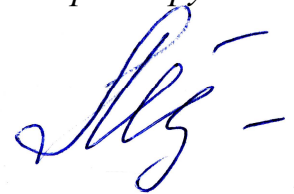


На правах рукописи



МЁДОВА НАТАЛИЯ АНАТОЛЬЕВНА

**МОДЕЛЬ ИНКЛЮЗИВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ В УСЛОВИЯХ
МУНИЦИПАЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СИСТЕМЫ**

13.00.01 – Общая педагогика, история педагогики и образования

*Автореферат
диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук*

Томск – 2013

Диссертация выполнена на кафедре общей педагогики и психологии
ФГБОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет»

Научный руководитель:

кандидат исторических наук, доцент
Сартакова Елена Евгеньевна

Официальные оппоненты:

доктор педагогических наук, профессор
Поздеева Светлана Ивановна

кандидат педагогических наук, доцент
Дубовицкая Юлия Валерьевна

Ведущая организация:

ФГБОУ ВПО «Новосибирский
государственный педагогический
университет»

Защита состоится 18 декабря 2013 года в 10 часов на заседании диссертационного совета Д 212.266.01 при ФГБОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет» по адресу: 634061, г. Томск, ул. Киевская, 60, конференц-зал.

С диссертацией можно ознакомиться в Научной библиотеке ФГБОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет» по адресу: 634041, г. Томск, пр. Комсомольский, 75.

Текст автореферата размещён на официальном сайте ФГБОУ ВПО «Томский государственный педагогический университет»: www.tspu.edu.ru 17 ноября 2013 г.

Автореферат разослан 17 ноября 2013 года.

Ученый секретарь
диссертационного совета



Беляева Лариса Александровна

Общая характеристика исследования

Актуальность темы исследования. Одним из основополагающих принципов создания единого мирового образовательного пространства и, соответственно, включения в него России является доступность качественного образования, в том числе и для детей с особыми возможностями здоровья. По данным Минобрнауки России, в настоящее время в нашей стране насчитывается 570 тысяч детей-инвалидов. Количество детей с ограниченными возможностями здоровья по Томской области на начало 2012 года составляло 3,3 тысячи (1,7%) от общей численности детского населения региона, что актуализирует процесс создания равных стартовых условий для всех участников процесса обучения и необходимость придания системе российского образования инклюзивный характер.

В России образование для детей с ограниченными возможностями здоровья до 90-х годов XX века развивалось по сегрегационному пути. Впервые принципы инклюзии на международном уровне были зафиксированы в Саламанкской декларации в 1994 году. С осени 1992 года в России началась реализация проекта «Интеграция лиц с ограниченными возможностями здоровья». В 2009 году был разработан Комплексный план формирования и реализации современной модели образования, согласно которому доля лиц с ограниченными возможностями здоровья, получающих образовательные услуги в неспециализированных учреждениях, к 2020 году составит 70%.

В связи с этим разработана концепция интегрированного обучения и воспитания с опорой на «российский фактор», которая включала в себя положения о формировании родительской толерантности, ранней дифференциации, коррекции и контроле за развитием детей, учете зон актуального, ближайшего и перспективного развития, оказании квалифицированной консультативной помощи педагогам и родителям, подготовке специалистов дефектологического профиля.

Анализ деятельности российских экспериментальных площадок по организации интегрированного обучения детей-инвалидов позволяет констатировать, что в настоящее время в ряде субъектов РФ сформированы модели инклюзивного образования. Однако большая их часть прописана фрагментарно, зачастую обозначены проблемы, требующие немедленного разрешения, а имеющиеся подсистемы инклюзии характерны для регионального и школьного уровней.

Муниципалитеты как объект для внедрения инклюзивного образования до последнего времени были вне поля зрения исследователей, вследствие чего для них копировались региональные и школьные модели организации совместного обучения детей с особыми образовательными потребностями.

Именно на этом субрегиональном уровне возникает первичная общественная потребность в организации доступного образования детям с особыми образовательными потребностями, что, в свою очередь, ставит перед муниципальными органами образования задачу, направленную на удовлетворение данных потребностей. В связи с этим возникла необходимость на основе изучения существующих моделей инклюзивного образования в России и за рубежом выявить особенности их формирования и разработать на основе выделенных критериев модель инклюзивного образования (далее – ИО) для муниципальной образовательной системы (далее – МОС).

Таким образом, актуальность данного исследования обусловлена отсутствием единой научной терминологии в рамках теории инклюзивного образования, резким возрастанием первичной потребности организации доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями (зачастую на сетевом уровне), необходимостью разработки теоретических основ, технологии создания инклюзивного образования в МОС, а также условий, критериев, показателей оценки ее функционирования.

В настоящее время можно выделить несколько направлений по вопросу формирования доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями. Работы И.В. Андреевой, Т. Бута, Е.Э. Петровой, Е.Ю. Плетнёвой, С.И. Сабельниковой, А. Хинца способствовали формированию представлений о направлениях создания инклюзивного образования в условиях образовательного учреждения (далее – ОУ), МОС, региональной образовательной системы (далее – РОС).

Исследования Е.В. Соколовой, Е.А. Стребелевой, С.Г. Шевченко о методиках раннего выявления нарушений у детей стали теоретической основой для разработки технологий уравнивания стартовых возможностей у детей с разными образовательными возможностями.

Диссертации и учебно-методические пособия Ж. Брюль, О.М. Ильиной, Е.Ю. Шинкаревой позволили определить нормативно-правовые, организационно-управленческие аспекты функционирования инклюзивного образования в МОС России.

Проблемы формирования педагогической компетентности работников образования представлены в исследованиях Н.Э. Касаткиной, Г.Ф. Федорец, инклюзивной – в диссертациях И.Н. Хафизуллиной, Д.В. Шамсутдиновой.

Монографии Н.Н. Малофеева, М.И. Никитиной, Н.Д. Шматко, Н.М. Назаровой, Л.М. Шипицыной стали базой для выявления историко-педагогических тенденций, теоретических оснований становления инклюзивного образования России.

Принципиальные теоретические положения и программы диагностической и коррекционно-развивающей работы с детьми в условиях диагностико-коррекционных групп, а также вопросы готовности дошкольников с задержкой психического здоровья к интеграции в массовую образовательную среду системно разработаны У.В. Ульенковой.

Труды Н.Н. Никифоровой, И.Н. Хафизуллиной способствовали разработке методик диагностики эффективности образовательного процесса с учетом включения детей с особыми образовательными потребностями.

Работы В.В. Коркунова, В.И. Погореловой, Л.В. Савиновой, И.В. Тимофеевой, И.А. Юдиной, Е.А. Шкатовой, Н.Д. Шматко и др. обусловили выявление механизмов интеграционных процессов в образовательных системах регионального уровня.

Исследования М.В. Артюхова, Н.Д. Малахова, Ю.Т. Мамышева, В.И. Проданова и др. позволили охарактеризовать особенности региональных (РОС), муниципальных образовательных систем.

Выявленные недостатки теории и практики формирования модели инклюзивного образования, функционирующей в муниципальной образовательной системе, объективно обусловлены наличием противоречий между:

- существующей системой специального коррекционного образования и потребностью со стороны государства и общества в разработке современных образовательных моделей, обеспечивающих доступное образование, а также ориентированных на интеграцию детей с особыми образовательными потребностями в среду нормально развивающихся сверстников;

- достаточно широкой базой литературных источников по проблеме инклюзивного образования в России и за рубежом и необходимостью расширения практического опыта реализации моделей инклюзивного образования;

- востребованностью разработки модели инклюзивного образования в условиях МОС и недостаточной степенью выявленности теоретических основ ее формирования, тенденции развития, содержания и структуры;

- требованиями, предъявляемыми к уровню ресурсного обеспечения муниципальной образовательной системы в условиях инклюзивного образования, и слабой степенью кадрового обеспечения, межведомственного взаимодействия, недостаточной обоснованностью технологий включения детей с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс.

