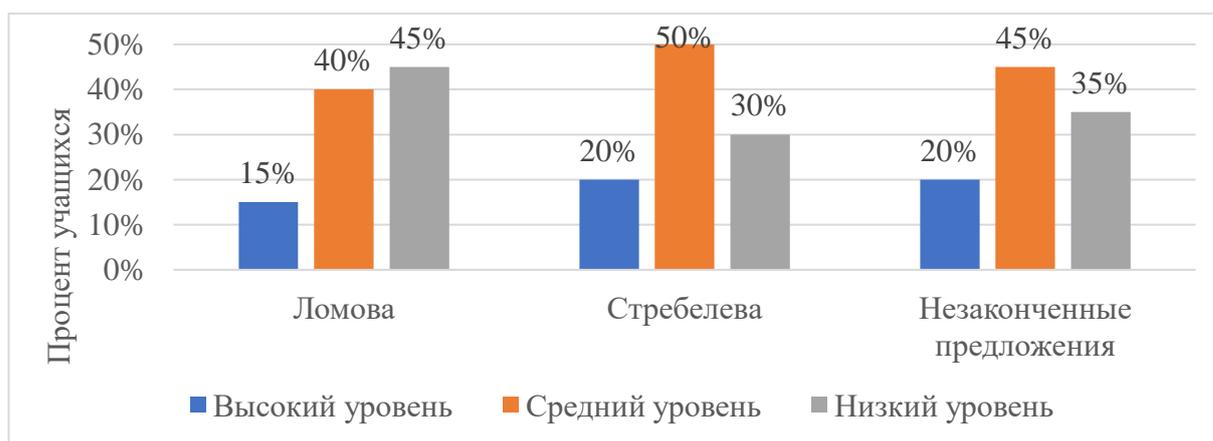


Рисунок 4 – Уровни сформированности самостоятельности в контрольной группе на констатирующем этапе

В контрольной группе наблюдаются различия в уровне сформированности самостоятельности детей в зависимости от применяемой методики. По результатам методики Ломовой, преобладает низкий уровень самостоятельности у 45 % учащихся, что говорит о недостаточной способности детей к саморегуляции и принятию решений без внешней поддержки. Средний уровень наблюдается у 40 % детей и свидетельствует о частичной сформированности самостоятельности, тогда как высокий уровень

зафиксирован у 15 %. Это минимальная доля учащихся, способных к проявлению инициативы и самостоятельному поведению в полной мере.

По методике Е.А. Стребелевой ситуация выглядит несколько благоприятнее: высокий уровень самостоятельности продемонстрировали 20 % детей, средний – 50 %, а низкий – 30 %. Это указывает на более выраженное формирование личностной самостоятельности, по сравнению с результатами Т.В. Ломовой. Большая часть детей (50 %) находится на среднем уровне, что предполагает наличие базовых умений к самостоятельной деятельности, но при этом у них сохраняется потребность в поддержке и руководстве взрослого.

Результаты методики «Незаконченные предложения» выявляют доминирование среднего уровня 45 %. Высокий уровень отмечен у 20 % детей, а низкий – у 35 %. Результаты демонстрируют, что большинство детей обладает средним уровнем осознания собственной позиции и способности к самовыражению, хотя значительная часть все еще нуждается в развитии рефлексии и внутренней мотивации.

По всем трем методикам в контрольной группе преобладает средний уровень сформированности самостоятельности, но наблюдается достаточно высокая доля детей с низким уровнем. Это говорит о необходимости целенаправленной работы по развитию у младших школьников навыков самоконтроля, самоорганизации и ответственности. Высокий уровень самостоятельности демонстрирует лишь пятая часть учащихся, что указывает на потребность в создании условий для развития инициативности и способности к принятию решений.

Диагностические данные подтвердили, что большинство детей обеих групп испытывают определенные трудности в проявлении самостоятельности, но учащиеся экспериментальной группы продемонстрировали более выраженные затруднения.

Обобщенные результаты диагностики, проведенной с использованием методик Т.В. Ломовой, Е.А. Стребелевой и Н.Г. Лускановой, позволили

выявить уровни сформированности самостоятельности у учащихся обеих исследуемых групп – 2 «А» (экспериментальной) и 2 «Б» (контрольной).

Учащиеся экспериментальной группы в целом продемонстрировали низкий уровень сформированности самостоятельности. Анализ полученных данных показал, что лишь незначительное количество детей (около 7 %) уверенно проявляют самостоятельность в различных сферах, могут планировать действия, выполнять задания без постоянного контроля, организовывать свою деятельность и адекватно оценивать результаты. Примерно 28 % школьников показали средний уровень – они способны к отдельным проявлениям самостоятельности, но нуждаются в периодической помощи и внешнем контроле. Основная часть учащихся – 65 % – продемонстрировала низкий уровень самостоятельности, выражающийся в зависимости от взрослого, трудностях в принятии решений, отсутствии мотивации действовать без указаний, а также неспособности организовать учебный и бытовой процесс.

Для контрольной группы характерна более благополучная картина, хотя и здесь выявлены отдельные трудности. Высокий уровень сформированности самостоятельности наблюдался у 18 % учащихся. Они проявляли инициативу, выполняли задания без напоминаний, адекватно оценивали свои действия и демонстрировали устойчивую мотивацию к самостоятельной деятельности. Около 45% школьников этой группы показали средний уровень – дети иногда нуждаются в помощи взрослого, особенно в незнакомых ситуациях, о способны самостоятельно справиться с привычными задачами. Низкий уровень был зафиксирован у 37 % детей, что ниже, чем в экспериментальной группе. Эти учащиеся испытывали трудности в самоорганизации, не проявляли инициативу, не стремились к самостоятельному выполнению даже привычных заданий. На рисунке 5 представлена диаграмма, показывающая различия между 2 «А» (экспериментальной) и 2 «Б» (контрольной) группами в уровнях самостоятельности на констатирующем этапе эксперимента. В

приложении А приведены результаты диагностики экспериментальной и контрольной группы (таблица А.1, таблица А.2).

