

На правах рукописи

РЕЗНИКОВА Елена Васильевна

КОРРЕКЦИОННО-ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПОДДЕРЖКА УЧАЩИХСЯ
МЛАДШЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С РАЗНЫМ УРОВНЕМ
УМСТВЕННОЙ НЕДОСТАТОЧНОСТИ В УСЛОВИЯХ ИНТЕГРАЦИИ

Специальность 13.00.03 –коррекционная педагогика

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук

Москва - 2007

Работа выполнена в ГНУ «Институт коррекционной педагогики
Российской академии образования»

Научный руководитель: доктор педагогических наук, профессор
Екжанова Елена Анатольевна

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук, профессор, член –
корреспондент РАО
Ямбург Евгений Александрович,
ГОУ Центр образования №109
Департамента образования города Москвы

кандидат педагогических наук, доцент
Дунаева Зинаида Михайловна,
ГНУ «Институт коррекционной педагогики РАО»

Ведущая организация - ГОУ Московский городской педагогический
университет

Защита состоится 11 октября 2007 года в 15.30 на заседании диссертационного
совета Д 008.005.01 при ГНУ «Институт коррекционной педагогики РАО» по
адресу: 119121 г. Москва, ул. Погодинская, д.8, корп.1

С диссертацией можно ознакомиться в ГНУ «Институт коррекционной
педагогики РАО»

Автореферат разослан « » 2007 года

Ученый секретарь
диссертационного совета



Алле А.Х.

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Новая социальная обстановка, гуманистические взгляды педагогов и психологов требуют изменений в сложившейся за многие годы российской образовательной системе, которой нужен иной подход в организации и структуре учебно-воспитательного процесса в общеобразовательной школе.

В системе образования России, как и в других странах мира, ведущие позиции в обучении детей с проблемами в развитии все более активно занимает интеграция. Несмотря на различные трудности, связанные с обучением детей с умственной недостаточностью (условно объединим в эту группу детей с задержкой психического развития - ЗПР, с легкой умственной отсталостью), процесс их интеграции в общеобразовательные школы постепенно интенсифицируется, но не является массовым явлением. Интегрированное обучение предполагает почти индивидуальную работу педагогов с ребенком и его родителями, а значит, успех во многом зависит от согласованности в работе всех участников образовательного процесса, от организации коррекционно-педагогической поддержки учащихся с разным уровнем умственной недостаточности в условиях общеобразовательной школы.

Процесс организации и осуществления интегрированного обучения теоретически обоснован (М.С.Артемяева, А.А.Дмитриев, Е.А.Екжанова, Л.М.Кобринина, А.Н.Коноплева, Э.И.Леонгард, Т.Л.Лещинская, М.Л.Любимов, Н.Н.Малофеев, Е.А.Стребелева, Л.М.Шипицына, Л.Е.Шевчук, Н.Д.Шматко, Е.А.Шкатова и др.), но содержание и условия оказания специальной поддержки учащихся с ЗПР и с легкой умственной отсталостью в общеобразовательном классе исследованы недостаточно как в научном, так и в практическом плане.

До сих пор в нашей стране к образовательной интеграции детей с умственной недостаточностью относятся с определенной сдержанностью. Частично на интеграцию резко негативно реагируют родители нормально развивающихся детей, частично – учителя и дефектологи, которые говорят о том, что дети не получают полный набор необходимой специальной помощи, если будут посещать обычные классы в общеобразовательных школах. Принимая во внимание результаты опросов (М.С.Артемяева, А.А.Дмитриев, Л.Е.Шевчук), работники образовательных учреждений понимают необходимость интегрированного обучения. Более всего педагогами обсуждается: все ли дети могут быть интегрированы, и как обеспечить их психолого-медико-педагогическое сопровождение в общеобразовательной школе, возможно ли решить проблему воспитания позитивного отношения к этим детям со стороны нормально развивающихся детей и их родителей. В настоящее время основное внимание исследователей (педагогов и психологов) направлено на определение содержания и условий оказания коррекционно-педагогической поддержки детям с умственной недостаточностью, интегрированным в общеобразовательные учреждения.

Таким образом, актуальным является устранение противоречия между запросом педагогической и родительской общественности на внедрение интегрированного подхода в образовании лиц с интеллектуальной недостаточностью и неразработанностью методологических основ создания

эффективных социально – образовательных условий, удовлетворяющих потребности в образовании и последующей социализации детей с умственной недостаточностью.

Цель исследования: теоретически и эмпирически изучить условия эффективности многокомпонентной модели оказания коррекционно-педагогической поддержки учащихся с умственной недостаточностью в младших классах общеобразовательной школы в специально созданной социально – образовательной среде.

Достижение выдвинутой цели обусловило необходимость решения следующих **задач:**

- изучить теоретические основы интегрированного обучения и воспитания;
- апробировать многокомпонентную модель социально - образовательной интеграции, состоящую из четырех блоков: образовательного, коррекционного, развивающего и блока психолого–медико-педагогического сопровождения ребенка и членов его семьи;
- подобрать и апробировать серию методик для изучения результатов обученности, состояния здоровья, интересов, особенностей эмоционально-личностного и социального статуса учащихся, вовлеченных в социально-образовательную интеграцию;
- определить содержание и условия эффективной коррекционно-педагогической поддержки учащихся младших классов с разным уровнем умственной недостаточности в условиях интегрированного обучения;
- проверить эффективность предложенной модели коррекционно-педагогической поддержки учащихся с разным уровнем умственной недостаточности в условиях интегрированного обучения.

Цель и задачи исследования определили его объект и предмет.

Объект исследования - процесс интегрированного обучения учащихся с разным уровнем умственной недостаточности в начальных классах общеобразовательной школы.

Предмет исследования – особенности коррекционно-педагогической поддержки учащихся 1 – 4 классов с разным уровнем умственной недостаточности в условиях интегрированного обучения.

Гипотеза исследования – внедрение социально – образовательной интеграции учащихся начальных классов с разным уровнем умственной недостаточности в условиях общеобразовательного учреждения должно основываться на системе, включающей четыре блока: обучение в условиях общеобразовательных классов (изобразительное искусство, ОБЖ, физкультура, музыка и пение, трудовое обучение), классов коррекционно-педагогической поддержки (математика, русский язык / письмо и развитие речи, чтение / чтение и развитие речи, трудовое обучение, ритмика – в соответствии с программами для специальных (коррекционных) образовательных учреждений VII и VIII видов), системы дополнительного образования при развернутом психолого – медико – педагогическом сопровождении. Именно этот комплекс позволяет детям успешно войти в школьный коллектив, повысить их познавательную и социальную активность, способствует воспитанию у детей с разным уровнем умственной недостаточности эмоционально – личностных качеств, а у

родителей - адекватного принятия собственного ребенка и выстраиванию для него позитивных перспектив развития и обучения.

Методологической основой исследования является концепция Л.С.Выготского, С.Л. Рубинштейна о единстве биологического и социального факторов в культурно-историческом развитии личности; теория А.Н.Леонтьева о деятельностном подходе к становлению личности; теории А.В.Запорожца, Д.Б.Эльконина о значимости каждого возрастного периода в развитии личности ребенка; признание единства закономерностей развития детей с разным уровнем психофизического развития (Л.С.Выготский, Л.В.Занков, Б.В.Зейгарник, А.Н.Леонтьев, А.Р.Лурия, М.Монтессори); концепция Е.А.Ямбурга о личностно-ориентированном, культурно-историческом подходе в образовании учащихся, а также о необходимости духовного и ценностного воспитания в современной общеобразовательной школе; концептуальные положения гуманистической психологии и педагогики о высшей социальной ценности личности, о необходимости включения каждого ребенка с ограниченными возможностями здоровья в образовательное пространство, закрепленные в Конвенции о правах ребенка, 1989; Декларации о правах умственно отсталых лиц, 1991; положениях Саламанкской декларации об образовании лиц с особыми потребностями, 1994; Концепции интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья, 2001.