Наличие данных противоречий **обусловило проблему** нашего исследования, заключающуюся в необходимости разработки модели инклюзивного образования в условиях МОС, условий, критериев, показателей оценки ее функционирования, что определило выбор темы диссертации «Модель инклюзивного образования в условиях МОС».

Цель исследования – разработать и экспериментально верифицировать модель инклюзивного образования в муниципальной образовательной системе.

Объект исследования: система инклюзивного образования.

Предмет исследования: модель инклюзивного образования в муниципальной образовательной системе.

Гипотеза исследования состоит в предположении, что формирование инклюзивного образования в муниципальной образовательной системе будет эффективно, если:

- обоснованы в результате историко-педагогического анализа теоретические основания разработки модели формирования инклюзивного образования: тенденции становления, теоретические предпосылки, содержание и основные компоненты инклюзивного образования;

- установлены на основе сравнительного анализа моделей инклюзивного образования в России и за рубежом критерии и показатели моделирования доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями в условиях муниципальной системы образования;

- разработана модель инклюзивного образования в условиях МОС, основными компонентами которой являлись бы целевой, управленческий, организационно-содержательный и результативно-критериальный;

- выявлены и апробированы условия функционирования модели инклюзивного образования в условиях МОС: методики формирования кадрового ресурсного обеспечения, межведомственного взаимодействия, технология включения детей с особыми образовательными потребностями (ООП) в образовательный процесс.

Для достижения цели и проверки гипотезы сформулированы следующие **задачи исследования:**

1) выявить и описать на основе историко-педагогического анализа этапы и тенденции развития инклюзивного образования в России и за рубежом;

2) охарактеризовать теоретические основы формирования модели инклюзивного образования в муниципальной образовательной системе на современном этапе;

3) разработать и апробировать компоненты модели инклюзивного образования в условиях местных систем образования;

4) определить на основе сравнительного анализа существующих моделей в России и за рубежом критерии и соответствующие им показатели сформированности модели инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы;

5) установить и апробировать условия формирования инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы.

Теоретико-методологическую базу исследования составили:

- философско-педагогические концепции ценностного подхода к человеку в образовании К. Ясперса, П. Бергера, Т. Лукмана, Т. Парсонса, В. Дильтея, В.В. Зеньковского, Б.С. Братуся, Л.Н. Толстого, С.Л. Братченко;

- положения отечественной психологии об объективных законах психического развития нормального и аномального ребенка, начало которых заложено в теории культурно-исторического развития высших психических функций Л.С. Выготского, реализованные в деятельностном подходе к исследованию психики С.Л. Рубинштейна, А.Н. Леонтьева;

- концепция эволюции отношений государства и общества к людям с различными нарушениями в развитии и инвалидам и основанная на ней периодизация развития национальных систем специального образования (Н.Н. Малофеев, Е.Л. Гончарова, О.И. Кукушкина, Н.М. Назарова, Н.Д. Шматко и др.);

- теория о ведущей роли социальной среды и фактора субъектной активности в процессе личностного становления в онтогенезе и дизонтогенезе (Л.С. Выготский, Т.Н. Князева, И.А. Коробейников, И.Ю. Левченко, В.И. Лубовский, Е.А. Медведева, В.Г. Петрова и др.);

- идея гуманистического подхода в образовании и технологии его реализации (Ш.А. Амонашвили, А. Маслоу, М. Монтессори, К. Роджерс, В.А. Сухомлинский, К.Д. Ушинский, Е.А. Ямбург);

- концепция формирования базовых моделей интеграции детей с особыми образовательными потребностями (Н.Н. Малафеев, Л.М. Шипицына, Н.Д. Шматко);

- теория педагогического моделирования (В.Г. Афанасьев, А.Н. Дахин, В.И. Михеев, И.Б. Новиков, В.А. Штофф).

В процессе исследования в качестве основных информационных источников использовались историко-педагогические научные труды и монографии, диссертации, сборники научных статей, учебники и учебные пособия по педагогике, работы по методологическим проблемам педагогических исследований, нормативные документы ведомств, материалы научно-практических конференций и семинаров по актуальным педагогическим проблемам, методическая, научно-организационная и учебная документация образовательных учреждений, результаты работы экспериментальных площадок.

Методы исследования: *теоретические:* изучение и анализ педагогической, психологической, философской, социологической литературы по проблеме исследования, законодательных и нормативных документов; систематизация, классификация, терминологический анализ, педагогическое моделирование, ретроспективный анализ, обобщение существующего педагогического опыта; *эмпирические:* педагогический эксперимент; диагностические методы (тестирование, беседа, наблюдение, анкетирование, самооценка, самоанализ, взаимооценка), методика мотивации профессиональной деятельности К. Замфира в модификации А. Реана, педагогическая интерпретация результатов исследования.

Экспериментальная база исследования:

Эмпирический материал диссертационного исследования базируется на выборке, включающей результаты обследования 366 педагогов, из них педагогов общеобразовательных учреждений – 194 чел. (53%), педагогов дошкольных образовательных учреждений – 112 чел. (30%), педагогов специальных (коррекционных) образовательных учреждений – 36 чел. (9,8%), представителей от администрации учреждений – 24 чел. (6,5%). В экспериментальной работе участвовало 2447 учащихся образовательных учреждений Первомайского района, из них детей с ООП – 1296 человек (52,9%).

Экспериментальные материалы, представленные в диссертации, получены с личным участием автора на базе муниципальной образовательной системы Первомайского района, Культурно-образовательного центра при отделе по обслуживанию инвалидов по зрению ТОУНБ им. А.С. Пушкина, ТОГКОУ «Школа-интернат № 33», Томского областного института повышения квалификации работников образования, Педагогического факультета Томского государственного педагогического университета, Регионального центра развития образования.

Этапы исследования. Научное исследование проводилось с 2007 по 2012 г. и включало три этапа.

На первом (теоретическом) **этапе** (2007–2009 гг.) проводилось теоретическое и диагностическое исследование проблемы: рассматривалась степень разработанности изучаемой проблемы в теории и практике педагогического образования, определялись методологические подходы к исследованию, разработана программа опытно-экспериментальной деятельности и ее диагностического инструментария. Разработана модель инклюзивного образования.

На втором (опытно-экспериментальном) **этапе** (2009–2010 гг.) были подготовлены, проведены констатирующий и формирующий этапы исследования, уточнена гипотеза. Разработаны и экспериментально апробированы условия функционирования модели инклюзивного образования в МОС Первомайского района, проведена диагностика результативности деятельности экспериментальных образовательных учреждений, накопление, анализ, обобщение, систематизация полученного экспериментального материала.

На третьем (обобщающем) **этапе** (2010–2012 гг.) подведены итоги формирующего эксперимента, проведена обработка, обобщение и анализ результатов исследования, уточнены выводы, определены перспективы работы.

Научная новизна исследования:

1. Установлены в результате сравнительного анализа современных моделей инклюзивного образования в России и за рубежом компоненты модели доступного

образования для детей с особыми образовательными потребностями в условиях муниципальной образовательной системы, определены критерии, показатели и уровни сформированности.

2. Разработана модель инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы, основными компонентами которой являются: целевой, полисубъектный, организационно-содержательный, результативно-критериальный, управленческий.