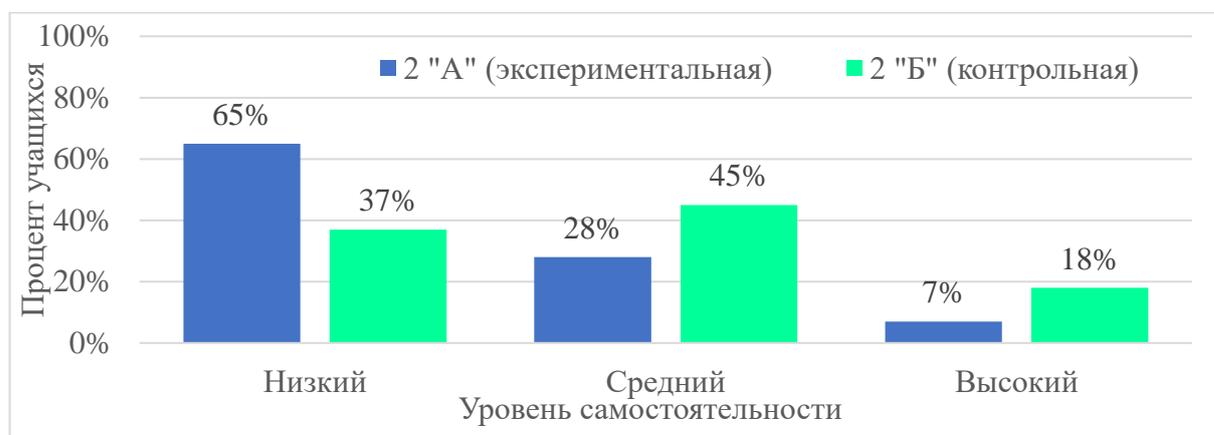


Рисунок 5 – Сравнительная диаграмма уровней самостоятельности учащихся

Сравнительный анализ результатов показал, что у учащихся экспериментальной группы уровень сформированности самостоятельности в среднем ниже, чем у их сверстников из контрольной группы. Наиболее выраженные различия наблюдаются по таким показателям, как готовность к самостоятельному действию, способность принимать решения в повседневной деятельности и эмоционально-волевая устойчивость в ситуациях, требующих проявления личной инициативы. Полученные данные подтвердили необходимость целенаправленной педагогической работы по формированию самостоятельности у обучающихся с ОВЗ, что и стало задачей следующего, формирующего этапа эксперимента.

После получения результатов по авторским методикам (Т.В. Ломовой, Е.А. Стребелевой, Н.Г. Лускановой) было проведено педагогическое наблюдение, позволившее зафиксировать проявления самостоятельности в реальных ситуациях учебной и внеурочной деятельности.

Объекты наблюдения: учащиеся 2 «А» (экспериментальный) и 2 «Б» (контрольный) классов.

Период наблюдения: в течение двух месяцев констатирующего этапа.

Направления наблюдения: способность начинать и завершать действия без указаний; умение планировать и организовывать свою деятельность; устойчивость в преодолении трудностей; инициативность в общении и деятельности; эмоциональная стабильность.

Результаты наблюдения: у детей с высоким уровнем самостоятельности отмечалось умение организовать работу, проявлять инициативу, принимать решения, сохранять интерес к деятельности; у детей со средним уровнем наблюдалась зависимость от подсказок, но при поддержке педагога они включались в работу; дети с низким уровнем часто пассивны, нуждаются в постоянных напоминаниях, избегают новых заданий.

В ходе констатирующего этапа проводилась не только диагностика уровня самостоятельности обучающихся с ОВЗ, но и целенаправленная работа по реализации педагогических условий, вытекающих из гипотезы исследования. Предполагалось, что формирование самостоятельности у обучающихся с ОВЗ будет успешным при создании развивающей образовательной среды, стимулирующей инициативу и активность, использовании активных методов обучения, а также организации сотрудничества педагога и ребенка на принципах поддержки, поощрения и постепенного снятия внешнего контроля.

Реализация данных условий осуществлялась через специально подобранные формы и виды деятельности. На уроках и во внеурочной деятельности создавались ситуации, побуждающие детей к самостоятельным действиям и принятию решений. Так, обучающимся предлагалось самостоятельно планировать последовательность выполнения заданий, организовывать рабочее место, распределять время, самостоятельно исправлять допущенные ошибки. В повседневной школьной жизни детям поручалось подготовить класс к занятию, разложить учебные материалы, помочь однокласснику, что формировало ответственность и инициативность.

Широко использовались активные методы обучения: игровые, исследовательские, проблемные ситуации, наблюдения, мини-дискуссии,

совместное обсуждение результатов. Например, на уроках проводились игровые упражнения на выбор стратегии решения задачи, задания «найди ошибку», мини-проекты («Моя школа», «Помоги другу»), требующие самостоятельной организации работы и самоконтроля. При работе в парах и малых группах формировались навыки сотрудничества, самооценки и взаимопомощи.

Педагог выстраивал взаимодействие с детьми на основе доверия и поддержки: поощрял проявления инициативы, предлагал посильные ответственные поручения, предоставлял возможность выбора способа выполнения задания. Постепенно снижался объем педагогической помощи: если на первых этапах деятельность осуществлялась под контролем учителя, то в дальнейшем учащиеся выполняли задания с частичной, а затем и с минимальной поддержкой взрослого. Такая последовательность позволила отследить динамику роста самостоятельности и уверенности в собственных силах.

Таким образом, педагогические условия, определенные гипотезой исследования, были реализованы уже на констатирующем этапе эксперимента и создали основу для дальнейшего формирования самостоятельности у обучающихся с ОВЗ на следующем – формирующем – этапе.

2.2 Содержание педагогической работы по формированию самостоятельности у обучающихся с ОВЗ

Результаты диагностики, проведенной на констатирующем этапе, показали, что у большинства учащихся экспериментальной группы уровень сформированности самостоятельности остается низким. У детей наблюдаются трудности в организации учебной деятельности, недостаточная инициативность, высокая зависимость от помощи педагога и слабо выраженная мотивация к самостоятельному выполнению заданий. Это

обусловило необходимость целенаправленной, систематической коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование различных компонентов самостоятельности младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Цель формирующего этапа заключалась в создании педагогических условий и внедрении методик, способствующих формированию у детей с ОВЗ устойчивых форм учебной, повседневной и личностной самостоятельности. Работа строилась на принципах системности, постепенности, индивидуального подхода и активности самого обучающегося. В рамках экспериментальной работы применялись различные методики и приемы формирования самостоятельности, интегрированные в содержание и структуру учебных занятий.

Методика пошагового формирования учебных действий по В.В. Давыдову, Д.Б. Эльконину. Цель методики: формирование учебной самостоятельности через формирование универсальных учебных действий: целеполагания, планирования, контроля, анализа и оценки.

Обучение выстраивалось поэтапно, от совместного действия с учителем к самостоятельному выполнению. Использовались схемы, опоры, алгоритмы, памятки, которые постепенно усложнялись. Учащихся обучали планировать свои действия, фиксировать затруднения, искать способы их устранения.

Применение на уроках:

- на этапе объяснения нового материала предлагались проблемные ситуации, требующие рассуждений и самостоятельных решений;
- при закреплении материала использовались задания с выбором алгоритма решения;
- домашние задания сопровождалось планами («Как подойти к выполнению задачи?»);
- вводился элемент самопроверки с использованием контрольных листов.

Методика формирования повседневной самостоятельности через игровые и ролевые ситуации по Е.А. Стребелевой. Цель методики: формирование навыков бытовой и социальной самостоятельности через проигрывание жизненных ситуаций.

В игровой форме моделировались различные бытовые и социальные ситуации (сбор в школу, выполнение поручений, поведение в магазине, просьба о помощи). Учащиеся учились принимать решения, организовывать действия и нести ответственность за результат.

