

**ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ  
"ИОН КРЯНГЭ"**

**На правах рукописи**

**CZU: 376.091(043.2)=161.1**

**ТУРЧАК Светлана**

**ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ  
КОМПЕТЕНЦИЙ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В УСЛОВИЯХ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**Специальность 531.01 – Общая теория образования**

**АВТОРЕФЕРАТ**

**диссертации на соискании ученой степени**

**доктора хабилитат педагогических наук**

**КИШИНЭУ, 2024**

**Диссертация выполнена в Департаменте Педагогических Наук и Менеджмента,  
Государственного Педагогического Университета "Ион Крянгэ"**

**Научный консультант:**

ГОРАШ-ПОСТИКЭ Виорика, доктор хабилитат педагогических наук, профессор

**Состав Комиссии по защите диссертации на соискании ученой степени доктора хабилитат педагогических наук** (утвержден решением Сената ГПУ „Ион Крянгэ”, протокол №3 от 31.10.2024):

1. СИЛИСТРАРУ Николае – *председатель*, доктор хабилитат педагогических наук, профессор, Государственный Педагогический Университет имени „Ион Крянгэ”;
2. ГОРАШ-ПОСТИКЭ Виорика – *научный консультант*, доктор хабилитат педагогических наук, профессор, Государственный Университет Молдовы;
3. ГУЦУ Владимир – *официальный оппонент*, доктор хабилитат педагогических наук, профессор, Государственный Университет Молдовы;
4. РАКУ Аурелия – *официальный оппонент*, доктор хабилитат педагогических наук, профессор, Государственный Педагогический Университет имени „Ион Крянгэ”;
5. БОДРУГ-ЛУНГУ Валентина – *официальный оппонент*, доктор хабилитат педагогических наук, профессор, Государственный Университет Молдовы;
6. МАЛКОЧ Людмила – *официальный оппонент*, доктор социологических наук, профессор, Keystone-Moldova;
7. ЧЕРНЕНКО Наталия – *официальный оппонент*, доктор хабилитат педагогических наук, профессор, Южноукраинский Национальный Педагогический Университет имени ”К.Д. Ушинского”, г. Одесса, Украина;
8. ЕНИ Валентина – *официальный оппонент*, доктор хабилитат педагогических наук, конференциар, Тираспольский Университет имени „Т.Гр. Шевченко”;
9. ЦУРКАНУ Каролина – *научный секретарь*, доктор юридических наук, конференциар, Государственный Университет Молдовы.

Защита состоится 19 декабря 2024 года, в 12:00 часов, в Зале Сената, 2-го корпуса, на заседании Комиссии по защите диссертации на соискании ученой степени доктора хабилитат педагогических наук при Государственном Педагогическом Университете „Ион Крянгэ”, по адресу ул. Иона Крянгэ, 1, Кишинэу, MD 2069.

С текстом диссертации и авторефератом можно ознакомиться в Национальной Библиотеке Республики Молдова; Центральной Библиотеке Государственного Педагогического Университета „Ион Крянгэ” (<https://upsc.md/>) и на сайте ANACEC (<https://www.anacec.md/>).

Авторефераты были разосланы 19 ноября, 2024 года.

**Автор**



**Турчак Светлана**

**Научный консультант,**

доктор хабилитат педагогических наук,  
профессор



**Гораш-Постикэ Виорика**

**Ученый секретарь Комиссии по защите диссертации на соискании ученой степени доктора хабилитат педагогических наук,**  
доктор юридических наук, конференциар



**Цуркану Каролина**

© Турчак Светлана, 2024

## СОДЕРЖАНИЕ

<b>КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ .....</b>	<b>4</b>
<b>ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ .....</b>	<b>15</b>
<b>ОБЩИЕ ВЫВОДЫ .....</b>	<b>53</b>
<b>РЕКОМЕНДАЦИИ .....</b>	<b>59</b>
<b>БИБЛИОГРАФИЯ .....</b>	<b>63</b>
<b>ПЕРЕЧЕНЬ НАУЧНЫХ РАБОТ НА ТЕМУ ДИССЕРТАЦИИ .....</b>	<b>68</b>
<b>АННОТАЦИЯ (на русском, румынском и английском языках).....</b>	<b>72</b>

## КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

**Актуальность исследования:** последние десятилетия в системе образования многих стран вопросы создания равных стартовых возможностей для всех детей, независимо от особенностей их индивидуального развития, стали актуализированным мировым приоритетом не только в системе просвещения, но и в других общественно-экономических сферах государств. Термин «инклюзия» – *inclusion* – произошел от глагола «include» (французского происхождения) и означает – содержать, включать, охватывать, иметь в своем составе. Активное обращение к данной проблематике связано с глобальной переоценкой прав человека и рассмотрением новых векторов цивилизационного развития не на основе парадигмы сегрегации различий в группах, а через парадигму интеграции, вовлечения и за счет этого, расширения возможностей всех участников группы. ЮНИСЕФ определяет инклюзивное образование в соответствии с общепринятым определением, предложенным ЮНЕСКО: «Процесс учета и удовлетворения разнообразных потребностей всех учащихся за счет увеличения участия в обучении, культурах и сообществах, и уменьшения изоляции изнутри и со стороны образования. Он включает в себя изменения и модификации в содержании, подходах, структурах и стратегиях, с общим видением, которое охватывает всех детей соответствующей возрастной группы, и убеждением, что обеспечение образования всех детей является обязанностью государства» [48].

Mittler P. предлагает такое определение: «Включающее образование – это шаг на пути создания включающего общества, которое позволит всем детям и взрослым, независимо от пола, возраста, этнической принадлежности, способностей, наличия или отсутствия нарушений развития и ВИЧ-инфекции, участвовать в жизни общества и вносить в нее свой вклад. В таком обществе отличия уважаются и ценятся» [15].

Основоположником идеи инклюзивного обучения в педагогике и психологии стран постсоветского пространства является Выготский Л., который отмечал, что основной недостаток специальной школы – это замыкание своего воспитанника – слепого, глухого, умственно отсталого ребенка – в узкий круг школьного коллектива, в котором все приспособлено к дефекту ребенка, все сфокусировано на его недостатке, что не способно ввести его в настоящую жизнь [35].

Отметим, что при научно-методической разработанности многих аспектов инклюзивного образования прикладная составляющая и практика его реализации раскрыты фрагментарно. Объективная реальность демонстрирует широкий спектр социальных, экономических и иных вопросов, которые свидетельствуют о недостаточных условиях для полноценного образования людей с нетипичным формированием, что препятствует их эффективной социализации и органичному включению в процессы личного и

профессионального развития. Усугубляет актуальность данного противоречия растущее из года в год количество новорожденных детей с особенностями в развитии.

Практика работы показывает, что в каждом классе общеобразовательной школы присутствует обучение ребенка или нескольких детей с особенностями в развитии. В настоящее время в категорию детей с особенностями в развитии в соответствии с классификацией ЮНИСЕФ (1995) включены более десяти категорий детей у которых: эмоциональные и поведенческие нарушения; расстройства речи и общения; трудности в обучении; задержки или ограничения возможностей интеллектуального развития; физические или нейромоторные нарушения; нарушения зрения; нарушения слуха. Этот список дополняется другими потенциальными рисками для детей: дети, которые растут в неблагоприятной среде; дети, принадлежащие к группам этнических меньшинств; “дети улицы”; дети, больные СПИД-ом; дети с поведенческими нарушениями и др. [45, с.8].

Эта практика продиктована, с одной стороны, желанием родителей обучать своего школьника в школе для детей с типичным формированием, в том числе по причине получения документа об образовании обычного образца и нормальной траектории дальнейшего обучения ребенка, с другой стороны, зачастую, из-за удаленности или отсутствия специализированных учебных заведений. Кроме того, школа обязана предоставлять образовательные услуги детям, согласно их конституционному праву. Вместе с тем, большинство педагогов не владеют приемами и методиками организации образовательного процесса, при котором в классе одновременно обучаются школьники с типичным и нетипичным развитием. Данное противоречие приводит к конфликтам с родителями, коллегами, усиливает психологическую нагрузку на педагогов и способствует профессиональной деформации, выгоранию и, в конечном счете, утечке дидактических кадров из отрасли образования.