Методы исследования - анализ литературных источников по теме исследования, изучение состояния проблемы, изучение истории развития детей, личных дел и медицинских карт, наблюдение, беседа, анкетирование, тестирование, констатирующий, обучающий и контрольный эксперименты, анализ и обобщение полученных результатов.

Исследование осуществлялось **в несколько этапов.**

На первом этапе (1997 - 2003 гг.) изучались и анализировались литературные источники, посвященные интегрированному подходу к обучению детей с отклонениями в развитии в России и за рубежом с целью определения стратегии, гипотезы нашего исследования; анализировались программно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса в массовой и специальной школах; проводилось сравнительное изучение нормативно-правовой документации; разрабатывались теоретико-методологические подходы к организации коррекционно-педагогической работы с учащимися младших классов с умственной недостаточностью.

На втором этапе (2003 – 2004 гг.) было проведено констатирующее исследование: психолого-педагогическое изучение учащихся 1 - 4 классов; изучение внутрисемейных отношений в их семьях; были составлены характеристики семей и определен уровень ожиданий родителей к результатам воспитания и обучения детей в условиях социально-образовательной интеграции и дифференцированного обучения; выявление позиции и определение отношения учителей общеобразовательных классов, классов специального (коррекционного) обучения к ученикам с умственной недостаточностью. На втором этапе были разработаны концептуальные подходы, условия, направления и содержание коррекционно-педагогической

поддержки детей с умственной недостаточностью в общеобразовательном учреждении.

На третьем этапе (2004 - 2006 гг.) проводился обучающий эксперимент; создавались нормативные (для образовательного учреждения – локальные акты), учебно-методические, дидактические материалы, консультативные материалы для родителей и учителей. В ходе этого этапа экспериментальной работы определены направления, содержание и условия для осуществления коррекционно-педагогической поддержки учащихся с ЗПР и легкой умственной отсталостью, выявлялась результативность ее оказания.

Четвертый этап (2006 - 2007 гг.) носил обобщающий характер и включал анализ и систематизацию материалов исследования; апробацию содержания и эффективности коррекционно-педагогической поддержки учащихся с разным уровнем умственной недостаточности в условиях интегрированного обучения; уточнение и проверку экспериментальных данных; оформление диссертации; подготовку учебно-методических рекомендаций к изданию.

Научная новизна и теоретическая значимость исследования. Выделена и обоснована структура многокомпонентной модели социально - образовательной интеграции детей с разным уровнем умственной недостаточности в условиях начальных классов общеобразовательного учреждения; определены условия и содержание коррекционно-педагогической поддержки учащихся с ЗПР и легкой умственной отсталостью; подобран и апробирован набор методик для изучения результатов обученности, отдельных показателей состояния здоровья, эмоционально-личностного статуса и интересов учащихся, вовлеченных в социально-образовательную интеграцию; изучены отношения в семьях, где воспитываются дети с умственной недостаточностью; изучена позиция учителей общеобразовательных классов, осуществляющих интегрированное обучение учащихся изучаемых категорий; определены критерии эффективности интегрированного обучения детей с умственной недостаточностью в общеобразовательной школе.

Практическая значимость исследования заключается в том, что на практике реализована многокомпонентная модель социально-образовательной интеграции детей с разным уровнем умственной недостаточности; определены направления и содержание коррекционно-педагогической поддержки учащихся с ЗПР и легкой степенью умственной отсталости в условиях общеобразовательных классов, классов коррекционно-педагогической поддержки, системы дополнительного образования; обосновано содержание психолого-медико-педагогического сопровождения детей с ЗПР и с легкой степенью умственной отсталости в общеобразовательном учреждении. Материалы исследования могут быть включены в курсы по выбору и повышения квалификации при подготовке учителей начальных классов и учителей – дефектологов в педагогических вузах, а также в процессе подготовки методических пособий, адресованных специалистам в области специальной педагогики.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечивается методологической базой исследования, его комплексностью,

адекватностью методов и методик исследования поставленным целям и задачам, репрезентативностью полученных данных, глубиной анализа полученных результатов и выделения в них частных и общих закономерностей. Обработка результатов проводилась при помощи компьютерной программы Statgraphics. Для проверки значимости различий и выявления уровня статистической достоверности использовались критерии Стьюдента и F Фишера.

Личный вклад соискателя состоит в теоретическом обосновании и организационно-экспериментальном обеспечении психолого-медико-педагогического сопровождения детей с разным уровнем умственной недостаточности в начальных классах общеобразовательной школы, в научно-методическом обосновании условий и содержания коррекционно-педагогической поддержки детей с ЗПР и с легкой степенью умственной отсталости в условиях интегрированного обучения. Исследование представляет собой обобщение собственного многолетнего опыта работы с детьми с умственной недостаточностью.

Организация исследования: исследование проводилось в МОУ № №73 и №33 Metallургического района г. Челябинска. В экспериментальной работе приняли участие 44 учащихся 1-4 классов, из которых 31 ученик имеет умственную недостаточность, 13 учащихся – нормально развивающиеся дети. Обследовано 44 семьи. Опрошено 19 педагогов, из которых 10 осуществляют интегрированное обучение, 5 учителей работают в обычных классах, 4 учителя преподают в специальных (коррекционных) классах.

Ход и результаты исследования были доложены на Всероссийской научно-практической конференции «Межведомственное взаимодействие в сопровождении детей с особыми образовательными потребностями» (Челябинск, 2004), на II Всероссийской научно-практической конференции «Диагностика как основа индивидуального-дифференцированного обучения детей с особыми образовательными потребностями» (Челябинск, 2006), на курсах повышения квалификации учителей-дефектологов образовательных учреждений (Челябинск, 2004, 2005), на педагогических советах МОУ СОШ № 73 и №33, на заседаниях кафедры специальной педагогики, психологии и предметных методик (ЧГПУ, 2003, 2004, 2005, 2006, 2007), на заседании лаборатории дошкольного воспитания детей с проблемами в развитии ГНУ «ИКП РАО» (2005, 2007), на заседаниях научно-методического совета ЦППРиК «Ясенево» ДО г.Москвы (2004, 2006, 2007), на Московском городском круглом столе «Системная профилактика школьной неуспешности» (2007).

Апробация и внедрение результатов исследования осуществлялась при чтении специального курса «Основы интегрированного обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в условиях общеобразовательных учреждений» студентам Челябинского государственного педагогического университета, факультета коррекционной педагогики; практические рекомендации по оказанию коррекционно-педагогической помощи детям изучаемых категорий используются в общеобразовательных учреждениях г. Челябинска и Челябинской области.