3. Определены условия реализации модели инклюзивного образования муниципальной образовательной системы: система подготовки и переподготовки педагогов, обеспечивающая формирование инклюзивной компетентности у работников образования; наличие функциональной системы межведомственного взаимодействия, а также организация материально-технического, нормативно-правового, учебно-методического обеспечения, информационного сопровождения введения инклюзивного образования.

Теоретическая значимость исследования состоит в:

- выявлении теоретических основ формирования инклюзивного образования муниципальной образовательной системы: содержание, тенденции становления, теоретические предпосылки, основные компоненты;

- расширении и дополнении в результате историко-педагогического анализа научных представлений о сущностных характеристиках таких понятий, как «интегрированное образование», «инклюзивное образование», «дети с особыми образовательными потребностями», позволяющих выявить специфику инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы;

- разработке и описании системы подготовки педагогов к работе в условиях реализации дидактической системы инклюзивного образования, включающей в себя научно-познавательный, эмоционально-волевой и деятельно-преобразующий этапы.

Практическая значимость результатов исследования:

- разработана программа внедрения модели инклюзивного образования муниципальной образовательной системы; пакеты нормативно-правового сопровождения инклюзивного образования в МОС, методические рекомендации по организации инклюзивного образования;

- разработаны и внедрены программы курсов повышения квалификации работников образования «Инклюзивное образование детей с ОВЗ», «Педагогическое сопровождение детей с особыми образовательными потребностями в младших классах общеобразовательной школы»;

- алгоритм формирования модели инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы может применяться при необходимости в любой образовательной системе;

- созданная модель инклюзивного образования может рассматриваться (в рамках указанного направления) как программа для муниципальной образовательной системы, направленная на формирование доступной образовательной среды.

Результаты исследования могут быть использованы в деятельности учреждений дошкольного, общего, специального (коррекционного), среднего профессионального, высшего образования.

Положения, выносимые на защиту:

1. Теоретические основания формирования модели инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы включают:

- тенденции становления инклюзивного образования: переход к этапу становления инклюзивного образования в России обозначился значительно позже, чем в Европе; в отличие от Европы в России обучение детей с особыми образовательными потребностями долгое время осуществлялось по сегрегационному пути; в результате эволюционного становления образования для детей с особыми возможностями здоровья оформились понятия «инклюзивное образование», «интегрированное образование», «дети с особыми образовательными потребностями»;

- теоретические предпосылки формирования инклюзивного образования: развитие основных научных положений о пластичности нервной системы детей и ее способности к развитию, необходимость организации специальных условий для индивидуального развития ребенка, методах формирования практических умений и навыков, закономерностях психического развития в норме и патологии, положение о ведущей роли обучения в развитии, изменение форм и содержания образования;

- система оценки сформированности доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями в условиях муниципальной образовательной системы, включающая в себя выделенные на основе анализа современных моделей инклюзивного образования в России и за рубежом критерии, показатели и уровни.

2. Модель инклюзивного образования основана на целостности составляющих ее компонентов: целевого, субъектного, содержательного – организационного и результативно-критериального и включает в себя: систему организационно-методических условий, двухуровневую структуру управления, комплекс организационно-педагогических условий реализации системы управления инклюзивным образованием в условиях муниципальной образовательной системы, а также модель формирования инклюзивной компетентности у работников образования.

3. Условиями функционирования модели инклюзивного образования в муниципальной образовательной системе являются: методики формирования кадрового обеспечения; межведомственное взаимодействие, технология включения детей с особыми образовательными потребностями в образовательный процесс через совместную деятельность детей с разными образовательными возможностями, включая детей со сложной структурой нарушения.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечивается методологической обоснованностью исходных данных, адекватных цели и задачам исследования, широтой источниковедческой базы исследования, опытно-экспериментальной проверкой гипотезы, комплексностью методических приемов сбора эмпирического материала в реальных условиях деятельности, значительностью и разнородностью эмпирического базиса работы, статистико-математическими приемами обработки результатов экспериментального обучения, аргументированностью основных положений и выводов диссертации, согласованностью выводов с положительными результатами внедрения модели инклюзивного образования в условиях МОС.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные идеи, результаты и выводы исследования нашли свое отражение в монографиях, учебных программах, научных статьях в журналах, рекомендуемых ВАК, докладах и выступлениях на международных, всероссийских научно-практических конференциях: «Проблемы современной школы и пути их решения: Инклюзивное образование» (Томск, 2008), «Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы» (Самара, 2009), «Трансформация научных парадигм и коммуникативные практики в информационном социуме» (Томск, 2010), «Специальное образование» (Санкт-Петербург, 2010), «Инновационное развитие системы образования в Российской Федерации» (Москва, 2011), «Адаптация человека в условиях многообразия современного мира» (Санкт-Петербург, 2011), «Актуальные проблемы гуманитарных наук» (Томск, 2011), «Наука и образование» (Томск, 2011), «Современная педагогика и психология: проблемы и тенденции развития» (Чебоксары, 2011), «Теоретические и практические инновации в науке» (Гданьск, Польша, 2012), «Новые педагогические технологии» (Москва, 2012), «Современные формы организации и эффективные технологии обучения и реабилитации ЛОВЗ и инвалидов» (Новосибирск, 2012), «Профессиональное образование и занятость молодежи – XXI век» (Кемерово, 2013).

Материалы исследования обсуждались на заседаниях кафедры общей психологии и педагогики ТГПУ. Модель инклюзивного образования была внедрена в муниципальную образовательную систему Первомайского района Томской области. Этапы формирования инклюзивной компетентности у педагогических работников стали основой для разработки образовательных программ повышения квалификации педагогов на Педагогическом факультете Томского государственного педагогического университета, в Томском областном институте повышения квалификации и переподготовки работников образования, Региональном центре развития образования.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы, приложения. Текст работы содержит таблицы, рисунки.

Основное содержание работы

Во введении обоснована актуальность темы исследования, степень ее разработанности в психолого-педагогической, философской литературе и образовательной практике. Определены объект, предмет, цели и задачи, гипотеза, охарактеризована методологическая и теоретическая основа исследования, его методы, этапы и экспериментальная база, раскрыты научная новизна, теоретическая и практическая значимость, сформулированы положения, выносимые на защиту.

В первой главе диссертационного исследования «Теоретические аспекты формирования модели инклюзивного образования в муниципальной образовательной системе» представлена ретроспектива обращения к обучению детей с особыми образовательными потребностями, проведен анализ теоретических оснований формирования инклюзивного образования, выделены основные положения. В главе рассматривается опыт формирования инклюзивного образования в России и за рубежом с целью выделения базовых и дополнительных критериев формирования модели доступного образования для детей с особыми

образовательными потребностями, характеризуется разработанная модель инклюзивного образования.

На основании проведенного анализа литературы и источников были определены критерии периодизации развития инклюзивного образования в России и за рубежом (динамика ценностных ориентаций общества и системы образования, количество образовательных учреждений и категорий учащихся с особыми образовательными потребностями, качественные изменения в системе инклюзивного образования), использование которых позволило выделить следующие периоды: 1 этап – динамика ценностных ориентаций в обществе и системе образования; 2 этап – формирование системы специального образования; 3 этап – развитие международного законодательства; 4 этап – развитие интеграционных процессов, кризис системы специального образования; 5 этап – зарождение инклюзивного образования. Хотелось бы отметить, что временные периоды прохождения указанных этапов на Западе и в России несколько отличаются.

На Западе: 1 этап – до XII в. н. э.; 2 этап – с XII по XVIII вв.; 3 этап – с XVIII в. до начала XX в.; 4 – этап начало XX в. до 70-х годов XX в.; 5 этап – 70-е годы XX в. В России: 1 этап – до XII в. н. э.; 2 этап – с XVII в.; 3 этап с конца 20-х годов XX в.; 4 этап – 70-е годы XX в.; 5 этап – 90-е годы XX в.