Конференция 10 декабря 2019 года в г. Кишиневе «Dezvoltarea educației incluzive în Republica Moldova – rezultate actuale și prioritate» подвела итоги Программы развития инклюзивного образования в Республике Молдова за 2011-2019 годы. Было отмечено, что 10% детей от общего количества (45 тысяч детей) нуждаются в инклюзивном образовании [51]. Количество детей, находящихся в уязвимом положении и лишенных качественных услуг по образовательному процессу, сравнимо с населением среднего города в Молдове. Ежегодная статистика доказывает, что количество детей с особыми образовательными потребностями неуклонно растет. Именно поэтому проблема реформирования и экспериментального поиска моделей инклюзивной образовательной практики через формирование универсальных педагогических компетенций педагогов школы по организации инклюзивной образовательного пространства является актуальной.

**Актуальность** темы продиктована стратегической политикой страны и текущими проблемами, с которыми сталкиваются дети с особыми потребностями, в процессе школьной инклюзии. При этом следует упомянуть факторы, создающие барьеры в инклюзивном образовании. Среди которых: неинклюзивная образовательная среда и недостаточная квалификация учителей в области инклюзивного образования.

Объектом анализа выступили программы повышения квалификации педагогических работников, Тираспольского государственного университета (г. Кишинев), Образовательного центра «Развитие» (г. Тирасполя), Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chişinău, Centrul formare continuă și leadership и др. Все программы представляют собой важнейшие аспекты в развитии профессиональных компетенций работников образования. Однако, не во всех перечисленных центрах повышения квалификации есть курсы по проблеме инклюзивного образования, что доказывает сложность исследования, нацеленного на системное формирование педагогических компетенций педагогов и менеджеров с позиции универсальности по отношению к организации совместного образовательного процесса с разными категориями детей. Это порождает необходимость разработки педагогической модели универсальных педагогических компетенций по созданию, поддержке и продвижению инклюзивного образовательного пространства и соответствующей для ее реализации концепции формирования универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивного образовательного пространства.

Высоко оценивая вклад упомянутых центров повышения квалификации и размышляя над представленной ситуацией, отметим следующее *противоречие*: Противоречие между увеличивающимся из года в год количеством детей, демонстрирующих потребность в образовании с учетом индивидуальных особенностей в развитии и отсутствия нужного количества и качества подготовленных педагогических кадров, способных организовать эффективную инклюзивную образовательную среду.

**Описание ситуации в рассматриваемой области и определение научной проблемы исследования.** Система инклюзивного образования в Республике Молдова, существующая на протяжении более 15 лет в подавляющем большинстве государственных и частных учреждений страны отвечает европейским и международным стандартам. В нашей стране, как и в других бывших советских/социалистических системах, существовали государственные институты, которые защищали и реализовывали доступ к образованию и права детей с ООП, начиная с детских садов и специальных школ и заканчивая университетами и научно-исследовательскими институтами, в которых функционировали специализированные отделы с высококвалифицированными специалистами. На протяжении последних десятилетий специальные образовательные учреждения для детей с различными видами инвалидности были распущены и начался обширный процесс институциональной интеграции этих детей,

направленный на решение задачи создания инклюзивных школ и дружественной/ инклюзивной образовательной среды для всех детей, в том числе детей с особенностями в развитии. Высококвалифицированные специалисты специального (коррекционного) образования, глубоко знавшие психолого-педагогическую и физиологическую специфику специального образования, перепрофилировались и создавали реальные предпосылки для включения детей, молодежи и взрослых с особенностями в развитии в общий процесс получения образования наравне с остальными. Символической структурой в этом смысле был и остается факультет специальной психопедагогики Кишиневского педагогического университета «Ион Крянгэ». Так, в 1992 году путем объединения факультета дефектологии и кафедры общей психологии был основан факультет психологии и специальной психопедагогики. Это первый факультет данного профиля в Республике Молдова. Подготовка специальных психопедагогов была начата еще в 1971 году, психологов - в 1991 году, социальных работников - в 1994 году, психопедагогов - в 2009 году. В настоящее время на факультете обучаются более 800 студентов I и II цикла. Планы обучения по образовательным программам и учебным планам по предметам обновляются в соответствии с действующими нормативными актами, стандартами профессиональной подготовки психологов, психопедагогов, специальных психопедагогов, социальных работников и с учетом опыта повышения квалификации по аналогичным специальностям за рубежом Республики Молдова: Румыния, Англия, Шотландия, Голландия, Франция, Швеция, США, Германия, Россия и др. Позволим себе назвать несколько выдающихся ученых, докторов наук, внесших свой вклад, в том числе посредством научных исследований, в гносеологическое развитие анализируемой нами области: Racu A. [19], Andronache N., Carpenco I., Maximciuc Gh., Spânceană L., Olărescu V., Rusnac V. [21], Vârlan M., Maximciuc V., Ciobanu A., Bodorin C. и многие другие.