Применение на уроках и во внеурочной деятельности:

- использование «ситуационных карт» на уроках литературного чтения и окружающего мира («Что бы ты сделал, если забыл тетрадь?»);
- организация мини-проектов («Организуем классный праздник» – распределение ролей, выполнение поручений);
- включение элементов самообслуживания и ответственности в повседневную школьную жизнь (дежурства, подготовка рабочего места, помощь однокласснику).

Методика развития волевой регуляции и мотивации по Л.И. Божович, Н.Г. Лускановой. Цель методики: формирование положительного отношения к самостоятельной деятельности, развитие волевых усилий, способности к самоконтролю и саморегуляции.

Акцент делался на эмоционально-положительном подкреплении самостоятельных действий, формировании у детей образа «Я – могу», через поощрение усилий, а не только результата. Использовались проективные упражнения, дневники успеха, беседы о трудностях и способах их преодоления.

Применение:

- введение «дневника достижений» учащегося, в который ребенок заносил свои успехи и самостоятельные решения (под контролем педагога);
- разработка с детьми «правил самостоятельного ученика»;

– использование незаконченных фраз и рисунков в начале и конце недели для отслеживания изменений в мотивации («На этой неделе я сам...»);

– проведение рефлексивных минут в конце урока: «Что я сегодня сделал сам?», «Где я столкнулся с трудностью и как ее решил?».

Каждый урок содержал элементы, направленные на формирование одного или нескольких компонентов самостоятельности, в зависимости от темы и задач занятия. Педагог активно включал детей в процесс постановки целей, выбора способов решения, анализа результатов и рефлексии. Обязательным элементом стали задания, где учащийся самостоятельно должен был делать выбор, действовать без подсказки и оценивать себя.

Результаты диагностики, проведенной на констатирующем этапе эксперимента, показали, что у большинства учащихся экспериментальной группы уровень сформированности самостоятельности остается низким. Дети испытывали трудности в организации собственной деятельности, проявляли зависимость от помощи педагога, неуверенность и низкую инициативность. Это обусловило необходимость проведения целенаправленной коррекционно-развивающей работы, направленной на формирование учебной, повседневной и личностно-мотивационной самостоятельности младших школьников с ограниченными возможностями здоровья.

Цель формирующего этапа заключалась в создании педагогических условий, способствующих развитию самостоятельности у обучающихся, и внедрении методик, формирующих устойчивые формы саморегуляции, активности и ответственности за результат. Работа строилась на принципах системности, постепенности, индивидуального подхода и включенности самого ребенка в процесс.

В учебной деятельности на уроках русского языка, математики и окружающего мира создавались ситуации выбора, позволяющие каждому ребенку проявить инициативу и ответственность. Например, при изучении нового материала учащимся предлагались карточки разного уровня

сложности, и они самостоятельно выбирали задание, ориентируясь на свои возможности. Этот прием позволил снизить тревожность и придал уверенность детям с низкой учебной мотивацией.

Особое внимание уделялось самопланированию: перед выполнением заданий школьники совместно с педагогом составляли небольшой план действий или памятку. Постепенно учащиеся начали предлагать собственные шаги и алгоритмы, что свидетельствовало о росте их учебной самостоятельности.

Учитель не давал готовых ответов, а задавал направляющие вопросы, помогая детям самостоятельно искать решения. Например, во время работы над подбором родственных слов учащиеся, опираясь на составленную памятку, сами определяли правильность своих ответов, сверяясь с контрольными листами. Таким образом, происходил переход от совместной деятельности к индивидуальной.

Во время уроков активно использовались игровые и ролевые ситуации, в которых дети могли проявлять бытовую и социальную самостоятельность. Так, на занятиях окружающего мира учащиеся разыгрывали сценки «поход в магазин», «подготовка к празднику», «весенний день». Эти ситуации помогали детям применять полученные знания на практике: самостоятельно планировать последовательность действий, принимать решения, договариваться с другими участниками игры. Особенно значимой была положительная эмоциональная реакция детей с повышенной тревожностью: они начинали действовать увереннее, стремились быть полезными и ответственными.

На формирующем этапе использовались элементы рефлексии и самоконтроля. После выполнения заданий дети обсуждали, что у них получилось самостоятельно, а что – с трудом. В ходе таких обсуждений формировались навыки самоанализа и осознания собственных достижений.

Для закрепления положительного опыта была введена практика ведения «Дневника достижений», куда дети вместе с педагогом записывали свои

успехи, трудности и способы их преодоления. Этот инструмент выполнял не только диагностическую, но и мотивационно-поддерживающую функцию: дети с гордостью демонстрировали свои записи, отмечали собственные шаги вперед и начинали осознавать ценность самостоятельных действий.

Важным условием стало создание поддерживающей среды, в которой самостоятельность поощрялась, а не оценивалась строго. Учитель акцентировал внимание не на правильности результата, а на усилии ребенка: «Ты попробовал сам – это уже успех». Такая позиция помогла детям сформировать внутреннюю мотивацию, снизить страх ошибки и стремление действовать только по указанию взрослого.

В процессе формирующего этапа наблюдалась положительная динамика. Дети стали активнее участвовать в обсуждениях, чаще задавали уточняющие вопросы, проявляли инициативу в выборе заданий и способов их выполнения.

Во время групповой работы происходили заметные изменения в поведении учащихся с ОВЗ: если в начале эксперимента инициативу проявляли только самые уверенные дети, то постепенно активность начали демонстрировать и те, кто раньше избегал участия. Появились попытки самостоятельно распределять роли, договариваться, помогать товарищам.

Особенно ярко проявлялись изменения в эмоциональной сфере: дети стали более открытыми, начали верить в свои силы, с удовольствием рассказывали о собственных успехах. Показательным стало то, что многие стали использовать фразы вроде «Я сам смог», «Я попробовал без подсказки».

Развитие самостоятельности продолжалось и вне уроков. Внеурочная деятельность включала кружки, творческие проекты, организацию дежурств и подготовку к классным мероприятиям. Эти формы работы позволяли детям применять навыки самопланирования, самоорганизации и принятия решений в более естественной и эмоционально комфортной обстановке.

Например, во время подготовки классного праздника учащиеся самостоятельно распределяли роли, составляли список необходимых

материалов, выбирали ответственных. Учитель лишь направлял и помогал уточнить план действий. В результате дети проявляли инициативу, учились взаимодействовать и осознавать свою ответственность перед коллективом.

В рамках внеурочной деятельности также велась работа по развитию бытовой самостоятельности: дежурства, уход за растениями, подготовка рабочего места, помощь младшим одноклассникам. Постепенно такие задания стали восприниматься не как поручения, а как личная обязанность, что свидетельствовало о становлении устойчивых форм самостоятельного поведения.

Комплексная реализация методик и условий, направленных на формирование самостоятельности, показала свою эффективность. Дети стали более уверенными, активными, научились ставить цели, планировать действия и оценивать результаты своей работы. Повысилась учебная мотивация, снизилась зависимость от помощи педагога, улучшилось качество саморегуляции и самооценки.