Положения, выносимые на защиту:

1. Организация интегрированного обучения требует создания условий для обеспечения коррекционно-педагогической поддержки учащихся с разным уровнем умственной недостаточности в начальных классах общеобразовательной школы.
2. Многокомпонентная модель оказания коррекционно-педагогической поддержки учащихся с разным уровнем умственной недостаточности, состоящая из четырех блоков (обучение в условиях общеобразовательных классов, классов коррекционно-педагогической поддержки, системы дополнительного образования и развернутом психолого – медико – педагогическом сопровождении), обеспечивает эффективность социально-образовательной интеграции детей с ЗПР и с легкой степенью умственной отсталости в начальных классах общеобразовательной школы. Она основывается на комплексном и личностно ориентированном подходах, отражает функциональную и социальную направленность учебно - воспитательного процесса, воплощает организацию обучения детей с учетом их познавательных возможностей, обеспечивает усвоение объективированных отношений между людьми.
3. Содержание и организация учебно-воспитательного процесса в начальных классах предполагает четко структурированное сочетание обучения детей с разным уровнем умственной недостаточности в условиях общеобразовательных классов, классов коррекционно-педагогической поддержки, системного психолого-медико-педагогического сопровождения и развернутой помощи детям через систему дополнительного образования.

Структура и объем диссертации. Диссертационная работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, включающего 223 наименований (из них 12 - иностранные публикации). Общий объем диссертации составляет 194 страницы, в их число входит 4 таблицы, 40 гистограмм, 1 схема, 12 приложений.

Публикации. Основное содержание диссертации отражено в 12 публикациях, среди которых имеются два сборника методических рекомендаций, статьи и тезисы. Общий объем публикаций составляет 5,7 п.л.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во введении обосновывается актуальность темы исследования, определяются проблема, цель, объект, предмет, гипотеза, задачи, теоретико-методологическая основа исследования, раскрываются его научная новизна, теоретическая и практическая значимость, формулируются положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Теоретические основы интегрированного обучения детей с разным уровнем умственной недостаточности в условиях общеобразовательного класса» представлен аналитический обзор литературы. Раскрыто содержание понятий «интеграция», «включение», «включенное

образование», «интегрированное обучение», «социально-образовательная интеграция». Принятие интегрированного обучения в российской системе образования – это возможность реализации прав человека (ратифицированные нормативные документы ООН, Закон РФ «Об образовании», «Концепция интегрированного обучения лиц с ограниченными возможностями здоровья (со специальными образовательными потребностями)»).

Отечественная концепция интегрированного обучения строится на трех основных принципах: ранней диагностике и коррекции; обязательной коррекционной помощи каждому ребенку, интегрированному в общеобразовательное пространство; обоснованном отборе детей для интегрированного обучения.

В специальной литературе определены модели интеграции: интернальная, экстернальная, комбинированная, частичная, временная, полная (Н.Н.Малофеев, Н.Д.Шматко); последовательность (сначала социальная, а затем образовательная) и формы ее реализации (Л.П.Григорьева, Е.А.Екжанова, Э.И.Леонгард, Н.Н.Малофеев, Т.В.Пелымская, Л.И.Солнцева, Е.А.Стребелева, С.Л.Хорош, Н.Д.Шматко, Л.М.Шипицына). Российские ученые считают, что ребенок с ограниченными возможностями здоровья постепенно будет осуществлять контакт с обычными детьми сначала во внеучебной деятельности, а позже и в учебной. Особая роль в организации интегрированного обучения детей с умственной недостаточностью отводится их психолого – медико – педагогическому сопровождению и оказанию консультативной помощи всем участникам образовательного процесса (учителя, дети и родители).

Анализ различных позиций ученых относительно реализации культурно-исторического подхода в педагогике и психологии для присвоения общественного опыта подрастающим поколением, важности возрастных этапов развития и ведущей деятельности в воспитании личности (Л.И.Божович, Б.С.Братусь, Л.С.Выготский, П.Я.Гальперин, В.В.Давыдов, А.В.Запорожец, Б.В.Зейгарник, А.Н.Леонтьев, М.Монтессори, Д.Б.Эльконин и др.), роли семьи и окружения ребенка для его социализации (И.В.Дубровина, Е.А.Екжанова, А.Н.Коноплева, Е.М.Мастюкова, Г.М.Мишина, Л.И.Плаксина, Е.А.Стребелева, Л.М.Шипицына, Е.А.Ямбург и др.) позволил нам сделать вывод о важности организации социально-образовательной интеграции для детей с умственной недостаточностью.

Интегрированное обучение детей с умственной недостаточностью в России еще не соответствует общепринятым международным нормам. О возможности реализации интеграционных процессов заявлено, но система образования не имеет при этом ни экономической поддержки, ни необходимой кадровой, духовно-нравственной, содержательно-организационной готовности массового образования к их осуществлению.

В Российской образовательной системе существует достаточное количество дошкольных учреждений и школ, где осуществляется совместное обучение детей с нормальным развитием и их сверстников с сенсорными нарушениями. Однако, как отмечается в литературе, вариант обучения детей с умственной недостаточностью в условиях дифференцированного подхода не решает всех задач обучения, воспитания и адаптации данной категории лиц в

социуме, а именно они лишены возможности быть включенными в группы своих нормально развивающихся сверстников во время уроков, во время проведения перемен и внеклассных мероприятий.

Современная теория интегрированного обучения детей с разным уровнем умственной недостаточности отстает от практики, поскольку отсутствует научно обоснованная методология осуществления образовательной интеграции. Проблемами для специальной психологии и педагогики в организации совместного обучения детей с разными образовательными потребностями являются: недостаточный уровень профессиональной компетентности педагогов общеобразовательных классов для осуществления совместного обучения детей с разными образовательными потребностями в одном классе; слабо организованная диагностическая, консультативная работа специалистов в образовательных учреждениях по вопросам организации интегрированного обучения учащихся; неадекватный уровень ожиданий, требований, представлений родителей учащихся с умственной недостаточностью о своих детях, неготовность родителей и учащихся массовых школ воспринимать детей с умственной недостаточностью как равноправных участников образовательного процесса в общеобразовательной школе.

Сегодня сохраняется потребность в разработке нормативно - правовых документов, регламентирующих осуществление интегрированного обучения в общеобразовательных школах и решающих финансовые вопросы этого процесса, в разработке научно-обоснованного подхода к организации учебно – воспитательного процесса и реализации образовательной интеграции детей с ЗПР и с легкой умственной отсталостью.

Во второй главе «Экспериментальное изучение ведущих факторов образовательной интеграции детей школьного возраста с разным уровнем умственной недостаточности» излагаются результаты констатирующего эксперимента.

Во время констатирующего эксперимента нами было обследовано 44 ученика 1 - 4 классов. Констатирующий эксперимент проводился в сравнительном плане среди трех групп учеников начальной школы. Первая группа - 12 учеников младших классов с ЗПР и 6 учеников с легкой умственной отсталостью, вовлеченных в социально-образовательную интеграцию (ЭГ №1). Вторая группа - 13 учеников – их нормально развивающиеся сверстники из обычных классов (ЭГ №2). Третья группа детей – 13 учеников с ЗПР, обучающиеся в классах специального (коррекционного) обучения (ЭГ №3).

В целях изучения характера взаимодействия учащихся с умственной недостаточностью с нормально развивающимися школьниками использовали методы наблюдения, беседы в процессе игры «Зоопарк» (В.В.Гербова,1987; Р.И.Айзман, Л.К.Айзман, Г.Н.Жарова, С.Д.Забрамная, А.И.Савенков, 1994).

С целью изучения взаимоотношений учащихся с умственной недостаточностью с учителями общеобразовательных классов использовались следующие методики: детский тест тревожности Р.Тэммл, М.Дорки, В.Амен, (2002); опросник «Оценка школьной мотивации» (Т.А.Ратанова, Н.Ф.Шляхта, 1998). Результативность обученности учащихся изучалась при помощи контрольных работ по учебным дисциплинам (математика, русский язык /

письмо и развитие речи, чтение / чтение и развитие речи), соответствующих требованиям образовательных программ для общеобразовательной школы и для специальных (коррекционных) образовательных учреждений VII и VIII видов.