Применение принципа историзма и историко-аналитического метода при анализе литературных источников позволило изучить содержание этапов развития общего и специального образования в России и на Западе и определить тенденции, обуславливающие необходимость формирования инклюзивного образования: в России переход к этапу становления инклюзивного образования обозначился значительно позже, чем в Европе; в отличие от Европы в России обучение детей с особыми образовательными потребностями долгое время осуществлялось по сегрегационному пути; в результате эволюционного становления образования для детей с особыми возможностями здоровья оформились понятия «инклюзивное образование», «интегрированное образование», «дети с особыми образовательными потребностями».

В процессе становления инклюзивного образования в России термин «интегрированное обучение», который используется в работах ведущих ученых в области специального образования (Л.С. Волковой, Н.Н. Малофеева, Н.М. Назаровой, М.И. Никитиной, Н.Д. Шматко и др.), определяется как результат и состояние, при которых инвалиды не являются социально обособленными или изолированными, а участвуют во всех видах и формах социальной жизни вместе и наравне с остальными. На современном этапе развития общества законодательно оформлено понятие «инклюзивное образование» как обеспечение равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей (ФЗ от 29.12.2012 № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации»).

Таким образом, сегодня на законодательном уровне определено право детей на доступное образование, которое подразумевает активное вовлечение в процесс обучения каждого ребенка; мобилизацию ресурсов внутри школ и окружающих их сообществ; действия, направленные на удовлетворение разнообразных образовательных потребностей учащихся.

В диссертационном исследовании уточняются рабочие понятия: «интегрированное образование», «инклюзивное образование», «лица с

ограниченными возможностями здоровья», «дети с особыми образовательными потребностями». Их взаимосвязь в ходе гуманизации общества обусловили необходимость выявления теоретических основ инклюзивного образования.

В силу своего комплексного характера проблема обучения детей с особыми образовательными потребностями в условиях общеобразовательного учреждения является общим предметным полем различных наук. Научная литература по данной теме отражает три аспекта проблемы: аксиологический – анализирует динамику ценностного отношения к проблеме обучения лиц с ООП; второй аспект включает в себя подходы, определяющие методы, формы и варианты обучения детей с ООП; третий аспект содержит положения, которые характеризуют ресурсное обеспечение функционирования дидактической системы образования для детей с особыми образовательными потребностями. Таким образом, к теоретическим предпосылкам формирования инклюзивного образования относятся следующие: развитие основных научных положений о пластичности нервной системы детей и ее способности к развитию, необходимость организации специальных условий для индивидуального развития ребенка, методах формирования практических умений и навыков, закономерностях психического развития в норме и патологии, положение о ведущей роли обучения в развитии, изменение форм и содержания образования.

Проведенный историко-педагогический анализ моделей инклюзивного образования позволил определить инвариантные компоненты авторской модели инклюзивного образования ИО в МОС (целевой, полисубъектный, организационно-содержательный и результативно-критериальный, структура управления инклюзивным образованием), критерии, показатели и уровни сформированности доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями.

Целевой компонент обеспечивает направленность изучаемого процесса, определение целей, ожидаемых результатов. Целью моделирования является формирование доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями в условиях муниципальной образовательной системы. Согласно цели спроектированной модели учебно-воспитательный процесс переориентирован на построение индивидуальной траектории получения образования ребенка с особыми образовательными потребностями.

Управление инклюзивным образованием как элемент модели представлен двумя уровнями: муниципальным и уровнем образовательных учреждений. На муниципальном уровне выделены два подуровня: (А) организационно-методический и (В) консультативный. Задачами организационно-методического подуровня являются: организация инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями; научно-методическая поддержка специалистов сопровождения; создание алгоритма взаимодействия различных учреждений, осуществляющих психолого-педагогическое, медико-социальное сопровождение и ресурсное обеспечение ребенка с ООП. Консультативный подуровень, состоящий из медико-педагогической комиссии муниципального объединения, решает вопросы образовательного маршрута ребенка с ООП, определяет приемлемый вариант инклюзии и осуществляющего психолого-педагогического сопровождения.

Уровень образовательных учреждений включает в себя организационно-методический и консультативный подуровень. Задачами организационно-методического подуровня являются: организация доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями в конкретном образовательном

учреждении с учетом его специфики, направленности, сложившихся традиций и т.п.; методическая поддержка специалистов, работающих с детьми с особыми образовательными потребностями.

Организационно-содержательный компонент представлен в модели блоком, который определяет возможности реализации направлений инклюзивного образования. В него входят:

- полисубъектный компонент определяет деятельность специалистов при сопровождении ребенка с ООП в образовательном пространстве: создание образовательной среды для детей с особыми образовательными потребностями по образовательной вертикали и горизонтали; формирование толерантности общества по отношению к детям с особыми образовательными потребностями; формирование инклюзивной компетентности на курсах повышения квалификации и переподготовки кадров у специалистов для системы инклюзивного образования;

- диагностический компонент, который рассматривается как организационная и содержательно-деятельностная структура, реализующий комплексный подход к изучению ребенка с особыми образовательными потребностями и позволяющий проектировать индивидуальный и коллективный маршруты развития учащегося, что обеспечивает эффективность образовательного процесса.

Формирование индивидуально-образовательной программы предполагает изменение содержания образования и ориентировано, прежде всего, на постепенный переход к лично ориентированному образованию, многообразию образовательных программ, создающих предпосылки для реального выбора индивидуальных образовательных траекторий в соответствии с запросами и возможностями личности с особыми образовательными потребностями.

Совокупность взаимодействующих составляющих форм, методов, приемов, технологий, средств инклюзивного образования в муниципальной образовательной системе отражает технологический компонент модели. Содержательный компонент позволяет осуществить проектирование и структурирование содержания образования с учетом инклюзивного подхода, определенного в качестве цели в целевом компоненте.

Результативно-критериальный компонент соотносит результат с заданной целью и определяет критерии эффективности реализации модели инклюзивного образования в муниципальной образовательной системе. Компонент позволяет произвести анализ изменений в образовательном учреждении при внедрении модели инклюзивного образования, который предполагает периодические проверки изменений в учреждениях муниципальной образовательной системы.

В ходе исследования были обоснованы педагогические условия, реализация которых способствует более эффективному процессу формирования доступного процесса в условиях муниципальной образовательной системы. Формирование системы организационно-педагогических условий осуществляется последовательно. На первом, диагностико-пропедевтическом, этапе выполняется анализ существующих условий, подготовка к организации и реализации инклюзивного образования в образовательной системе, а также прогноз возможных рисков. На втором, технологическом, этапе осуществляется реализация направлений деятельности, на третьем, обобщающем, – выполняется проверка эффективности реализации модели. Структура разработанной модели формирования инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы детерминирована целью исследования и позволяет проследить динамику и различные стороны изучаемого явления.