Полученные данные повторной диагностики подтвердили положительную динамику развития самостоятельности у большинства учащихся экспериментальной группы. Это свидетельствует о том, что при системной педагогической поддержке, создании ситуации выбора и включении ребенка в процесс самопланирования можно достичь устойчивых результатов в формировании самостоятельности у обучающихся с ОВЗ.

Содержание формирующего этапа эксперимента было направлено на всестороннее формирование самостоятельности обучающихся с ОВЗ через включение специально подобранных методик в учебный и воспитательный процесс. Комплексный подход позволил воздействовать на все основные компоненты самостоятельности – когнитивный, поведенческий и личностно-мотивационный.

На формирующем этапе представлены разработки двух уроков с интеграцией методик по формированию самостоятельности у обучающихся с ОВЗ. Каждый урок содержит элементы всех трех методик, а именно учебной,

повседневной и личностно-мотивационной самостоятельности (в приложении Б).

Во время проведения разработанных уроков с использованием элементов трех методик наблюдалась ярко выраженная активизация деятельности учащихся, особенно в экспериментальной группе. Проведенный анализ поведения детей показал ряд характерных реакций, свидетельствующих о формировании положительной динамики в формировании самостоятельности.

Дети проявляли высокий интерес к заданиям, в которых им предоставлялась возможность выбора карточки с уровнями сложности, формы представления информации в группе, планирование хода действий. Возможность выбирать и действовать по собственному плану положительно сказалась на мотивации и активности учащихся, даже у тех, кто обычно проявляет пассивность на уроках. Ярко это проявилось у детей с выраженными признаками тревожности и неуверенности: в условиях отсутствия давления и возможности опираться на алгоритм (памятку) они проявляли готовность к самостоятельным попыткам.

Задания, основанные на ролевых играх (методика Е.А. Стребелевой), вызывали особое оживление и эмоциональный отклик. Дети с удовольствием принимали участие в мини-сценках, пытались подражать взрослым, придумывали нестандартные решения. Это способствовало не только включению в учебную деятельность, но и отработке моделей поведения, связанных с повседневной самостоятельностью. Более заметно это проявлялось в бытовых ситуациях («поход в магазин», «весенний день»), где у детей прослеживались попытки анализировать, как вести себя правильно и самостоятельно.

При работе с элементами методики развития волевой регуляции (рефлексия, дневники успеха, «три ступеньки самостоятельности») дети демонстрировали заинтересованность в самооценке. Многие охотно делились тем, что им удалось, отмечали собственный прогресс. В процессе обсуждений

чувствовалось, что ученики стали внимательнее относиться к собственным действиям, проявлять желание доводить задание до конца и «получить свою похвалу».

Переход от совместных форм деятельности к индивидуальной самостоятельной работе происходил достаточно плавно. Дети начинали осознавать, что сначала можно действовать по памятке, затем – свериться с ключом, а потом уже уточнять у учителя. Этот механизм снижал уровень тревожности и увеличивал устойчивость к трудностям.

В групповой работе наблюдалась динамика: сначала инициативу проявляли только активные дети, но уже ко второму уроку дети с ОВЗ, ранее не проявлявшие активности, начали участвовать в обсуждении и высказывать предложения. Формат совместного планирования работы и распределения ролей способствовал интеграции таких детей в коллектив и снятию напряжения.

Можно сделать вывод, что внедрение элементов разработанных методик в структуру урока не только способствовало формированию различных компонентов самостоятельности, но и значительно повысило уровень вовлеченности учащихся, активизировало их познавательную и волевую сферу, дало детям реальный опыт самостоятельного принятия решений и ответственности за результат.

Формирование самостоятельности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья невозможно ограничить лишь рамками урочной деятельности. Именно внеурочная деятельность дает ребенку широкие возможности для инициативы, принятия решений, организации собственного поведения и взаимодействия со сверстниками. В связи с этим важной составляющей формирующего этапа эксперимента стала организация специально направленной работы по формированию самостоятельности во внеурочное время.

Цель внеурочной работы заключалась в расширении сферы проявления самостоятельности за пределами учебной деятельности, а также в создании

условий, при которых ребенок может применять полученные на уроках навыки в реальных жизненных и бытовых ситуациях.

Виды внеурочной деятельности, в которые включались учащиеся:

- кружковая деятельность («Умелые ручки», «Веселый театр», «Мир вокруг нас»);
- игровые и творческие занятия;
- проектная деятельность;
- дежурства и организация классной жизни;
- мероприятия социально-бытовой направленности.

Работа, проведенная на формирующем этапе эксперимента, подтвердила, что формирование самостоятельности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья возможно и эффективно при условии систематической, целенаправленной и методически выверенной педагогической поддержки. Все виды деятельности, организованные в этот период, как в урочной, так и во внеурочной форме, были направлены на формирование компонентов самостоятельности: учебной, бытовой и мотивационно-волевой. Интеграция специально подобранных методик в структуру уроков и внеурочных занятий позволила создать условия, в которых учащиеся не только осваивали новые знания, но и учились планировать свои действия, принимать решения, действовать самостоятельно, нести ответственность за результат. Методика пошагового формирования учебных действий способствовала развитию способности к организации учебной деятельности, методика Е.А. Стребелевой – формированию социальной и бытовой самостоятельности, а подходы Л.И. Божович и Н.Г. Лускановой помогли укрепить волевую сферу, сформировать внутреннюю мотивацию к самостоятельному действию и уверенность в своих силах.

Организация соответствующей внеурочной деятельности стала важным дополнением, позволившим закрепить навыки в реальных жизненных ситуациях, перенести их за пределы учебной среды. Особую ценность представляло то, что дети не просто выполняли задания, а постепенно

начинали стремиться к самостоятельным действиям, получали положительный эмоциональный опыт и понимание собственной значимости.

Положительная динамика в формировании всех компонентов самостоятельности, зафиксированная в ходе повторной диагностики, подтвердила результативность проведенной работы. Дети стали активнее, инициативнее, ответственнее, повысился их уровень саморегуляции и самооценки, снизилась зависимость от постоянной помощи взрослого.

Формирующий этап эксперимента не только подтвердил эффективность выбранных педагогических подходов, но и доказал, что при правильно организованной системе работы самостоятельность у детей с ОВЗ можно формировать последовательно, целенаправленно и с реальными результатами.

2.3 Анализ результатов опытно-экспериментальной работы

Анализ результатов экспериментальной работы был направлен на выявление динамики изменений уровня сформированности самостоятельности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья, произошедших в результате целенаправленного педагогического воздействия. Диагностика проводилась на констатирующем и контрольном этапах с использованием одних и тех же методик: методика оценки повседневной самостоятельности Е.А. Стребелевой, методика оценки учебной самостоятельности по Т.В. Ломовой и проективная методика «Незаконченные предложения» (адаптация Н.Г. Лускановой). Это обеспечило объективность и сопоставимость полученных данных.