Особенности семейных взаимоотношений изучались с использованием графического задания «Рисунок семьи» (А.А.Бодалев, 1987, Е.С.Романова, О.Ф.Потемкина, 1991, Е.А.Екжанова, 2002, А.Ф.Ануфриев, С.Н.Костромина, 2003) и в процессе беседы.

Для определения отношения родителей нормально развивающихся сверстников к совместному обучению использовалась специально разработанная анкета «Мой ребенок и его школьный класс».

Изучение позиции родителей осуществлялось при помощи анкеты «Изучение взаимоотношений в семье» (П.А.Шептенко, Г.А.Воронина, 2001), анкеты о состоянии здоровья школьников (Г.С.Семенов, 2003); опросника – «Информометрия» (Н.Ю.Синягина, 2001).

Позиция учителей общеобразовательных классов была изучена с помощью опросника «Карта обследования детей» (Г.С.Семенов, 2003) и анкеты, специально разработанной для задач исследования.

На основе изучения анамнестических данных и бесед с родителями составлена характеристика состояния здоровья учеников с умственной недостаточностью, вовлеченных в интегрированное обучение (ЭГ №1). Дети изучаемых категорий характеризуются широкой дисперсией по многим показателям соматического, неврологического и психического статуса.

Исследование показало, что динамика психического состояния у детей с умственной недостаточностью неодинакова в разных группах школьников, она не всегда коррелирует с интеллектуальным дефектом, может зависеть от выраженности сопутствующих нарушений (речи, эмоционально-волевой сферы, анализаторных расстройств, преобладания процессов возбуждения / торможения и т.д.). При этом следует учитывать то, что динамика развития и овладения образовательной программой школьников значительно улучшается в тех случаях, когда педагог учитывает индивидуальные особенности учащихся с ЗПР и легкой умственной отсталостью, вырабатывает необходимые стратегии для осуществления их коррекционно-педагогической поддержки.

Согласно результатам нашего исследования, наиболее благополучны и образованны семьи, воспитывающие нормально развивающихся детей. Демонстрация благополучия и желание создать такие семьи присутствуют и в ответах родителей ЭГ № 1. Во всех семьях опрошенных родителей существуют свои семейные традиции, способствующие, по их мнению, сплочению семьи. Родители учащихся с умственной недостаточностью (ЭГ № 1, ЭГ № 3) знают о друзьях своих детей, среди которых есть одноклассники, соседские ребята. Сравнивая читательские, зрительские интересы, проведение досуга нормально развивающихся школьников и учеников с разным уровнем умственной недостаточности (ЭГ № 1, ЭГ № 3) мы отмечаем, что они отличаются своей ограниченностью и недостаточным разнообразием. Это объясняется тем, что ученики с умственной недостаточностью больше времени уделяют выполнению домашних заданий, посещению коррекционных и развивающих занятий. Родители этих учеников, в первую очередь, ожидают изменений в поведении

своих детей более, чем в личностной сфере. В будущем они видят своих детей специалистами рабочих профессий и «просто хорошими людьми».

Отношение детей с умственной недостаточностью к своим родителям и своей семье (ЭГ№ 1, ЭГ№ 3) отличается своеобразием. Выполнение графического задания дети старались отсрочить – длительное время настраивались на выполнение задания, уточняли, какие предметы им следует изображать на рисунке, стирали и зачеркивали уже нарисованные детали рисунка, изображали семью как одним цветом, так и используя шестичетную палитру, допускали комментарии самостоятельной работы, ища поддержки, одобрения в правильности выполнения задания и положительной оценки их деятельности у экспериментаторов. Первыми на рисунке себя рисовали ученики ЭГ№ 1, акцентируя внимание на том, насколько значимы они для своих родителей. Следующими персонажами дети этой группы изображали матерей, тем самым, подтверждая их лидерство в семье и выражая свои эмоциональные привязанности к ним, а последними - отцов, братьев и сестер.

Понятия «семья», «родители» сформированы у всех учеников, принявших участие в эксперименте. Но реальный состав своей семьи отобразили только 15 детей (36,6 % от общего числа учеников) с умственной недостаточностью. Во всех группах детей, участвующих в эксперименте, высок процент изображения себя в удалении от родителей. Своими рисунками дети подтвердили наличие трудностей в установлении связей с окружающим миром, в формировании коммуникативных навыков. Конфликтность, агрессия, напряжение, враждебность в семейных отношениях нами отмечена в рисунках детей ЭГ№ 3. Они в большей степени, чем другие ученики экспериментальных групп, ощущали свою малоценность в семейной ситуации, испытывали чувство одиночества и отверженности, мечтали о самостоятельности и независимости. Анализ выполнения графического задания представлен в таблице № 1.

Таблица №1

**Содержательный анализ рисунков учеников экспериментальных групп
1-4 классов (Методика «Рисунок семьи»)**

Особенности внутрисемейного общения	1 группа (ученики с умственной недостаточностью в условиях интеграции)		2 группа (нормально развивающиеся школьники)		3 группа (ученики с ЗПР в условиях дифференцированного обучения)	
	кол-во детей	%	кол-во детей	%	кол-во детей	%
Негативное отношение ребенка к отцу	3	16,6	-	-	2	15,4
	1	5,5	3	23	4	30,8
матери	3	16,6	3	23	4	30,8
Сиблинговое соперничество	3	16,6	3	23	4	30,8
Авторитет в семье отца	3	16,6	4	30,8	6	46,1
	7	38,8	5	38,5	3	23
матери	3	16,6	4	30,8	6	46,1
Желание дополнительной заботы, опеки	4	22,2	6	46,1	3	23
Эмоционально близки: мать	4	22,2	3	23	1	7
	3	16,6	-	-	3	23
	2	11,1	-	-	3	23
отец	3	16,6	-	-	3	23
братья, сестры	2	11,1	-	-	3	23

Ограничение межличностных контактов	6	33,3	2	15,4	7	53,8
Желание ребенка быть похожим на своих родителей	3	16,6	2	15,4	-	-
Социально-ролевой конфликт	6	33,3	2	15,4	5	38,5
Желание сплочения семьи, изменения семейной действительности	8 4	44,4 22,2	2 -	15,4 -	1 3	7 23
Трудности в социальной адаптации	8	44,4	3	23	7	
Желание расширить контакты с социумом	6	33,3	3	23	4	30,8
Нарушение сенсорных контактов	4	22,2	2	15,4	2	15,4
Тревожность, напряжение	12	66,6	10	77	10	77
Агрессия, грубость, враждебность в семье	3	16,6	3	23	5	38,5
Конфликтность	9	50	7	53,8	8	61,5
Замкнутость, погруженность в свой внутренний мир, боязливость	5	27,7	5	38,5	6	46,1
Ощущение собственной малоценности в семье	10	55,5	5	38,5	10	77
Чувство одиночества в семье	-	-	1	7	4	30,8
Равноправие ребенка в семье	2	11,1	2	15,4	2	15,4
Стремление к самостоятельности, независимости	3	16,6	1	7	3	23

Анализ рисунков детей с умственной недостаточностью и родительских анкет позволил сделать вывод о том, что процесс воспитания в этих семьях нарушается по типу потворствующей гиперпротекции в сочетании с недостатком требований и запретов. Семьи, воспитывающие детей с умственной недостаточностью, менее благополучны по типологии внутрисемейных отношений. При этом не все родители адекватно воспринимают своего ребенка. Часто родители детей с отклонениями в развитии демонстрируют свою воспитательную неуверенность, испытывают излишний страх за их жизнь и здоровье, имеют повышенный уровень тревожности, испытывают чувство вины перед собственным ребенком, иногда проявляется эмоционально-отрицательное отношение к понятиям «материнство» и «отцовство», неустойчивость воспитательной тактики в семье.