Институт педагогических и психологических наук в Кишиневе, действовавший на протяжении десятилетий под несколькими названиями, сейчас это - Институт педагогических наук, также имел специализированную структуру в этой области. Исследовательские группы в области специальной психопедагогики, ориентированной на защиту прав детей, здесь на протяжении многих лет координирует известный ученый Bucun N., которому предшествовал Ivanitki A. (который остался в истории области с работой «История дефектологии») и поддержанные коллегами Daniî A., Zubenski E., Maximenco Iu., Iakovleva A., Şeremet M., Bârsanu T., Gonța O., Corgun L. (все с диссертациями, защищенными в Москве), Gonsearuic Sv. (с первой диссертацией, защищенной в рамках открытого Ученого совета, помимо упомянутых (1993 год). Вопросы организации образовательного процесса для детей с особенностями в развитии Республики Молдова также рассмотрены учеными Gânu D., Toma S. [23] и др.

Текущая ситуация в сфере инклюзивного образования в Республике Молдова представлена в работах Malcoci L., Sinchevici I. [13], которые указывают на необходимость комплексного подхода к решению проблем социально уязвимых групп населения. Gogaș-Postică V., Guțu, S. [9], Bulat G., Solovei R., Balan V. [34] утверждают, что цель продвижения инклюзии - создание общества, где каждый человек, независимо от своих особенностей и способностей, может быть полноценным и активным участником. Это требует усилий со стороны всего общества, включая правительство, образовательные учреждения, семьи, сообщество и каждого отдельного человека.

Идеи продвижения инклюзивного образования в Молдове представлены в методических работах ряда неправительственных организаций Keystone Human Services International Moldova Association и Lumos, которые предоставляют программы и поддержку детям и семьям на всей территории Республики Молдова, в том числе для детей с особыми образовательными потребностями.

Теоретические и методологические основы инклюзивного (включающего) образования обоснованы в научных трудах Балуты А. [30], Баряева Л. и Бгажнокова Л. [31], Маллер А. [41], Мозговой В. [42] и др.

Вопросы разработки теоретических оснований инклюзивного образования представлены в работах таких ученых, как Ainscow M. [1], Deno E. [6], Culham A. [5], Corbet J. [3], Oliver M. [17], Stainback W., Stainback S. [22], Dyson E. [7], Ferguson D. [8], Hoffman E. [10] и др.

Эффективность системы инклюзивного образования в Европе и Америке исследовали такие ученые и практики, как Kirk S., Gallagher J. [11], Loreman T., Deppeler J., Mattson E. [12], Cristea S. [4] описали практику реализации инклюзивного обучения детей с физическими нарушениями в Великобритании, США Швеции и описали принципы реализации идей инклюзивного обучения и практики инклюзивного обучения детей с инвалидностью в различных странах мира.

Отметим, что при научно-методической разработанности многих аспектов инклюзивного образования прикладная составляющая и практика его реализации раскрыты фрагментарно. Объективная реальность демонстрирует широкий спектр социальных, экономических и иных вопросов, которые свидетельствуют о недостаточных условиях для полноценного образования людей с нетипичным развитием, что препятствует их эффективной социализации и органичному включению в процессы личного и профессионального развития. Усугубляет актуальность данного противоречия растущее из года в год количество новорожденных детей с особенностями в развитии.



**Проблема исследования** состоит в постановке ответа на вопрос: *Какие научно-теоретические основы формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования выступают в системе повышения квалификации праксиологической базой для организации эффективного инклюзивного образовательного пространства школы?*

Недостаточное исследование проблемы и отсутствие методологии формирования и развития универсальных компетенций инклюзивного образования как источников развития инклюзивной образовательной среды определили выбор темы исследования.