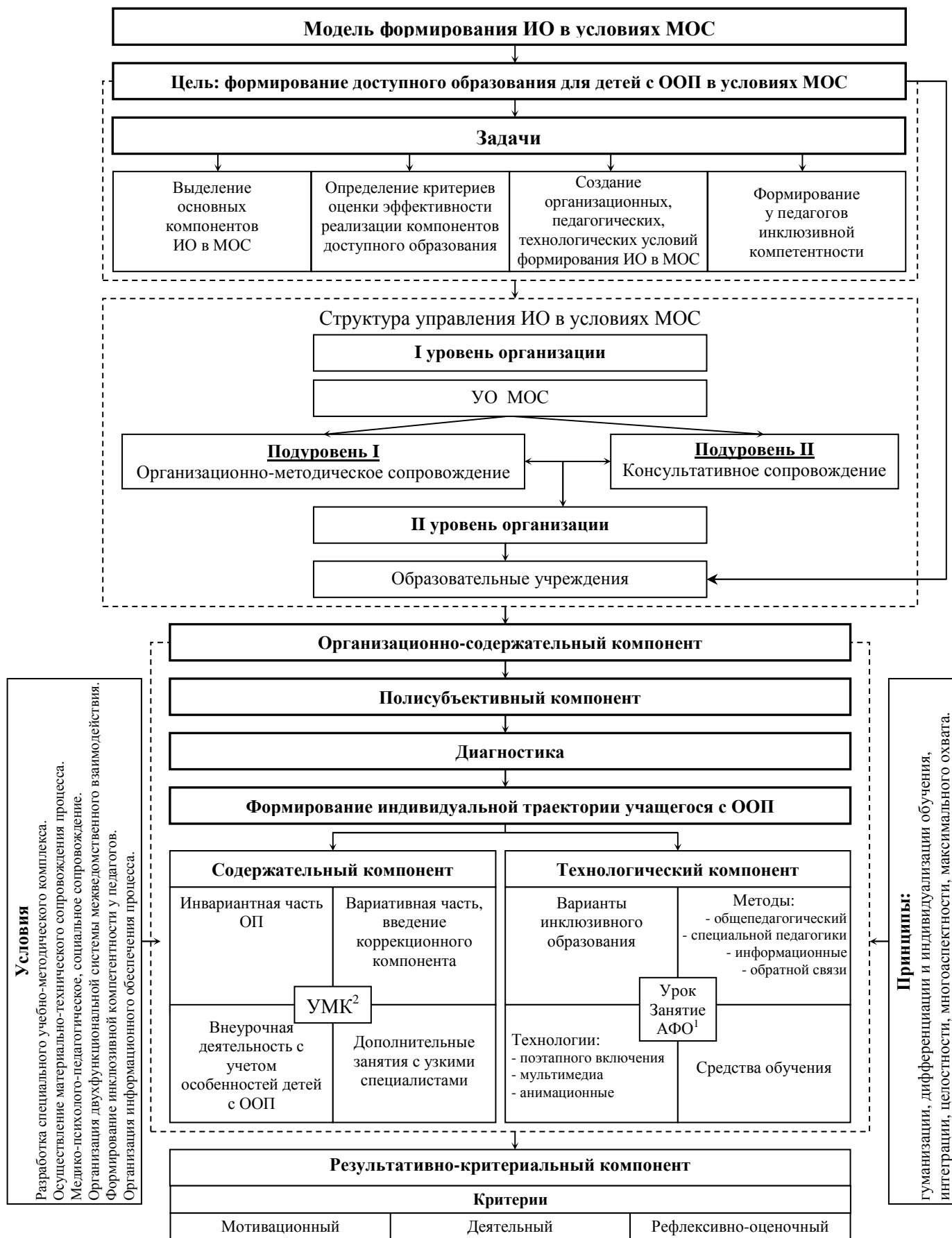


Рис. 1. Модель формирования инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы

¹ АФО – альтернативные формы обучения.

² УМК – учебно-методический компонент.

В связи с тем, что связующим звеном во взаимодействии субъектов является педагог, особое значение приобретает проблема формирования инклюзивной компетентности учителей как составляющей их профессиональной компетентности. Инклюзивная компетентность, по И.Н. Хафизуллиной, – это интегративное личностное образование, обуславливающее способность осуществлять профессиональные функции в процессе инклюзивного обучения, учитывая разные образовательные потребности учащихся и обеспечивая включение ребенка с ограниченными возможностями здоровья в среду общеобразовательного учреждения, создавая условия для его развития и саморазвития.

Основными этапами формирования инклюзивной компетентности у педагогов выступают: научно-познавательный, мотивационный и деятельно-преобразующий. Научно-познавательный этап включает в себя систематизацию теории, концепций, идей, отражающих актуальность формирования доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями. Мотивационный этап – формирование эмоционально устойчивого восприятия проблемы, толерантного отношения к участникам процесса. Деятельно-преобразующий этап включает в себя активную практическую (квазипрофессиональную) деятельность, направленную на формирование инклюзивной компетентности.

В качестве составляющих инклюзивной компетентности определены следующие компоненты: когнитивный – наличие системы знаний, необходимых для осуществления инклюзивного обучения, а также опыта познавательной деятельности; мотивационный – сформированность совокупности мотивов, адекватных целям и задачам инклюзивного обучения; деятельно-преобразующий – освоенные способы и опыт решения конкретных профессиональных задач, а также профессиональная деятельность в условиях инклюзивного обучения. Исходя из логики исследования и анализа результатов сформированности инклюзивной компетентности учителей в процессе профессионально-педагогической подготовки, на основе работ И.Н. Хафизуллиной и Ю.В. Шумиловской нами было выделено четыре уровня сформированности инклюзивной компетентности работников образования (нулевой, низкий, средний, высокий), который рассматривался как степень овладения учителем профессиональными компетентностями, входящими в состав инклюзивной компетентности.

Суммируя все компоненты можно сделать вывод о том, что модель формирования инклюзивного образования, основанная на целостности составляющих ее компонентов – целевого, субъектного, содержательно-организационного и результативно-критериального, включает в себя систему организационно-методических условий, двухуровневую структуру управления, комплекс организационно-педагогических условий реализации системы управления инклюзивным образованием в условиях муниципальной образовательной системы, модель формирования инклюзивной компетентности у работников образования, раскрывает особенности построения системы инклюзивного образования на муниципальном уровне.

На основании вышесказанного разработана система критериев, показателей, сформированности доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями в условиях муниципальной образовательной системы (см. табл. 1).

Критерии, показатели, уровни сформированности модели инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы

Критерии	Показатели	Уровни	
Организационные условия			
Полисубъектный (педагоги, родители, учащиеся, сотрудники и представители учреждений и организаций)	- Толерантность субъектов интегрированного образовательного процесса	В – толерантное отношение ко всему процессу инклюзии С – принятие частичное, ценности на уровне законно-правового отношения Н – непринятие	
	- Формирование территориального банка данных о педагогических работниках, прошедших переподготовку по направлению «Инклюзивное образование»	В – банк данных ежегодно обновляется С – банк данных не обновляется Н – банка данных нет	
	- Проведение обучающих семинаров по вопросам инклюзивного образования	В – проводятся регулярно С – проводятся эпизодически Н – не проводятся	
Педагогические условия			
Нормативно-правовое обеспечение	- Наличие нормативных материалов по проблеме инклюзивного обучения федерального уровня, муниципального, учрежденческого уровня	В – имеются С – незначительный объем информации Н – не имеются	
Межведомственное взаимодействие	- Взаимодействие с организациями и учреждениями других ведомств, общественными объединениями	В – тесное сотрудничество С – имеются фрагменты незначительное Н – не ведется	
Методическое обеспечение	- Обеспечение ОУ справочно-информационными изданиями, учебно-методическими пособиями	В – обеспечение полное С – обеспечение частичное Н – не ведется	
	- База диагностического инструментария, специальных коррекционных методик, мультимедийных пособий	В – постоянно обновляется Н – база не обновляется С – база данных отсутствует	
Материально-технические ресурсы	- Сформированность материально-технической базы	В – сформирована полностью С – частично Н – не сформирована	
Информационное обеспечение	- Информирование населения округа о проблеме интегрированного образования	В – регулярные публикации в СМИ С – публикации эпизодические Н – публикаций в СМИ нет	
Диагностика			
Организационно-содержательный компонент	- Наличие двухуровневой диагностической системы (ПМПК – городская / областная, ПМПК – школьный)	В – система функционирует в полном объеме С – наличие одного из компонентов системы Н – отсутствие системы диагностики	
	Дидактическая система		
	- Наличие медико-психолого-педагогического сопровождения	В – наличие сопровождения с полной комплектацией специалистов С – наличие сопровождения с частичной комплектацией специалистов Н – отсутствие сопровождения	
	- Использование технологий поэтапного включения детей с ООП в образовательный процесс	В – владение технологиями С – частичное использование технологий Н – технологии не используются	
	- Вариативная составляющая ООП	В – введение коррекционного компонента С – частичное введение коррекционного компонента Н – отсутствие коррекционного компонента	
	- Организация внеурочной интегративной деятельности	В – план мероприятий полный, отвечающий современным требованиям включения детей с ООП С – план поверхностный Н – плана нет	
	- Организация дополнительных занятий с узкими специалистами	В – занятия проводятся, штат узких специалистов укомплектован С – занятия проводятся, штат специалистов укомплектован частично Н – занятия не проводятся из-за отсутствия специалистов	