В процессе проведения исследования для нас важно было определить отношение родителей нормально развивающихся школьников к интегрированному обучению. 8 опрошенных родителей – 61,5% не знают, что в экспериментальной школе обучаются дети с психофизическими нарушениями. Не все родители нормально развивающихся школьников принимают интегрированное обучение, некоторые высказывают мысль о том, что такое обучение вредно для их детей и в целом может негативно отразиться на учебе. В качестве членов детского коллектива родители меньше всего желали бы видеть учеников с легкой умственной отсталостью, более терпимы их высказывания в отношении детей с ЗПР. По их мнению, интегрированное обучение будет иметь положительные результаты только при условии привлечения учителей–дефектологов и психологов для проведения коррекционных занятий с детьми и оказания помощи педагогам.

Отрицательные моменты, которые возможны при совместном обучении, по мнению родителей, это низкий уровень усвоения школьниками с умственной недостаточностью образовательных программ и трудности педагогов в формировании детского коллектива.

Совместная деятельность у учеников ЭГ№ 1, ЭГ№ 3 вызывает определенную гамму ярких эмоций: это душевные переживания, негодование, неприятие/ принятие мнения другого участника игры, удовлетворение от выполненного действия, радости общения и др.

Статистически достоверно доказано, что уровень тревожности у детей из классов с социально – образовательной интеграцией (ЭГ№ 1) ниже, чем у их сверстников с ЗПР из специальных классов (ЭГ№ 3). Тревожность у учеников с умственной недостаточностью зависит от того, какой эмоциональный и психологический контакт установлен с учителем и учениками класса, а уровень школьной мотивации - от сложностей в установлении новых социальных контактов и доступности учебного материала.

Как показывает анализ анкет, педагоги школы имеют представление о детях с разным уровнем умственной недостаточности, осознают, что интегрированное обучение - это неизбежный процесс реформирования школьной системы образования, и большинство из опрошенных готовы внутренне понять и принять детей с отклонениями в развитии в своем классе, перестроить свою профессиональную деятельность, понимая, что без психолого-медико-педагогического сопровождения совместное обучение осуществить будет крайне сложно.

В третьей главе «Организация коррекционно-педагогической помощи учащимся с разным уровнем умственной недостаточности в условиях интегрированного обучения» описывается многокомпонентная модель оказания коррекционно-педагогической поддержки учащихся с разным уровнем умственной недостаточности в условиях интегрированного обучения по четырем основным блокам, принципы и условия ее эффективного функционирования. Изучаются результаты ее апробации в младших классах общеобразовательной школы.

Основой построения коррекционно-педагогического обучения детей с разным уровнем умственной недостаточности являются два базовых положения. Во-первых, учитываются закономерности становления учебной деятельности в ходе нормального развития; во-вторых, принимаются во внимание качественные особенности познавательной и продуктивной деятельности детей двух рассматриваемых категорий.

Выстраивая концепцию оказания коррекционно-педагогической поддержки детям с разным уровнем умственной недостаточности в условиях интегрированного обучения, важно было учитывать основные **принципы** психолого–медико-педагогического сопровождения интегрированных в общеобразовательные классы школьников с умственной недостаточностью (Е.А.Екжанова, Л.Г.Мустаева, Л.М.Шипицына).

В ходе обучающего эксперимента были определены **условия** для осуществления интегрированного обучения детей с умственной недостаточностью: 1) учет соматического состояния здоровья учеников с

разным уровнем умственной недостаточности; 2) учет особенностей познавательной деятельности детей с ЗПР и с легкой умственной отсталостью; 3) осуществление психолого–медико-педагогического сопровождения учеников с умственной недостаточностью специалистами школьного консилиума; 4) подбор педагогических кадров, способных осуществлять интегрированное обучение детей с разными образовательными потребностями; 5) установление положительного психологического климата в интегрированном общеобразовательном классе и в семейном окружении детей, участвующих в эксперименте; 6) установление тесных взаимосвязей между учителем, учеником, родителями и специалистами службы сопровождения, заинтересованными в положительных результатах интегрированного обучения.

В ходе исследования были определены основные блоки многокомпонентной модели социально – образовательной интеграции, апробированные на начальной ступени обучения:

1. **Общеобразовательный блок** – в котором дети с ЗПР и умственной отсталостью изучают предметы: изобразительное искусство, ОБЖ, физкультура, музыка, пение, трудовое обучение - в условиях общеобразовательных классов.
2. **Специальный (коррекционный) блок** – предназначенный для учащихся с умственной недостаточностью, когда они изучают предметы по программам для С(К)ОУ VII и VIII видов в условиях классов коррекционно-педагогической поддержки (математика, русский язык / письмо и развитие речи, чтение / чтение и развитие речи, трудовое обучение, ритмика).
3. **Психолого – медико - педагогическое сопровождение**, реализуемое по составленным индивидуальным учебно-коррекционным маршрутам и программам для учеников с ЗПР, с легкой степенью умственной отсталости в целях обеспечения психологической, педагогической, медицинской, социально-педагогической и логопедической помощи.
4. **Развивающий блок, реализуемый через систему дополнительного образования:** музыкальная студия, хор, танцы, фольклор, изобразительная деятельность, спортивные секции, декоративно-прикладное творчество, театральное искусство.

При разработке концепции организации учебно – воспитательного процесса обучения мы опирались на структуру учебной деятельности, разработанную Е.А.Екжановой, в которой выделяются три тесно взаимосвязанные между собой стороны: мотивационно - потребностная, эмоционально-волевая и организационно-деятельностная. С позиций этого подхода была обоснована эффективность реализации многокомпонентной модели социально-образовательной интеграции.

Анализ результатов обучающего эксперимента показал, что осуществление коррекционно-педагогической поддержки детей в условиях многокомпонентной модели социально-образовательной интеграции предполагает:

- материально-техническое и учебно-методическое оснащение образовательного учреждения, позволяющее осуществлять интегрированное обучение детей с разными образовательными потребностями (нормально

- развивающиеся школьники, дети с ЗПР, дети с легкой умственной отсталостью);
- изучение типовых образовательных программ и специальных (коррекционных) образовательных программ, разработка вариативных учебных планов, календарно-тематических планов позволяющих осуществлять совместное обучение детей с разными образовательными потребностями; составление расписания учебных и коррекционных занятий, отражающего все стороны учебно-воспитательного процесса и взаимодействия специалистов, осуществляющих психолого–медико-педагогическое сопровождение;
 - наличие в образовательном учреждении педагогических кадров, способных осуществлять интегрированное обучение: учителя-олигофренопедагоги – не менее 2 чел., педагоги–психологи – не менее 2 чел., учителя-логопеды – не менее 3 чел., социальные педагоги – не менее 2 чел., учителя начальных классов, владеющие основами коррекционной педагогики; врач-педиатр, медсестра, врач–невролог, врач–психотерапевт;
 - в списочном составе класса не должно быть более 25 учеников, среди которых могут находиться от 1 до 5 школьников с умственной недостаточностью одной нозологической группы, либо ЗПР, либо легкая умственная отсталость;
 - создание дидактических материалов, обеспечивающих успешное обучение детей с умственной недостаточностью: памятки, алгоритмы, опорные таблицы, индивидуальные карточки и др.;
 - разработка, внедрение и контроль специалистами школьного консилиума вариативных индивидуальных программ развития учащихся с умственной недостаточностью;
 - повышение психолого-педагогической компетентности педагогического коллектива в целом и родительской общественности;
 - вовлечение родителей в реализацию психолого-педагогического сопровождения учащихся;
 - создание психологически комфортной среды для детей с умственной недостаточностью в условиях общеобразовательного учреждения.