На констатирующем этапе эксперимента учащиеся экспериментальной группы (2 «А» класс) в подавляющем большинстве продемонстрировали низкий уровень сформированности самостоятельности. По методике Ломовой низкий уровень учебной самостоятельности был зафиксирован у 65 % учащихся, по методике Е.А. Стребелевой низкий уровень бытовой и

поведенческой самостоятельности – у 70 %, а по методике «Незаконченные предложения» низкий уровень мотивационно-волевой сферы – у 60 %. Средний уровень в среднем составлял около 30%, а высокий – не превышал 5-10 %. В контрольной группе (2 «Б» класс) показатели были несколько выше. Доля детей с низким уровнем варьировалась от 30 % до 45%, со средним уровнем – от 40 % до 50 %, а высокий уровень отмечался у 15–20 % учащихся.

После проведения формирующего этапа, в рамках которого с учащимися экспериментальной группы была реализована система специально организованных педагогических мероприятий, направленных на формирование всех компонентов самостоятельности, повторная диагностика позволила выявить выраженную положительную динамику.

По методике Т.В. Ломовой в экспериментальной группе высокий уровень учебной самостоятельности увеличился с 5 % до 50 %, средний – с 30 % до 45 %, а низкий уровень снизился с 65 % до 5 %. В контрольной группе улучшения оказались минимальными. Высокий уровень увеличился с 15 % до 20 %, средний сохранился на уровне 50 %, а низкий остался на уровне 30 % (рисунок 6).

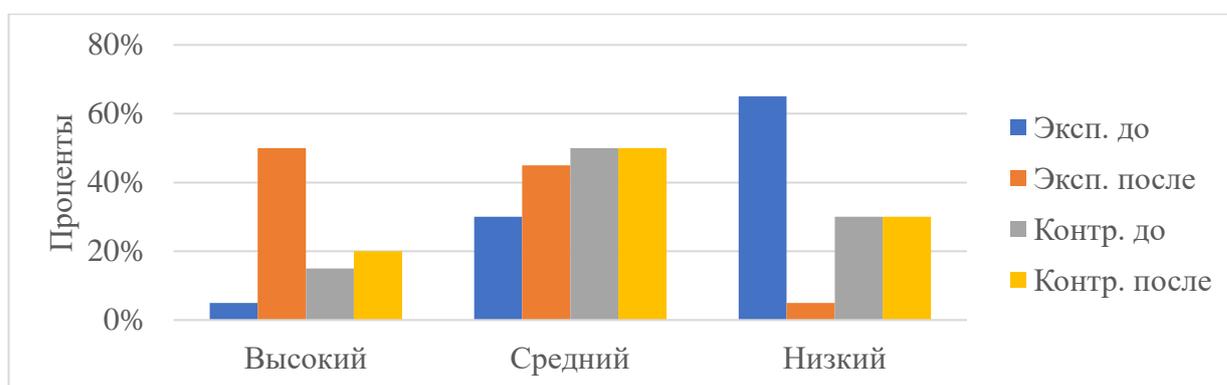


Рисунок 6 – Изменения уровня учебной самостоятельности в экспериментальной и контрольной группах по методике Т.В. Ломовой

По методике Е.А. Стребелевой также наблюдается значительное улучшение результатов в экспериментальной группе: высокий уровень повседневной самостоятельности вырос с 5 % до 60 %, средний уровень

составил 35 % (вместо 25 %), а низкий снизился с 70 % до 5 %. В контрольной группе динамика была незначительной: высокий уровень вырос с 20 % до 30 %, средний остался на уровне 45 %, а низкий уровень сократился несущественно – с 30 % до 25 % (рисунок 7).

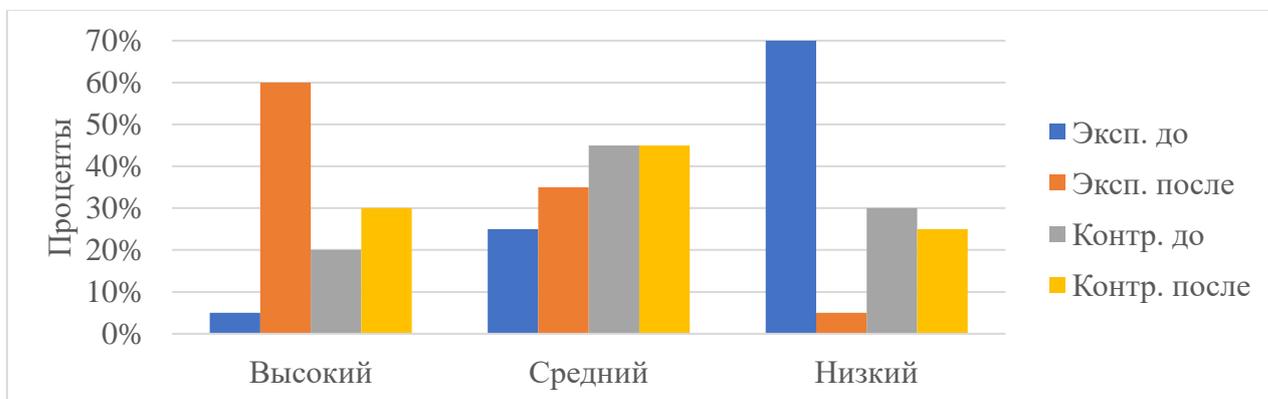


Рисунок 7 – Изменения уровня повседневной самостоятельности по методике Е.А. Стребелевой

По методике «Незаконченные предложения» в экспериментальной группе высокий уровень мотивационно-волевой самостоятельности увеличился с 10 % до 55 %, средний уровень составил 40 % (вместо 30 %), а низкий снизился с 60 % до 5 %. В контрольной группе изменения были минимальными: высокий уровень вырос с 20 % до 25 %, средний сохранился на уровне 45 %, а низкий – с 35 % снизился до 30 % (рисунок 8).

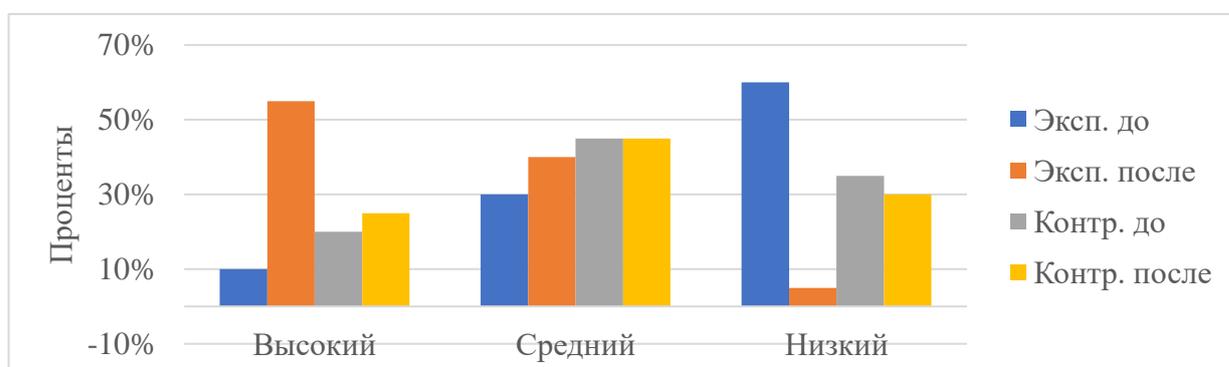


Рисунок 8 – Изменения уровней мотивационно-волевой самостоятельности по методике «Незаконченные предложения»

Результаты анализа показали, что в экспериментальной группе произошли качественные изменения в формировании самостоятельности. Дети стали более уверенными в себе, активнее выполняли задания без подсказок, проявляли инициативу, осознанно планировали действия, принимали решения и брали ответственность за результат. В контрольной группе, где целенаправленная работа не проводилась, значительных изменений не произошло. Показатели остались преимущественно на прежнем уровне, что подтверждает решающую роль педагогического сопровождения в процессе формирования самостоятельности у детей с ОВЗ.