Содержание таблицы демонстрирует данные, необходимые для апробации и верификации спроектированной модели инклюзивного образования в муниципальной образовательной системе.

Во второй главе «Реализация модели инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы» описываются программа, методика деятельности и результаты опытно-экспериментальной работы по апробации модели инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы.

Исследования по апробации компонентов модели проводились на базе муниципальной образовательной системы Первомайского района; результативность взаимодействия межведомственных учреждений – в условиях Культурно-образовательного центра при отделе по обслуживанию инвалидов по зрению Томской областной универсальной научной библиотеки (ТОУНБ) им. А.С. Пушкина; в Томском областном государственном казенном образовательном учреждении школе-интернате № 33 – варианты включения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс; на базе Педагогического факультета ТГПУ, Томского областного института повышения квалификации и переподготовки работников образования, Регионального центра развития образования – программы повышения квалификации по формированию инклюзивной компетентности.

Исследование проводилось с 2007 по 2012 гг. и включало в себя три этапа. На первом этапе опытно-экспериментальной работы нами было установлено, что в муниципальной образовательной системе Первомайского района 53% обучающимся необходимы специально организованные педагогические условия для получения доступного образования.

Анализ элементов муниципальной образовательной системы на этапе констатирующего эксперимента показал низкий уровень готовности педагогов к работе в условиях инклюзивного образования (31% учителей демонстрировали низкий уровень сформированности инклюзивной компетентности, 14,7% – средний уровень), анализ организации педагогических условий, обеспечивающих эффективность учебного процесса для детей с особыми образовательными потребностями, продемонстрировал в 50% средний уровень готовности, 50% – имеют низкий уровень использования, высокого уровня не выявлено. Степень доступности обучающихся к вариативным образовательным услугам и удовлетворенность образовательных потребностей школьников с особыми образовательными потребностями и их родителей составили 2,9 балла (низкий уровень). В связи с этим была разработана программа опытно-экспериментальной работы по апробации модели инклюзивного образования с целью организации доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями.

В рамках её реализации были определены направления деятельности по формированию необходимых и достаточных педагогических условий для организации доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями; с учетом выявленного инклюзивного компонента спроектирован коррекционный компонент вариативных образовательных программ, организационные мероприятия по изменению режима и форм обучения, система межведомственного и межуровневого взаимодействия.

На втором этапе опытно-экспериментальной работы спроектирована двухуровневая структура управления, которая направлена на консультативное и организационно-методическое сопровождение реализации образовательных программ для детей; адаптирована дидактическая система обучения с учетом образовательных потребностей учащихся с особыми возможностями здоровья, разработана система взаимодействия межведомственных учреждений.

Управление инклюзивным образованием в условиях муниципальной образовательной системы было организовано на двух уровнях: первый уровень включал в себя орган управления муниципальной образовательной системой, районную психолого-медико-педагогическую комиссию; второй уровень – организационно-управленческая структура учреждения.

В соответствии с уровнем готовности ребенка с особыми образовательными потребностями определены формы образовательной интеграции, психолого-педагогическое сопровождение, пакет коррекционных курсов в соответствии с инклюзивным компонентом образовательного учреждения.

В диссертационном исследовании представлена технология поэтапного включения учащихся с особыми образовательными потребностями, позволяющая педагогам сформировать индивидуальные образовательные программы для детей, нуждающихся в специальном сопровождении.

Повышение эффективности обучения и социальной адаптации детей с особыми образовательными потребностями учреждений Первомайского района обусловлено их участием в системе взаимодействия межведомственных учреждений, реализуемой на базе Культурно-образовательного центра при отделе по обслуживанию инвалидов ТОУНБ им А.С. Пушкина. Анализ динамики показателей деятельности КОЦ показывает, что за счет увеличения количества участников процесса изменяется в сторону увеличения охват категорий учащихся с особыми образовательными потребностями, происходит расширение тематики мероприятий и контингента специалистов, осуществляющих процесс сопровождения.

На третьем (заключительном) этапе опытно-экспериментальной работы был проведен мониторинг результативности внедрения модели инклюзивного образования.

Анализ изменения элементов муниципальной образовательной системы после внедрения модели производился на основе изучения динамики показателей критериев, выделенных в первой теоретической главе: оценка эффективности организации учебного процесса в рамках инклюзивного образования; успешность реализации модели подготовки кадров для работы в контексте инклюзивного образования через сформированность у них инклюзивной компетентности; развитие МОС осуществляется через сравнение изменений качества образования в целом в образовательной системе района.

Изучение изменений показателей качества образования на этапе контрольного эксперимента позволяет констатировать изменения в системе управления инклюзивным образованием в муниципальной образовательной системе Первомайского района. После внедрения модели управление инклюзивным образованием представляет собой двухуровневую систему организации: муниципальный и уровень образовательных учреждений. Эффективность системы управления инклюзивным образованием в условиях МОС Первомайского района обеспечивается четким распределением полномочий: консультативное и

организационно-методическое сопровождение; наличие двухуровневой системы, базового учреждения в качестве ресурсного центра. Подобная система управления обеспечивает доступное и качественное образование для детей с особыми образовательными потребностями. Это отражено в диагностике качества образования после внедрения модели.

Мониторинг изменений показателей качества образования позволяет констатировать развитие муниципальной образовательной системы в направлении формирования доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями. Динамика качества образовательной деятельности возросла в среднем на 0,7 балла. Увеличение показателей произошло главным образом за счет изменения модели управления инклюзивным образованием в условиях муниципальной образовательной системы, подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивного образования через организацию курсовой подготовки и переподготовки педагогических кадров, удовлетворения образовательных потребностей школьников с особыми возможностями здоровья и их родителей, реализации различных вариантов получения образования детьми с особыми образовательными потребностями, расширения вариативных курсов (включая коррекционные), раскрытия потенциала всех учеников.

Эффективность апробации модели формирования доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями можно оценить по степени организации педагогических условий, необходимых для формирования доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями (см. рис. 2).