Принимая во внимание принципы, направления и условия организации интегрированного обучения, коррекционно-педагогическая поддержка осуществлялась по трем линиям.

Первая линия - образовательная – заключалась в особой подаче учебного материала и связана с развитием всех сторон личности ребенка: акцент делался на овладении знаниями, формировании навыков поведения, трудовой подготовке (для учеников с легкой умственной отсталостью) и создании условий для самореализации учащихся. Здесь коррекционное воздействие осуществлялось в процессе специальной организации обучения и воспитания, оно было направлено на ослабление последствий умственной недостаточности, на снижение проявлений социальных нарушений, сглаживание негативных особенностей предметно-практических и познавательных действий.

Вторая линия (коррекционное сопровождение) включала оказание специальной помощи - логопедические и психологические занятия,

психотерапевтическое воздействие, специальное педагогическое сопровождение, оздоровительные мероприятия и профилактическое медикаментозное лечение.

Третья линия - социальное развитие, включающее формирование у испытуемых эмоциональных привязанностей и положительных взаимоотношений со взрослыми и нормально развивающимися одноклассниками. Предотвращение возникновения у детей чувства неуспешности, неадекватной самооценки в совместной деятельности и общении. Были отработаны разнообразные формы взаимодействия школы и семьи. Для этого использовались консультативно-коррекционные занятия, семинары, тренинги, беседы, родительские собрания, посещения семьи педагогами школы.

Интегрированное обучение ребенка с умственной недостаточностью реализовывалось в несколько **этапов**:

- проведение скрининг - диагностики всех детей, поступивших в школу с целью выявления потенциальной «группы риска», анализ социальной ситуации развития ребенка и его семьи;
- выделение из потенциальной «группы риска» учащихся с разным уровнем умственной недостаточности, проведение индивидуального педагогического изучения ребенка;
- разработка вариативных индивидуальных программ, выбор образовательного маршрута для каждого ученика с умственной недостаточностью;
- реализация индивидуальных программ, преодоление трудностей в обучении специалистами психолого-медико-педагогического сопровождения, родителями и учителями через изменение содержания обучения и совершенствование методов и приемов работы каждым участником интегрированного обучения;
- включение родителей в работу по осмыслению коррекционно-педагогического процесса и своего места в нем;
- отслеживание результативности оказания коррекционно-педагогической поддержки учащихся с умственной недостаточностью.

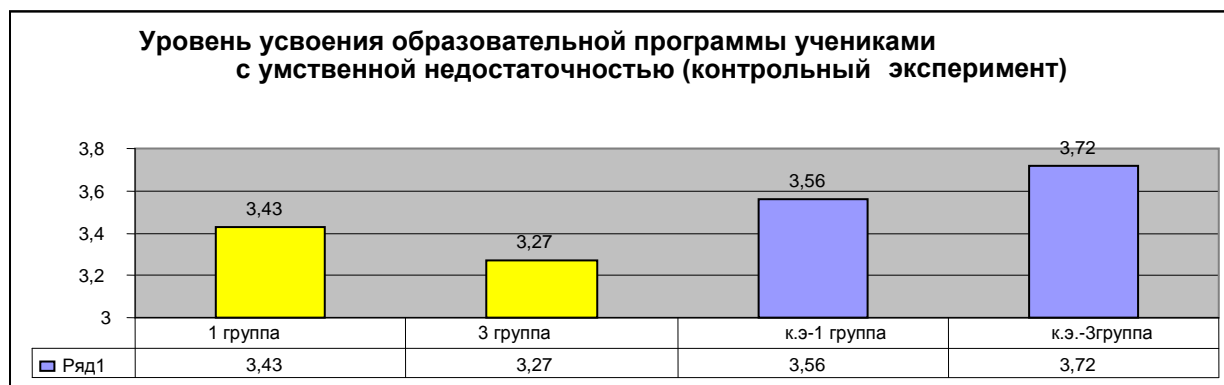
В ходе обучающего эксперимента были определены **критерии**, позволяющие оценить эффективность интегрированного обучения:

1) успешность овладения образовательной программой учащимися с умственной недостаточностью; 2) отсутствие пропусков занятий учащимися без уважительной причины; 3) положительная динамика психосоматического здоровья и снижение заболеваемости; наличие друзей у детей с умственной недостаточностью среди одноклассников; активность участия детей в системе дополнительного образования; 4) участие родителей в сопровождении детей; 5) участие детей в коллективных видах деятельности.

Рассмотрим показатели успеваемости на этапах констатирующего и контрольного эксперимента (см. гистограмму №1). Из них видно, что на этапе констатирующего эксперимента уровень усвоения программного материала детьми ЭГ№ 1 составлял 3,43 балла. Трехлетний обучающий эксперимент показал, что у детей с умственной недостаточностью, интегрированных в общеобразовательный класс, прирост успешности в усвоении образовательных программ незначителен (3,56 баллов). В то же время у детей ЭГ№ 3,

обучавшихся в специальных классах, успешность обучения улучшилась (соответственно, с 3,27 до 3,72 баллов). Данные изменения можно объяснить тем, что ученики ЭГ №3 остались в своих первоначальных классах, где общее количество учеников в классе не превышает 14 человек, а учебные предметы строго соответствуют учебному плану для С(К)ОУ VII вида.

Гистограмма №1



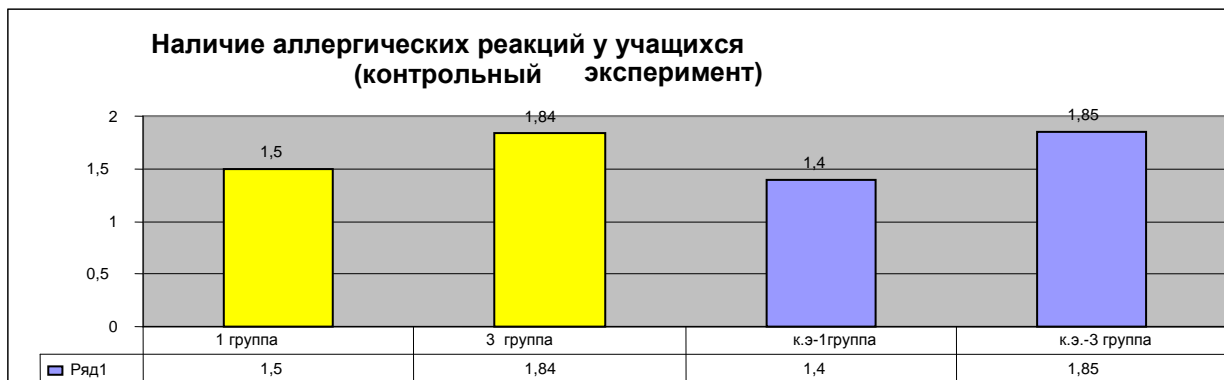
В интегрированных классах помимо предметов, предусмотренных учебными планами для С(К)ОУ VII, VIII видов, проводятся уроки и в соответствии с учебными планами для общеобразовательных учреждений, поэтому ученики ЭГ №1 привлекаются к урокам и факультативным занятиям, предусмотренным для нормально развивающихся школьников. Это означает, что возрастает количество времени, затраченного ребенком с умственной недостаточностью на пребывание в школе, увеличивается количество дополнительной информации, способствующей обогащению сведений об окружающем мире и социальному развитию. Менее дифференцированным становится подход педагогов при оценивании результатов контрольных и самостоятельных работ, выполненных учениками с ЗПР (ЭГ №1). Учителя поднимают «планку» оценивания их результатов обучения и непроизвольно сравнивают способности этих детей с нормально развивающимися школьниками. При обучении и оценивании детей с легкой умственной отсталостью в среднем звене все педагоги вынуждены осуществлять индивидуальный подход, следовать рекомендациям образовательных программ при выставлении отметок, четко соблюдать индивидуальный коррекционный режим каждого ребенка, дозируя его пребывание в общеобразовательном интегрированном классе в среднем звене школы.