Стандарты профессиональной компетентности педагогических кадров общего среднего образования Республики Молдова указывают на необходимый набор компетенций в конкретных областях деятельности, в том числе в области инклюзивного образования. Среди таких компетенций: выбор и распределение куррикулярного содержания и учебной стратегии в соответствии со знаниями и индивидуальными особенностями учащихся, предотвращение и разрешение конфликтов, продвижение толерантного отношения и принятие различных точек зрения, организация физического пространства согласно требованиям эргономики, а также в соответствии с индивидуальными особенностями и потребностями обучения и развития учащихся и ряд других. Но понимая, что, если для детей с типичным развитием общеобразовательный процесс строится на дидактических принципах: научности, доступности, целенаправленности, систематичности и последовательности, наглядности, связи обучения с жизнью, прочности, сознательности и активности, а также принципов воспитания и развития (Коменский Я.). То для детей с особенностями в развитии вышеперечисленные принципы реализуются с существенными отличиями. Так, например, принцип научности предполагает научный характер знаний с учетом адаптации познавательных возможностей учащихся и могут носить элементарный характер. Педагоги должны знать об этих особенностях и строить воспитательную и образовательную работу, применяя соответствующие методы и приемы, активизирующие и стимулирующие субъективную активность учащихся. Педагогу необходимы компетенции по созданию доброжелательной среды, учету коммуникативного многообразия и преодоления стереотипов как в детской, так и родительской среде. Таким образом, имеет смысл говорить об универсальности компетенций работников образования для работы в условиях инклюзии. Решение проблемы по формированию в системе повышения квалификации универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования способно выступить основой для создания инклюзивного образовательного пространства в школе.

**Объект исследования** – процесс формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования в системе повышения квалификации педагогов и менеджеров общеобразовательных школ.

**Цель исследования** – обосновать теорию и педагогическую модель формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования в системе повышения квалификации.

**Задачи исследования:**

1. Изучить историко-аналитическую ретроспективу инклюзивного образования как социально-педагогической проблемы в странах Европы и в Республике Молдова.
2. Обосновать содержание понятия «универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования» через принципы императивности, развивающего обучения, социально-педагогическую парадигму, компетентностные и системно-деятельностные подходы в условиях инклюзивного образовательного пространства.
3. Рассмотреть содержательные компоненты инклюзивного образовательного пространства: ребенок - среда – педагог с позиций принципов активности личности, развивающего обучения, индивидуализации и дифференциации содержания, открытости образовательного процесса и принципа пространственной полифункциональности.
4. Предложить критериально-диагностический инструментарий (дескрипторы) оценки универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования.
5. Разработать концепцию и модель формирования универсальных педагогических компетенций для организации инклюзивного образовательного пространства школы для системы повышения квалификации.
6. Провести оценку степени представленности у школьных педагогов и менеджеров уровня универсальных педагогических компетенций организации инклюзивного образовательного пространства и определить эффективность разработанной и внедренной в экспериментальном порядке концепции и модели формирования универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивного образовательного пространства.
7. Создать инклюзивное образовательное пространство в пилотной школе.

**Методы исследования.** Комплекс методов исследования определялся многоплановым характером поставленных задач. Использовались:

- *методы науковедческого характера:* методы эмпирического анализа текста, например, метод изучения взаимосвязи знаний при помощи научных ссылок, изданий;
- *логические методы анализа понятий:* интерпретация стержневых понятий как логико-методологических средств анализа, операциональное определение базовых понятий;
- *методы теоретического исследования:* междисциплинарный анализ первоисточников по проблеме исследования; изучение нормативных и программно-методических документов в области инклюзивного образования;

- *методы эмпирического исследования*: методика рационального планирования экспериментов, анкетирование, тестирование, беседа, наблюдение, опытно-экспериментальная работа;
- *экспертные математические методы*: метод весомых коэффициентов важности, L-критерий Пейджа.

**Новое направление исследований заключается:**

1. В определении и раскрытии нового в педагогике научного понятия «универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования».
2. В обосновании теории формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования и компонентов инклюзивного образовательного пространства школы, основанных на закономерностях развивающего, дифференцированного и индивидуализированного процесса обучения в открытом и пространственно-полифункциональном образовательном пространстве школы.
3. В разработке таксономии универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования, как содержательного ядра концепции формирования универсальных педагогических компетенций работников образования.
4. В построении концепции и программного сопровождения формирования универсальных педагогических компетенций для организации инклюзивного образовательного пространства.
5. В разработке дескрипторов определения уровня сформированности универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования.
6. Во внедрении в систему повышения квалификации концепции формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования.
7. В апробации и внедрении теоретических и праксиологических инструментов в образовательном пространстве пилотной школы.