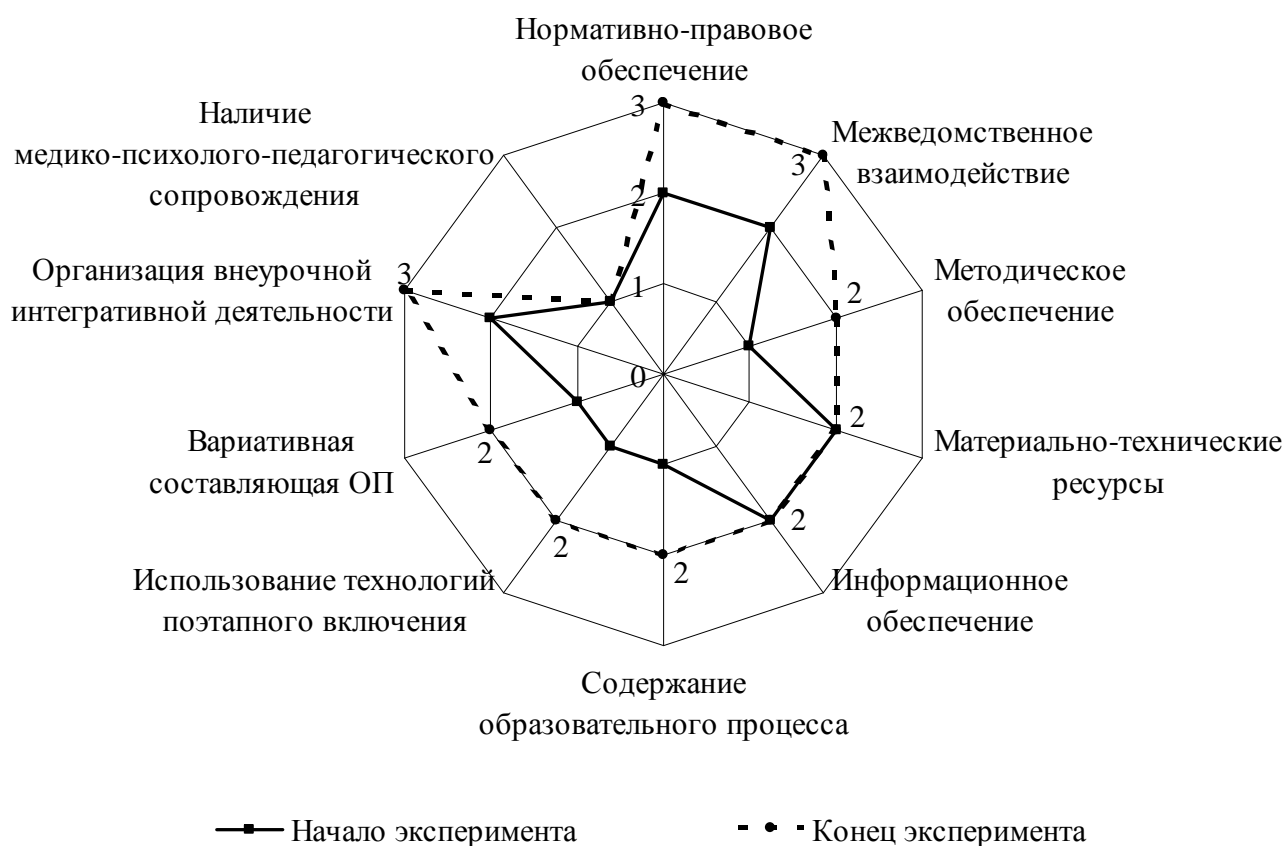


Рис. 2. Оценка сформированности модели инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы

Одним из показателей эффективности опытно-экспериментальной работы в результате внедрения модели стала сформированность инклюзивной компетентности у работников образования. По результатам исследования почти у 60% педагогов был установлен высокий уровень сформированности инклюзивной компетентности, который в среднем возрос на 8,3%, что свидетельствует о целесообразности внедрения предлагаемой модели формирования инклюзивной компетентности у педагогов (см. рис. 3).

Таким образом, разработанная модель эффективна для формирования инклюзивного образования в муниципальной образовательной системе.

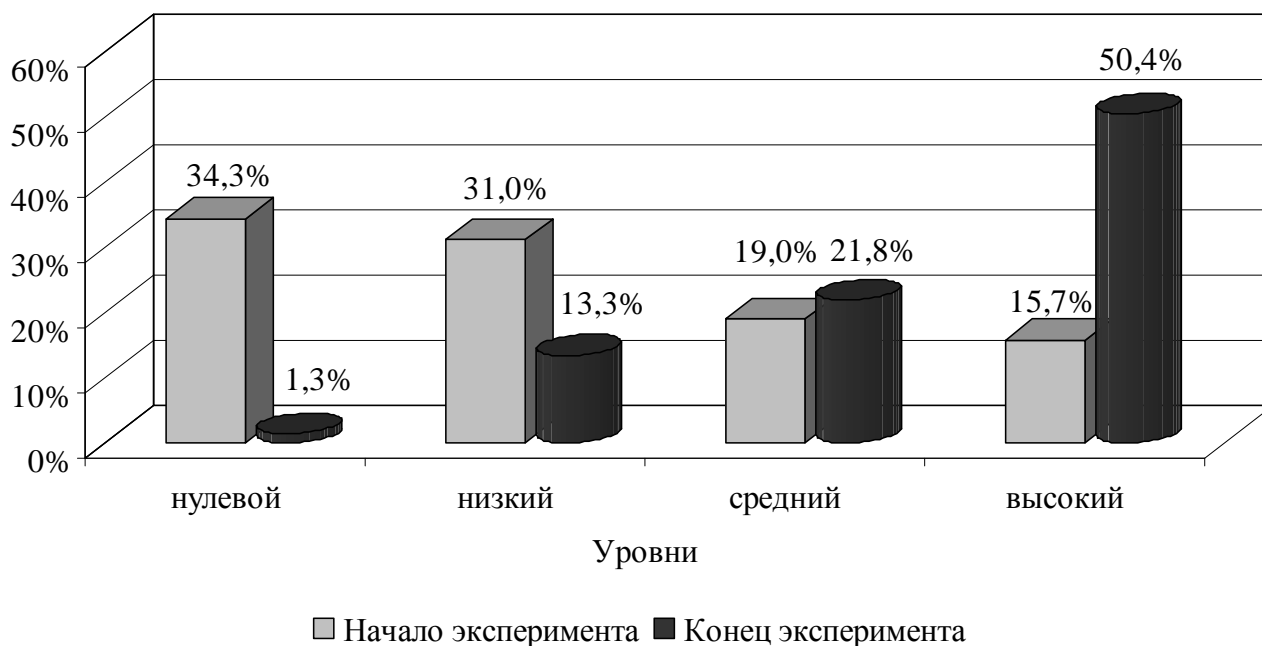


Рис. 3. Уровень сформированности инклюзивной компетентности у педагогов на этапе контрольного эксперимента

В заключение подведены основные итоги, обобщены результаты, сформулированы общие выводы, которые подтверждают выдвинутую гипотезу и позволяют сделать выводы о достижении цели исследования:

Выявлено, что в рамках изменения государственной и общественной позиции по отношению к проблеме воспитания, развития, обучения детей с особыми образовательными потребностями наиболее перспективной формой является инклюзивное образование. **Обоснованы** в результате историко-педагогического анализа развития общего и специального образования этапы и тенденции становления инклюзивного образования в России и за рубежом.

Определены теоретические основы формирования инклюзивного образования на современном этапе: тенденции становления инклюзивного образования; теоретические предпосылки формирования инклюзивного образования, развитие основных научных положений; разработка системы оценки (критерии, показатели и уровни) сформированности доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями в условиях муниципальной образовательной системы в результате анализа современных моделей инклюзивного образования в России и за рубежом.

Разработана модель формирования инклюзивного образования, основанная на целостности составляющих ее компонентов: целевого, полисубъектного,

содержательно-организационного и результативно-критериального, которая включает в себя систему организационно-методических условий, двухуровневую структуру управления, комплекс организационно-педагогических условий, реализацию системы управления инклюзивным образованием в условиях МОС.