Иные данные мы получили при анализе состояния здоровья детей, обозначенные их родителями и педагогами в анкетах, предъявленным им как на этапе констатирующего, так и на этапе контрольного эксперимента. В целом, и родители, и педагоги оценивают состояние здоровья детей, интегрированных в среду нормально развивающихся сверстников, как гораздо более благополучное, нежели у детей, обучающихся в специальных (коррекционных) классах. Особенно высоки статистические достоверные различия по параметрам неврологического профиля и аллергическим реакциям.

Приведем несколько достоверно значимых результатов изменения состояния здоровья детей ЭГ №1 и ЭГ №3. По завершению обучающего

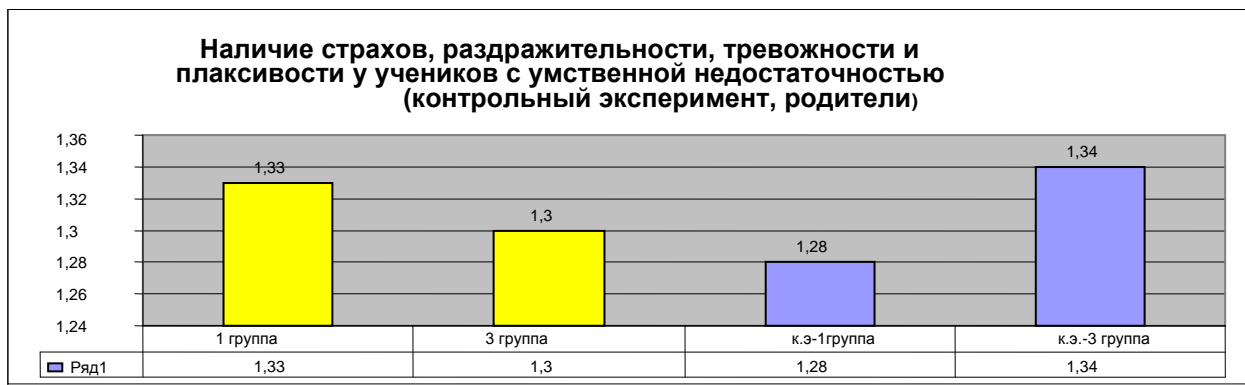
эксперимента было выявлено, что у учащихся с умственной недостаточностью из интегрированных классов количество аллергических реакций снизилось. В то время как у детей специальных классов их количество возросло. Мы можем квалифицировать это как результат систематического наблюдения детей ЭГ №1 в данном случае со стороны медицинских работников, поскольку постоянное медицинское отслеживание состояния здоровья учеников этой группы позволило осуществить ряд профилактических мероприятий, чего были лишены дети из контрольной группы (ЭГ №3), обучающиеся в условиях специальных классов. Количественные результаты анализа представлены в гистограмме №2.

Гистограмма №2



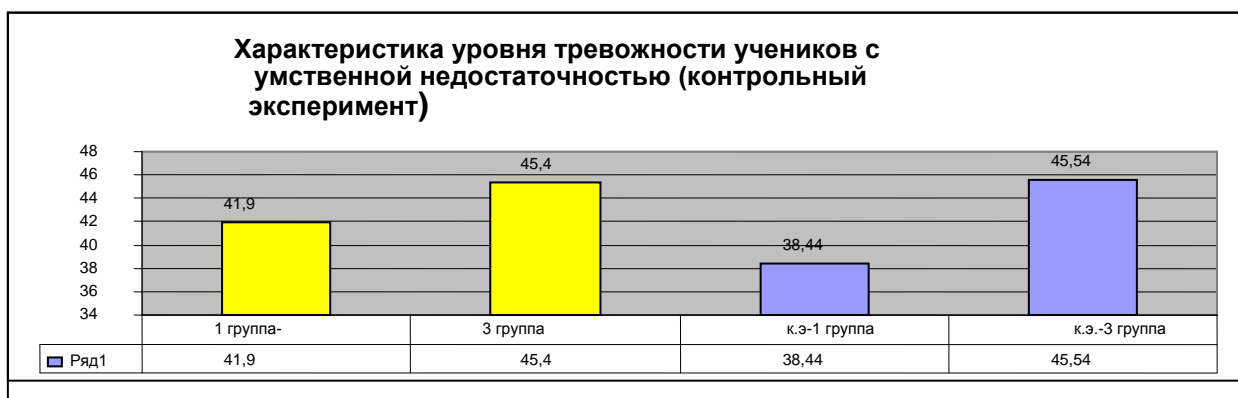
Показательны оказались параметры наличия неврологической симптоматики в двух группах испытуемых учеников (жалобы родителей на нарушения сна, наличие страхов и раздражительности). Так на этапе констатирующего эксперимента эти показатели у детей 1 группы были достаточно велики: по нарушениям сна - 1,63 балла, по раздражительности, страхам и тревожности - 1,33 балла. После трехлетнего обучающего эксперимента эти показатели снизились: 1,53 балла (нарушения сна), 1,28 балла (раздражительность, страхи и тревожность). В группе детей из специальных классов отмечается идентичная ситуация как по проявлениям нарушений сна, так и по наличию страхов, тревожности (см. гистограмму №3). Мы можем объяснить эти результаты тем, что предложенное нами обучение было достаточно комфортным для детей с разным уровнем умственной недостаточности.

Гистограмма № 3



Доказательством успешной адаптации и социализации учеников с умственной недостаточностью, обучающихся в условиях социально-образовательной интеграции, являются изменения среднестатистических показателей уровня тревожности. По условиям теста уровень тревожности у детей ЭГ № 1 в целом соответствует среднему уровню. Анализируя процентные показатели, нами выявлена тенденция их снижения по сравнению с контрольным экспериментом (соответственно с 41,9% до 38,44%). Показатели уровня тревожности детей с ЗПР из специальных классов соответствуют среднему уровню, но за два этапа исследования они значительно не изменились (45,4% и 45,54% соответственно). Данные представлены в гистограмме №4.

Гистограмма №4



Проведенный контрольный эксперимент показал, что родители учеников из классов с социально – образовательной интеграцией стали более ориентированы на семейные ценности, характерные для учащихся массовых классов. Для них стало важным желание демонстрации среди других родителей учеников класса своей благополучности, образованности и высокой заинтересованности в успехах собственного ребенка. Данное поведение родителей свидетельствует о том, что они готовы к сотрудничеству с педагогами и специалистами школы в оказании педагогической поддержки своему ребенку; часть ответственности за его развитие и образование перекладывают на себя. Изменились взгляды, поведение, общение, активность учеников с умственной недостаточностью, вовлеченных в интегрированное обучение за три года обучающего эксперимента.