Динамика изменений в экспериментальной группе подтверждает эффективность примененных методик и педагогических приемов и демонстрирует, что формирование самостоятельности — процесс, доступный и управляемый при правильно выстроенной системе педагогического воздействия.

Обобщенный анализ результатов экспериментальной работы позволяет проследить общую динамику изменения уровня сформированности самостоятельности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья по итогам всего эксперимента. Для оценки общей картины были проанализированы и сопоставлены данные, полученные по трем диагностическим методикам, а именно методике оценки учебной самостоятельности Т.В. Ломовой, методике оценки повседневной самостоятельности Е.А. Стребелевой и проективной методике «Незаконченные предложения» Н.Г. Лускановой. Методики охватывают компоненты самостоятельности — учебный, поведенческий и мотивационно-личностный, что позволило получить комплексную характеристику развития данного качества у учащихся.

На констатирующем этапе диагностика показала, что у большинства детей в обеих группах преобладал низкий уровень сформированности самостоятельности. В экспериментальной группе этот уровень доминировал по всем трем методикам: в среднем около 63 % учащихся демонстрировали

низкий уровень, около 30 % – средний, и лишь 7 % – высокий. В контрольной группе ситуация была чуть более благополучной, но также далека от оптимальной: около 35–40 % учащихся показывали низкий уровень, около 45 % — средний, и только 15–20 % — высокий.

После проведения формирующего этапа, в рамках которого в экспериментальной группе была организована целенаправленная педагогическая работа, наблюдается четкая положительная динамика. В экспериментальной группе: средний процент учащихся с высоким уровнем самостоятельности вырос до 55 %; средний уровень увеличился до 40 %; низкий уровень сократился до 5 %.

Общее количество учащихся с низким уровнем самостоятельности снизилось более чем в 12 раз по сравнению с первоначальными данными, а количество детей, демонстрирующих высокий уровень сформированности самостоятельности, увеличилось почти в 8 раз.

В то же время, в контрольной группе, где целенаправленная педагогическая работа не проводилась, значительных изменений в общей динамике не произошло: высокий уровень составил в среднем 25 % (против 18 % ранее); средний уровень остался на уровне около 45 %; низкий уровень снизился незначительно – до 30 %.

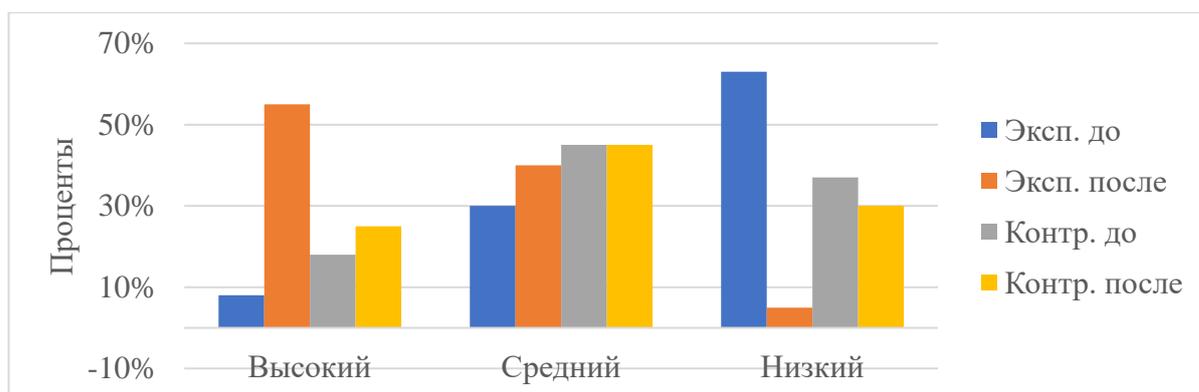


Рисунок 9 – Изменение уровня учебной самостоятельности после формирующего этапа в экспериментальной и контрольной группах

В приложении В представлены результаты диагностики самостоятельности у обучающихся экспериментальной и контрольной группы (таблица В.1, таблица В.2).

Можно сделать вывод, что все улучшения, зафиксированные в экспериментальной группе, являются результатом специально организованного педагогического воздействия, а не случайной динамики или возрастных изменений. Проведенная работа не только повысила уровень учебной и бытовой самостоятельности, но и оказала значительное влияние на личностно-мотивационную сферу, что является особенно важным в обучении детей с ОВЗ.

Общая динамика подтверждает эффективность примененной системы педагогических методов и приемов и доказывает, что при условии целенаправленного сопровождения формирование самостоятельности возможно, необходимо и результативно. Это подтверждает не только количественные показатели, но и наблюдаемые поведенческие изменения, в виде роста уверенности, инициативности, снижения тревожности, активного участия детей в учебной и внеурочной жизни.

Заключение

Проблема формирования самостоятельности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья является одной из приоритетных в современной педагогике, поскольку самостоятельность выступает важнейшим условием успешной социализации, адаптации, личностного и учебного развития ребенка. В условиях инклюзивного и коррекционного образования эта задача приобретает особую значимость, так как дети с ОВЗ чаще испытывают трудности в саморегуляции, инициативности и принятии решений.

В ходе выполнения работы была проведена всесторонняя теоретическая и практическая проработка темы. В теоретической части были изучены различные подходы к определению понятия «самостоятельность» в психолого-педагогической литературе, проанализированы ее структурные компоненты, уровни и формы проявления. Внимание было уделено особенностям формирования самостоятельности у младших школьников с ОВЗ, выявлены факторы, тормозящие ее развитие, и условия, способствующие ее становлению. Обоснована необходимость раннего и систематического педагогического воздействия, направленного на формирование учебной, бытовой и мотивационно-волевой самостоятельности.