**Теоретическая новизна и значимость исследования:**

1. Обосновано содержание универсальных педагогических компетенций инклюзивного образовательного пространства как универсального конструкта компетенций общего и коррекционного образования.
2. Определены концептуальные и дидактические основы формирования универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивного образовательного пространства школы в рамках повышения квалификации педагогов и менеджеров общего образования.
3. Определены содержательные и конструктивные компоненты универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования и составлены дескрипторы к ним. Разработана таксономия универсальных педагогических компетенций

инклюзивного образования в системе повышения квалификации - как аналог реально протекающих процессов, что позволяет целенаправленно проектировать и формировать универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования. Таксономия состоит из четырех блоков универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования: методических; коммуникативных; пространственных и индивидуализационно-интеграционных.

4. Разработаны концепция и модель формирования универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивного образовательного пространства имеющие в своей основе системные составляющие: (а) Теоретические основы, результаты обучения – универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования, содержание и педагогические стратегии формирования данного типа компетенций; (б) Принципы активности, развивающего обучения, индивидуализации и дифференциации, открытости образовательного процесса и пространственной полифункциональности; (в) Педагогический инструментарий формирования универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивного образовательного пространства.
5. Обоснован концепт инклюзивного образовательного пространства: ребенок – педагог – среда не только как элемент общей концепции формирования универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивного образовательного пространства, но и так результат этого процесса.
6. Обобщены и всесторонне оценены результаты исследования по формированию универсальных педагогических компетенций инклюзивного образовательного пространства, ставшие основой практических рекомендаций по совершенствованию системы повышения квалификации работников образования.

#### **Практическая значимость исследования:**

1. Содержание универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования, представляющее собой интеграцию компетенций общего и специального (коррекционного) образования позволит конкретизировать содержание деятельности педагогических работников в условиях инклюзивного образования.
2. Разработанная концепция и педагогическая модель формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования и концепция, и ее программное сопровождение могут быть применены в системе повышения квалификации педагогических кадров как полностью, так и отдельными модулями, исходя из степени сформированности универсальных педагогических компетенций по созданию инклюзивного образовательного пространства.

3. Представленный диагностический инструментарий по определению уровня сформированности универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования у работников образования может быть применен для оценки готовности педагогов и менеджеров к реализации инклюзивного образовательного процесса.
4. Модули программы повышения квалификации педагогов по формированию универсальных компетенций инклюзивного образования можно рекомендовать для углубления программного содержания ряда вузовских курсов, в частности, по педагогике, частным методикам, психологии, общей социологии, социологии образования и социальной работе.
5. Рекомендации для педагогов и менеджеров, куда вошли предложения по трансформации архитектурных особенностей в условиях инклюзивного образовательного пространства, а также рекомендации для педагогов по организации индивидуальной работы с детьми с комплексными образовательными особенностями в развитии, позволят дополнить содержание курсов повышения квалификации педагогов, менеджеров, психологов и социальных работников.

**Внедрение научных результатов исследования.** Теоретические и практические результаты исследования были представлены на международных и национальных научных конференциях и конгрессах в области образования. Опубликованы в ряде научных статей, книг, а также внедрены в учебные программы по повышению квалификации педагогов и менеджеров Centrul Educațional PRO DIDACTICA (г. Кишинев) и Образовательных центров «Развитие» (г. Тирасполь) в Республике Молдова. Модули программы повышения квалификации по инклюзивному образованию внедрены в образовательный процесс неправительственных организаций, таких как НПО «Взаимодействие», что позволило расширить понимание необходимости инклюзивного образования как на государственном, так и на общественном уровнях. В целях широкого внедрения инклюзивного образования в массовую общеобразовательную школу для родительской и педагогической общественности разработана и издана книга «Инклюзивная школа. Мосты доверия между сердцами» на русском и румынском языках, материалы исследования которой используются в практической деятельности педагогов и менеджеров школ Республики Молдова.