Данные контрольного эксперимента подтверждают эффективность данной многокомпонентной модели оказания коррекционно-педагогической поддержки ученикам с ЗПР и с легкой умственной отсталостью, получающим образование в условиях социально-образовательной интеграции. Успешность интегрированного обучения зависела от системности работы педагогического коллектива со всеми детьми класса, от интенсивности психолого–медико–педагогического сопровождения, от слаженности взаимодействия с семьями обучающихся и включенности родителей в реализацию коррекционно–педагогической поддержки своих детей.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное нами исследование было посвящено теоретическому и эмпирическому изучению эффективности многокомпонентной модели оказания коррекционно-педагогической поддержки учащихся с умственной

недостаточностью в младших классах общеобразовательной школы в условиях специально созданной социально-образовательной среды. Модель состоит из четырех блоков: обучение в условиях общеобразовательных классов и в классах коррекционно-педагогической поддержки, в системе дополнительного образования и развернутом психолого–медико–педагогическом сопровождении. Она базируется на комплексном и личностно ориентированном подходе, отражает функциональную и социальную направленность образовательного процесса, реализует обучение детей с учетом их познавательных возможностей.

Через систему опосредованных параметров и показателей нами была изучена эффективность и результативность модели для совершенствования учебно–воспитательного процесса в общеобразовательной школе, для повышения успешности дальнейшего обучения и социализации детей с разным уровнем умственной недостаточности.

Во время проведения обучающего эксперимента были определены условия, стратегия оказания коррекционно-педагогической помощи учащимся с разным уровнем умственной недостаточности; выстроена система психолого-медико-педагогического сопровождения учеников с ЗПР и с легкой умственной отсталостью в условиях интегрированного обучения; определены направления и содержание оказания коррекционно-педагогической поддержки учащихся, апробированы формы взаимодействия с учителями и родителями учеников, вовлеченных в интегрированное обучение.

Проведенный после завершения обучающего эксперимента контроль показал, что дети с ЗПР и умственной отсталостью могут усваивать образовательные программы, частично совмещенные между собой и ориентированные на индивидуальные особенности каждого учащегося, интегрированного в среду нормально развивающихся сверстников. Однако результативность обучения напрямую зависит от целенаправленности и содержания психолого-медико–педагогического сопровождения школьников.

Как показал итоговый анализ, недостаточный прирост по результатам успеваемости детей в условиях социально-образовательной интеграции по образовательным программам (в сравнении с детьми, обучавшимися в специальных коррекционных классах) компенсируется стабилизацией соматического статуса учащихся (дети меньше болеют и госпитализируются, реже пропускают занятия, имеют более высокие характеристики по группам здоровья). Очевидны результаты прогресса в социальном статусе детей: они открыты и доброжелательны, в познавательном плане более активны, имеют разнообразные интересы, посещают многочисленные кружки и секции, имеют друзей среди нормально развивающихся сверстников и наравне с ними участвуют во внеклассных и общешкольных мероприятиях.

Результаты контрольного эксперимента позволили констатировать улучшение и в детско–родительских отношениях. У родителей детей с умственной недостаточностью улучшились представления о собственном ребенке как о личности, имеющей свое, особенное восприятие окружающего мира, появились позитивные ожидания относительно перспектив социализации. Учителя приняли детей с разным уровнем умственной недостаточности, научились работать с ними в разных режимах функционирования класса, начали

отрабатывать формы включения этих детей в коллективные виды деятельности всех учащихся класса.

В целом, проведенное исследование позволило восполнить пробелы, имеющиеся в организации интегрированного обучения и воспитания детей с умственной недостаточностью в общеобразовательных классах; ответить на некоторые вопросы, связанные с содержанием и направлениями их успешного функционирования; доказало, что социально – образовательная интеграция возможна при четком соблюдении определенных условий, освещенных выше; вместе с тем она требует дальнейшего изучения, особенно в аспектах финансирования и нормативно – правового обеспечения.

СПИСОК РАБОТ, ОПУБЛИКОВАННЫХ ПО ТЕМЕ ДИССЕРТАЦИИ

Работы, опубликованные в ведущих рецензируемых научных журналах и изданиях, определенных Высшей аттестационной комиссией:

1. **Резникова Е.В.** Взаимодействие врача-невролога и учителя-логопеда в сопровождении обучающихся с тяжелыми нарушениями речи в учреждениях V вида // Вестник института развития образования и повышения квалификации педагогических кадров ЧГПУ. – Челябинск, ЧГПУ, 2004. – С. 141–143.
2. **Резникова Е.В.** Теоретические аспекты интегрированного образования // Вестник Челябинского государственного педагогического университета: научный журнал. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2005. – С. 52–60.
3. **Резникова Е.В.** Особенности социального развития учащихся с умственной недостаточностью, вовлеченных в интегрированное обучение в общеобразовательной школе // Дефектология. – №4. – 2007. – С. 26–32.

Работы, опубликованные в других изданиях:

4. **Резникова Е.В.** Технология интегрированного обучения детей с особенностями развития в условиях общеобразовательного класса при внутренней дифференциации // Организация интегрированного обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии в образовательных учреждениях Челябинской области: Сб. науч.-метод. материалов / под ред. Т.В.Абрамовой; Сост. Н.И.Бурмистрова. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2003. – С. 16–31.
5. **Резникова Е.В.** Внутришкольная медико–психолого-педагогическая комиссия в системе коррекционного обучения в условиях общеобразовательной школы // Интегративные тенденции современного специального образования. –М.: Полиграф сервис, 2003. – С. 241–248.
6. **Резникова Е.В.** Взаимодействие учителя общеобразовательного класса и дефектолога при осуществлении интегрированного обучения // Межведомственное взаимодействие в сопровождении детей с особыми образовательными потребностями: Материалы Всеросс. науч.-практ. конф., 17–18 февраля 2004 г. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2004. – С. 213–217.
7. **Шевчук Л.Е., Резникова Е.В.** Внутришкольный психолого-медико-педагогический консилиум в общеобразовательной школе: методические

- рекомендации. – Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2006. – 85 с. (Авторский вклад 80%)
8. **Шевчук Л.Е., Резникова Е.В.** Обучение детей с особенностями развития по технологии интегрированного обучения при внутренней дифференциации в общеобразовательном классе: методические рекомендации. - Челябинск: ИИУМЦ «Образование», 2006. – 161с. (Авторский вклад 70%)
 9. **Резникова Е.В.** Основные направления взаимодействия факультета коррекционной педагогики с образовательными учреждениями города и области // Методика вузовского преподавания: Материалы 7-й межвузовской научно-практической конференции, 28 февраля – 1 марта 2006г. – Челябинск: Изд-во ООО «РЕКПОЛ», 2006. – С. 177–182.
 10. **Резникова Е.В.** Проведение психолого-педагогической диагностики в рамках школьного консилиума // Диагностика как основа индивидуально-дифференцированного обучения детей с особыми образовательными потребностями: Материалы Второй научно-практической конференции. – Челябинск: Цицеро, 2006. – С. 34–42.
 11. **Резникова Е.В.** Роль учителя-логопеда в психолого-педагогическом сопровождении учащихся, вовлеченных в интегрированное обучение // Коррекционная педагогика: Проблемы теории и практики: Сборник научно-методических трудов с международным участием. – СПб.: Издательство РГПУ им. Л.И. Герцена, 2007. – С.82–83.
 12. **Резникова Е.В.** Катамнез адаптации лиц с нарушениями психофизического развития, обучавшихся в условиях социально-образовательной интеграции // Системная профилактика и коррекция школьной неуспешности: Сборник научных статей к московскому городскому круглому столу 27 апреля 2007 года. – М.: Крылья. – С.39–42.