Практическая часть работы была реализована в форме педагогического эксперимента, содержащего констатирующий, формирующий и контрольный этапы. На констатирующем этапе была проведена диагностика уровня сформированности самостоятельности у учащихся с ОВЗ с использованием методик Е.А. Стребелевой, Т.В. Ломовой и Н.Г. Лускановой. Результаты показали преобладание низкого уровня самостоятельности в экспериментальной и контрольной группах, что подтвердило необходимость разработки и реализации системы целенаправленной педагогической поддержки. На формирующем этапе в экспериментальной группе была

внедрена система работы, включающая методики и приемы, направленные на формирование всех компонентов самостоятельности. Работа велась как в рамках урочной деятельности – через специальные задания, памятки, рефлексивные упражнения и игровые ситуации — так и во внеурочное время, где учащиеся получали возможность проявлять инициативу в социально-бытовых ситуациях, проектной и творческой деятельности. Применялись методики пошагового формирования учебных действий В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, повседневной самостоятельности Е.А. Стребелевой, развития волевой и мотивационной сферы Л.И. Божович, Г.Н. Лускановой.

На контрольном этапе проведена повторная диагностика, результаты которой показали значительное повышение уровня самостоятельности у учащихся экспериментальной группы. Дети стали более инициативными, уверенными в себе, способными к планированию, самоконтролю, принятию решений и ответственному отношению к порученному делу. В контрольной группе, где специальная работа не проводилась, существенной положительной динамики зафиксировано не было. Целенаправленное педагогическое воздействие способствует формированию самостоятельности у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья.

Выполненная работа подтвердила актуальность и практическую значимость проблемы, доказала эффективность предложенной системы методик и подходов, а также обозначила перспективы дальнейшего педагогического сопровождения детей с ОВЗ. Результаты исследования могут быть использованы в практике учителей начальных классов, педагогов-дефектологов, воспитателей коррекционных учреждений и в системе инклюзивного образования.

Список используемой литературы

1. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. М.: Наука, 2019. 338 с.
2. Божович Л. И. Личность и ее формирование в детском возрасте. М.: Педагогика, 2018. 336 с.
3. Брудный А. А. Самостоятельность школьника: психологические аспекты. М.: 2019. 240 с.
4. Выготский Л. С. Психология развития человека. М.: ЛитРес, 2020. 367 с.
5. Гальперин П. Я. Введение в психологию. М.: Академия, 2019. 315 с.
6. Есипов Б. П. Педагогика: Учебник для педагогических вузов. М.: Юрайт, 2020. 336 с.
7. Завьялова А. В. Формирование самостоятельности младших школьников в условиях инклюзивного образования. М.: Флинта, 2017. 228 с.
8. Занков Л. В. Обучение и развитие. СПб: Питер, 2019. 280 с.
9. Зимняя И. А. Педагогическая психология. М.: Инфинити, 2020. 384 с.
10. Иншакова О. Б. Психолого-педагогическая поддержка детей с ограниченными возможностями здоровья. Волгоград: Перемена, 2018. 198 с.
11. Коменский Я. А. Великая дидактика. М.: ЛитРес, 2020. 232 с.
12. Колмогорова А. В. Педагогическая диагностика самостоятельности младших школьников. М.: Академия, 2019. 176 с.
13. Леонтьев А. Н. Проблемы развития психики. М.: Лабиринт, 2019. 304 с.
14. Лернер И. Я. Дидактические основы методов обучения. СПб: Питер, 2020. 190 с.
15. Лисина М. И. Развитие общения у детей. М.: Норма, 2020. 288 с.
16. Ломова Т. В. Формирование учебной самостоятельности учащихся начальной школы. М.: ВЛАДОС, 2019. 204 с.

17. Лусканова Н. Г. Психологические методы изучения личности ребенка. М.: Юрайт, 2019. 192 с.
18. Малышева Н. И. Особенности формирования самостоятельности у младших школьников с ОВЗ. СПб.: Питер, 2019. 224 с.
19. Махмутов М. И. Проблемное обучение: основные вопросы теории. М.: Дашков и К, 2020. 368 с.
20. Нагорная М. К. Самостоятельность младших школьников: психолого-педагогический аспект. М.: Изд-во МГППУ, 2019. 216 с.
21. Петрова М. А. Формирование универсальных учебных действий у младших школьников. Казань: Тренд, 2021. 208 с.
22. Прохорова Л. Н. Развитие личностной самостоятельности младших школьников с ОВЗ. М.: Гуманитарный центр, 2020. 230 с.
23. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. СПб.: Питер, 2018. 720 с.
24. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии. М.: Наука, 2019. 256 с.
25. Скаткин М. Н. Проблемы современного урока. СПб: Питер, 2019. 288 с.
26. Сластенин В. А. Педагогика: Учебник для вузов. М.: Академия, 2018. 512 с.
27. Стребелева Е. А. Формирование повседневной самостоятельности у детей с отклонениями в развитии. М.: Юрайт, 2020. 196 с.
28. Тютюнник О. А. Самостоятельность как условие успешности обучения младших школьников с ОВЗ. Казань: Центр инновационных технологий, 2020. 188 с.

Приложение А

Результаты диагностики уровня самостоятельности у младших школьников на констатирующем этапе

Таблица А.1 – Результаты диагностики уровня самостоятельности у обучающихся экспериментальной группы

Имя Ф.	Учебная самостоятельность	Повседневная самостоятельность	Мотивационно-волевая
Азиз А.	Низкий	Низкий	Средний
Бекзод Б.	Низкий	Низкий	Низкий
Дониёр Д.	Средний	Низкий	Низкий
Эльвира Е.	Средний	Средний	Средний
Фарход Ф.	Низкий	Низкий	Низкий
Гулноза Г.	Средний	Средний	Средний
Хасан Х.	Средний	Средний	Средний
Ибрагим И.	Низкий	Средний	Низкий
Жамила Ж.	Средний	Средний	Средний
Комил К.	Низкий	Низкий	Низкий
Лайла Л.	Средний	Средний	Средний
Мадина М.	Средний	Средний	Средний
Наргиза Н.	Низкий	Низкий	Низкий
Олим О.	Средний	Средний	Средний
Парвиз П.	Средний	Средний	Средний
Кахрамон К.	Средний	Средний	Средний
Равшан Р.	Низкий	Низкий	Средний
Саида С.	Средний	Средний	Средний
Толкин Т.	Средний	Средний	Средний
Умид У.	Низкий	Низкий	Средний

Продолжение Приложения А

Таблица А.2 – Результаты диагностики уровня самостоятельности у обучающихся контрольной группы

Имя Ф.	Учебная самостоятельность	Повседневная самостоятельность	Мотивационно-волевая
Далер Д.	Средний	Средний	Низкий
Элжон Э.	Средний	Средний	Средний
Фаррух Ф.	Средний	Низкий	Средний
Гулчехра Г.	Средний	Средний	Средний
Хуршид Х.	Низкий	Средний	Низкий
Ислон И.	Средний	Средний	Средний
Жахонгир Ж.	Низкий	Низкий	Средний
Комрон К.	Средний	Средний	Средний
Лайло Л.	Средний	Средний	Средний
Мухаммад М.	Средний	Низкий	Низкий
Насиба Н.	Средний	Средний	Средний
Отабек О.	Средний	Средний	Средний
Пахриддин П.	Средний	Средний	Средний
Кодирхон К.	Средний	Средний	Средний
Рамзиддин Р.	Средний	Средний	Средний
Севара С.	Низкий	Низкий	Средний
Тохир Т.	Средний	Средний	Средний
Улугбек У.	Средний	Средний	Средний
Валижон В.	Низкий	Низкий	Низкий
Юсуф Ю.	Средний	Средний	Средний

Приложение Б

Пример применения методик формирования самостоятельности у обучающихся на уроках

Урок 1. Русский язык (2 класс). Тема «Образование родственного ряда слов (слово, корень, родственные слова)».