**Результаты исследования** были заслушаны на научных международных и республиканских конференциях, конгрессах: – «Învățământ incluziv în regiunea transnistreana: realitate, probleme, perspective» – Revista de teorie și practică a Centrul Educațional PRO DIDACTICA № 3 (115), 2019; «Evaluation of opportunities and key problems of inclusive education on both banks of the Dnister» сборник статей Studia Universitatis Moldaviae a Universitatii de Stat din Moldova 2020; «Universal pedagogical competencies in the conditions of inclusive education» XVI-a ediție a conferinței – „Dezvoltarea economico-socială durabilă a euroregiunilor și a zonelor

transfrontaliere” Institutul de Cercetări Economice și Sociale ”Gh. Zane”, Academia Română, Filiala Iași 2020; „Contribuția competențelor universale ale cadrelor didactice la competențele transversale ale școlărilor, în condițiile educației incluzive” Conferința Științifică Internațională Ediția a-XVII-a «Dezvoltarea economico-socială durabilă a euroregiunilor și a zonelor transfrontaliere» Iași, Institutul de Cercetări Economice și Sociale ”Gh. Zane”, Academia Română, Filiala Iași 29 octombrie, 2021; «Nivelul de pregătire a profesorilor de pe ambele maluri ale Nistrului pentru implementarea educației incluzive. Analiză comparativă» - Didactica Pro...Revista de teorie și practică a Centrul Educațional PRO DIDACTICA № 5 (207), 2020, «Contribution of universal competencies of teachers to the transversal competences of schoolchildren in the conditions of inclusive education» Academia Română, Filiala Iași 2021; Conferința științifico-practică internațională, dedicată aniversării de 30 ani de la fondarea Universității de Stat din Comrat 11 februarie 2021 «Универсальные педагогические компетенции в условиях инклюзивного образования», Сборник материалов научно-практической конференции «Вопросы и перспективы инклюзивных практик: образование и культура» 22 октября 2021 г. «Сравнительный анализ готовности педагогов Молдовы и Приднестровья к внедрению инклюзивного образования»; книга «Инклюзивная школа. Мосты доверия между сердцами» - издательство «Теслайн» 2021 г. на русском и румынском языках; сборник материалов III Международного педагогического форума “Актуальные вопросы и современные аспекты в системе образования: вызовы и пути их реализации” 27-28 октября 2022 г. город Комрат; монографии «Теория и методология развития универсальных компетенций инклюзивного образования у педагогов и менеджеров общеобразовательной школы», 2023 г.

**Публикации по теме исследования.** Основное содержание работы было отображено в монографии «Теория и методология развития универсальных компетенций инклюзивного образования у педагогов и менеджеров общеобразовательной школы», книге “Инклюзивная школа. Мосты доверия между сердцами” на русском и румынском языках; 29 научных трудах, в том числе, в 1 практическом пособии, 2 методико-дидактических материалах.

**Объем и структура работы.** Исследование состоит из 237 страниц основного текста и включает в себя введение, четыре главы, общие выводы и рекомендации, библиографию из 365 источников, 19 рисунков, 7 таблиц, 7 приложений.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, инклюзивное образовательное пространство, дружественная образовательная среда, дети с особыми образовательными потребностями, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с типичным развитием, универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования, таксономия универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования, педагогическая модель формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования, архитектура безбарьерной образовательной среды.

## ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ ДИССЕРТАЦИИ

Во **Введении** дается обоснование актуальности темы исследования, обобщенный анализ уровня ее исследованности, формулируются проблема, объект, цель, задачи исследования, определяются методы, способы и направления исследования, а также обосновываются научная, теоретическая и практическая значимость исследования, приводятся способы апробации и внедрение результатов, описана структура и содержание исследования.

В первой главе **“Инклюзивное образование как социально-педагогическая проблема. Аналитический подход”** проводится ретроспективный анализ подходов к рассмотрению проблемы инклюзивного образования и социальной среды. Последние два десятилетия в сфере образования идут активные поиски стратегий, которые реально способны обеспечить равный доступ детей к качественным образовательным услугам. Опыт зарубежных исследователей, таких как Бут Т. и Эйнскоу М., Вогана М. [33], Митчелл Д. [43], Денисова О. [37], Малофеева Н. [40], Семаго Н., Семаго М. [46] и других свидетельствует о том, что обучение детей с особыми образовательными потребностями эффективнее происходит в рамках инклюзивного образования, которое признается доступным для всех детей. Термины «аномальный ребенок», «отклоняющееся поведение», «ограниченные возможности» носят дискриминационный характер. Всемирная Саламанкская декларация (1994) использует термин «лица, имеющие особые потребности в области образования» [27].