Установлено, что эффективность функционирования модели инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы обусловлена созданием следующих педагогических условий: система подготовки и переподготовки педагогов, обеспечивающая формирование инклюзивной компетентности у работников образования; наличие функциональной системы межведомственного взаимодействия, а также организация материально-технического, нормативно-правового, учебно-методического, информационного сопровождения введения инклюзивного образования.

Верифицированы теоретические положения исследования в опытно-экспериментальной работе, которые позволили выделить три группы результатов, которые определяют эффективность формирования инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы:

1. Организационно-управленческая группа характеризуется наличием двухуровневой структуры управления.

2. Организационно-педагогическая группа определяется наличием подготовленного кадрового состава, психолого-педагогического сопровождения включения детей с особыми образовательными потребностями в общеобразовательный процесс учреждений МОС: уровень сформированности инклюзивной компетентности у педагогов после внедрения модели в среднем возрос на 8,3%; динамика качества образовательной деятельности МОС Первомайского района возросла в среднем на 0,7 балла.

3. Организационно-методическая группа характеризуется наличием материально-технического, информационного и учебно-методического обеспечения, взаимодействия межведомственных учреждений: уровень показателей использования ресурсов для формирования инклюзивного образования в среднем возрос на 0,7 балла.

Аргументирована мысль о том, что формирование доступного образования для детей с особыми образовательными потребностями в условиях муниципальной образовательной системы наиболее успешно осуществляется на основе разработанной модели.

Вместе с тем исследование выявляет ряд проблем, изучение которых может и должно быть продолжено. Рассматривая проблему формирования инклюзивного образования для детей с особыми образовательными потребностями, мы ни в коей мере не претендуем на окончательность своих выводов и формулировок.

Список основных работ, опубликованных по теме диссертации

Статьи в журналах, рекомендованных ВАК:

1. Мёдова, Н.А. Инклюзивное образование в парадигме развития национальных образовательных систем / Н.А. Мёдова // Вопросы креативности, гуманизации и качества современного образования. Философия образования. – 2011. – № 3 (36). – С. 160–164.

2. Мёдова, Н.А. Особенности развития сельской муниципальной образовательной системы в рамках формирования инклюзивного образования /

Н.А. Мёдова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 13. – С. 75–79.

3. Мёдова, Н.А. Основные параметры реализации принципа доступности образования для детей с особыми образовательными потребностями в условиях муниципальной образовательной системы / Н.А. Мёдова, И.Г. Санникова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2011. – № 13. – С. 102–106.

4. Мёдова, Н.А. Особенности развития муниципальной образовательной системы в рамках формирования инклюзивного образования (статья) / Н.А. Мёдова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – № 8. – С. 73–77.

5. Мёдова, Н.А. Модульная структура взаимодействия в рамках модели инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы / Н.А. Мёдова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2012. – № 8. – С. 101–105.

Монографии

6. Мёдова, Н.А. Инклюзивное образование : основные подходы, модели, технологии формирования инклюзивного образования / Н.А. Мёдова. – Saarbrücken : LAMBERT Academic Publishing, 2011. – 126 с.

Публикации в других научных изданиях

7. Мёдова, Н.А. Культурно-образовательный центр как средство интеграции с ограниченными возможностями здоровья / Н.А. Мёдова // Проблемы современной школы и пути их решения. Инклюзивное образование : международная научно-практическая конференция (18-20 июня. 2008 г.). – Томск : Изд-во Том. гос. педагог. ун-та, 2008. – С. 80–82.

8. Мёдова, Н.А. Создание педагогических условий для развития и социализации детей в системе инклюзивного образования [Электронный ресурс] / Н.А. Мёдова // Образование детей с ограниченными возможностями здоровья: опыт, проблемы, перспективы : всероссийская конференция (15 сен. 2009 г. – 25 янв. 2010 г.). Электрон. текст. дан. – Самара, 2010. – URL: <http://www.osobyirebenok.ru/Article.php?articleid=99>.

9. Мёдова, Н.А. Формирование лингвистических умений у учащихся разных образовательных возможностей в рамках проектной деятельности / Н.А. Мёдова // Специальное образование : материалы VI Международной научной конференции (21–23 апр. 2010 г.). – СПб. : Изд-во Ленингр. гос. ун-та, 2010. – Т. 1 – С. 130–133.

10. Мёдова, Н.А. Specially-designed programmer of implementation of the inclusive education into regional education system / Н.А. Мёдова // Трансформация научных парадигм и коммуникативные практики в информационном социуме : материалы III Всероссийской научно-практической конференции (19–20 окт. 2010 г.). – Томск : Изд-во Том. политех. ун-та, 2010. – С. 270–271.

11. Мёдова, Н.А. Разработка инклюзивного куррикулума как необходимое условие доступного образования / Н.А. Мёдова // Инновационное развитие системы образования в Российской Федерации : Всероссийская научно-практическая конференция. – М. : Изд-во Паганель, 2011. – С. 95–97.

12. Мёдова, Н.А. Модель формирования инклюзивного образования в муниципальной образовательной системе / Н.А. Мёдова // Наука и образование : материалы 15 Всероссийской конференции. – Томск : Изд-во Том. гос. педагог. ун-та, 2011. – С. 153–155.

13. Мёдова, Н.А. Интегративный подход к теоретическому обоснованию проблемы инклюзивного образования на современном этапе / Н.А. Мёдова // Современная педагогика и психология. Проблемы и тенденции развития : материалы Всероссийской заочной научно-практической конференции с международным участием. – Чебоксары : Изд-во Чуваш. гос. педагог. ун-та, 2011. – С. 176–178.

14. Мёдова, Н.А. Проблемы формирования модели инклюзивного образования в региональной образовательной системе / Н.А. Мёдова // Адаптация человека в условиях многообразия современного мира : материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – СПб. : Центр поддержки инновационных технологий, форм и методов воспитания гражданственности и патриотизма, 2011. – С. 126–128.

15. Мёдова, Н.А. Технология построения теоретико-педагогической модели инклюзивного образования / Н.А. Мёдова // Актуальные проблемы гуманитарных наук : материалы X Международной научно-практической конференции. – Томск : Изд-во Том. политех. ун-та, 2011. – С. 280–281.

16. Мёдова, Н.А. Теоретические основы формирования инклюзивного образования на современном этапе / Н.А. Мёдова // Теоретические и практические инновации в науке : материалы Международной научно-практической конференции. – Гданьск, 2012. – С. 11–13.

17. Мёдова, Н.А. Модульная структура взаимодействия в рамках модели инклюзивного образования в условиях муниципальной образовательной системы / Н.А. Мёдова // Новые педагогические технологии. Педагогические науки : материалы II Международной научно-практической конференции. – М. : Спутник +, 2012. – С. 69–71.

18. Мёдова, Н.А. Особенности формирования муниципальной образовательной системы в рамках формирования инклюзивного образования / Н.А. Мёдова // Современные формы организации и эффективные технологии обучения и реализации ЛОВЗ и инвалидов : материалы научно-практической конференции с международным участием. – Новосибирск, 2012. – С. 130–132.

19. Мёдова, Н.А. Формирование инклюзивной компетентности у преподавателей высших учебных заведений в условиях реализации доступного образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья / Н.А. Мёдова // Профессиональное образование и занятость молодёжи – XXI век : материалы Международной научно-практической конференции. – Кемерово, 2013. – С. 188–190.

Подписано в печать 14.11.2013 г.
Формат А4/2. Ризография
Печ. л. 1,5. Тираж 100 экз. Заказ № 8/11-13
Отпечатано в ООО «Позитив-НБ»
634050 г. Томск, пр. Ленина 34а