Цель урока:

- закрепить умение определять родственные слова и выделять в них корень;
- развивать учебную и познавательную самостоятельность, навыки самопроверки;
- формировать навыки планирования действий, уверенности в себе, волевой саморегуляции.

Структура урока:

I. Мотивационный этап (методика Л.И. Божович, Н.Г. Лусканова). Психологический настрой. Игра «Я умею!». Учитель: «Сегодня каждый из вас сможет проявить себя. Давайте вспомним, что каждый из нас умеет делать сам. Например: Я сам собираю портфель. А ты?». Обсуждение: зачем важно уметь работать самому? Что меняется, когда ты сам справляешься с делами?

II. Актуализация знаний (методика В.В. Давыдова – пошаговое планирование). Вопросы: что такое корень слова? что значит «родственные слова»? Ученики составляют памятку действий: прочитать слово, определить значение, подобрать другие слова с тем же корнем, проверить, подходит ли смысл.

III. Основная часть – самостоятельная работа по карточкам (методика В.В. Давыдова и применение элементов самообслуживания):

- учащимся выдаются карточки трех уровней сложности;
- они сами выбирают карточку (в рамках доступных возможностей);
- после выполнения учащиеся сверяются с ключом (на обороте), отмечая свой результат в «листе успеха»;

Продолжение Приложения Б

– сильные ученики получают карточку для взаимопроверки с товарищем.

IV. Мини-сценка (методика Е.А. Стребелевой – бытовая самостоятельность). Игровая ситуация: «Ты пришел в магазин и должен объяснить продавцу, какой тебе нужен товар. Как правильно подобрать слово? Что ты скажешь?». Дети проигрывают сцены и обсуждают, какие слова были правильно подобраны.

V. Рефлексия (методика Л.И. Божович – мотивационно-волевая). Упражнение «Три ступеньки самостоятельности»: дети рисуют три ступеньки и записывают, что сегодня они сделали самостоятельно, где почувствовали затруднение, а где справились сами.

Урок 2. Окружающий мир (2 класс). Тема «Почему происходят изменения в природе весной».

Цель урока:

- познакомить учащихся с признаками весны в природе;
- развивать умение добывать информацию самостоятельно и в группе;
- тренировать навыки бытового поведения и планирования.

Структура урока.

I. Вводная часть (методика Л.И. Божович). Упражнение «Я весной...»: дети по кругу говорят, что они любят делать весной. Учитель: «Сегодня вы сами узнаете, почему происходят изменения в природе весной, и расскажете об этом другим».

II. Постановка цели и задач (по В.В. Давыдову – через вопросы): «Что мы хотим узнать?», «Как это сделать?». Дети формулируют цель урока, а учитель фиксирует на доске: «Узнать, какие изменения происходят в природе весной и почему».

III. Групповая исследовательская работа (методика В.В. Давыдова + Е.А. Стребелевой). Класс делится на группы, каждая получает задание: первая – исследует изменения у животных (в материалах картинок и текста); вторая –

Продолжение Приложения Б

у растений; третья – в жизни людей. Каждая группа самостоятельно планирует, как будет представлять информацию (рисунок, рассказ, инсценировка). Учитель сопровождает, но не вмешивается в решения.

IV. Презентация результатов и игровое задание (методика Е.А. Стребелевой). Каждая группа выступает перед остальными. После презентации проводится игра: «Собери весенний день» – ученики по очереди выбирают действия (одевание по погоде, дорога до школы, прогулка) и объясняют, как самостоятельно поступить весной.

V. Итог и рефлексия (методика Божович). Ученики дополняют «Дневник наблюдателя природы»: что я узнал сегодня сам? где я принимал решение? что мне понравилось в самостоятельной работе? В конце — «похвала себе» (устная или рисунком): дети выражают, чем они довольны в своей работе.

Приложение В

Результаты диагностики уровня самостоятельности у младших школьников на контрольном этапе

Таблица В.1 – Результаты диагностики уровня самостоятельности у обучающихся экспериментальной группы

Имя Ф.	Учебная самостоятельность	Повседневная самостоятельность	Мотивационно-волевая самостоятельность
Азиз А.	Низкий	Низкий	Средний
Бекзод Б.	Низкий	Низкий	Низкий
Дониёр Д.	Средний	Низкий	Низкий
Эльвира Е.	Средний	Средний	Средний
Фарход Ф.	Низкий	Низкий	Низкий
Гулноза Г.	Средний	Средний	Средний
Хасан Х.	Средний	Средний	Средний
Иброгим И.	Низкий	Средний	Низкий
Жамила Ж.	Средний	Средний	Средний
Комил К.	Низкий	Низкий	Низкий
Лайла Л.	Средний	Средний	Средний
Мадина М.	Средний	Средний	Средний
Наргиза Н.	Низкий	Низкий	Низкий
Олим О.	Средний	Средний	Средний
Парвиз П.	Средний	Средний	Средний
Кахрамон К.	Средний	Средний	Средний
Равшан Р.	Низкий	Низкий	Средний
Саида С.	Средний	Средний	Средний
Толкин Т.	Средний	Средний	Средний
Умид У.	Низкий	Низкий	Средний

Продолжение Приложения В

Таблица В.2 – Результаты диагностики уровня самостоятельности у обучающихся контрольной группы

Имя Ф.	Учебная самостоятельность	Повседневная самостоятельность	Мотивационно-волевая самостоятельность
Далер Д.	Средний	Средний	Низкий
Элжон Э.	Средний	Средний	Средний
Фаррух Ф.	Средний	Низкий	Средний
Гулчехра Г.	Средний	Средний	Средний
Хуршид Х.	Низкий	Средний	Низкий
Ислон И.	Средний	Средний	Средний
Жахонгир Ж.	Низкий	Низкий	Средний
Комрон К.	Средний	Средний	Средний
Лайло Л.	Средний	Средний	Средний
Мухаммад М.	Средний	Низкий	Низкий
Насиба Н.	Средний	Средний	Средний
Отабек О.	Средний	Средний	Средний
Пахриддин П.	Средний	Средний	Средний
Кодирхон К.	Средний	Средний	Средний
Рамзиддин Р.	Средний	Средний	Средний
Севара С.	Низкий	Низкий	Средний
Тохир Т.	Средний	Средний	Средний
Улугбек У.	Средний	Средний	Средний
Валижон В.	Низкий	Низкий	Низкий
Юсуф Ю.	Средний	Средний	Средний