Представлена информация о значении инклюзивного образования в системе общего образования Республики Молдова и инклюзивной практике ряда европейских стран. При этом, особый интерес представляет информация о историко-педагогическая ретроспектива и ее взаимосвязь с социальными процессами в обществе. Более того, в этой главе обращено пристальное внимание к нормативно-правовой базе инклюзивного образования Республики Молдова как основополагающей части внедрения равного доступа всех детей к качественным образовательным услугам. В первой главе обозначены модели, определившие изменение курса в направлении интеграции. **Медицинская или сегрегационная модель** [39] используемая относительно образования людей с особенностями в развитии в большинстве стран Европы, США и Великобритании с начала XX века до середины 60-х годов, базируется на классификации заболеваний детей. В указанный период в СССР наблюдался процесс сегрегации групп детей с особыми образовательными потребностями. **Модель нормализации.** Известно, что начало концепции нормализации связано с деятельностью шведского правительства в 1943 году, касающейся улучшения условий для людей с ограниченными физическими возможностями («partially partially able bodied people»). Детальная проработка этой концепции связывается с именем Нирже (Nirje) – шведского педагога, исполнительного

директора Шведской Ассоциации для детей с ограниченными возможностями здоровья [16]. **Социальная модель** (модель включения) (середина 80-х годов – настоящее время) стала основой зарождающейся практики инклюзивного образования. Выготский Л. в 20-х годах прошлого столетия отмечал, что чем шире развитие ребенка с особенностями в развитии ориентируется на включение его в общий образовательный социум, тем лучше развиваются компенсаторные возможности, помогающие общему развитию всех сфер жизнедеятельности ребенка [36]. Впоследствии его идея реализовалась в практике работы школ Западной Европы, США и Канады, Италии, скандинавских стран. Модель включения возлагает ответственность за ограничение возможностей ребенка на социум, сообщество специалистов способных брать на себя ответственность за процессы, связанные с особенностями развития конкретных учеников и создавать необходимые условия для решения любых их проблем. В основе этой модели реализуется идея включающего общества, строящего отношения, пытающегося понять и содействовать социальной практике.

В разных странах путь к инклюзивному образованию происходил с учетом исторических и образовательных реалий государственного развития. В Финляндии, медицинская модель образования детей с ООП просуществовала 15 лет, этап нормализации - 50 лет, а социальная модель, где инклюзивность принята всем населением страны 14 лет. Переход к инклюзивному образованию в Финляндии осуществлялся на основании модели Фулана-Харгривза, и принципиальным отличием подготовки педагогов к работе в условиях инклюзивности выступает развитие исследовательских компетенций, это позволяет учителю идентифицировать особенности в развитии для подбора качественных образовательных инструментов для развития детей [29]. Анализ движения к инклюзивному образованию в Польше интересен тем, что эта страна обладает опытом интегрированного обучения детей до внедрения медицинской модели. Этот опыт показал, что неподготовленная система общего образования к интеграции детей с ООП в общее образовательное пространство приводит к неудовлетворительным результатам всех участников образовательного процесса. Итак, в Польше в середине XX века (1945 г.) наступает этап нормализации или «вынужденной интеграции детей с ООП в общее образование, который длится 25 лет, и, ввиду неудовлетворительности результатов, на смену интегрированного обучения приходит медицинская модель, которая продолжается 20 лет (до 1990 года), вслед которой наступает этап нормализации, продолжающийся 25 лет (до 2015 года). На этапе нормализации ведется подготовка материально-технической базы и обучение педагогов. Все это позволило перейти к социальной модели, которая продолжается до настоящего момента [20]. В Румынии медицинская модель просуществовала 40 лет, а этап нормализации – 10 лет. В образовательную систему Румынии ЮНИСЕФ внедрил Пакет инклюзивного качественного



образования (*Pachetul Educatie Incluziva de Calitate*), который позволил осуществить переход к социальной модели, которая продолжается до настоящего времени [52]. В педагогической практике Румынии используются модели, основанные на дифференцированном обучении ребенка с ООП в автономном классе (класс выравнивания) и адаптации передвижной модели (помещение одного или нескольких учащихся с легкими нарушениями в обычный класс).

В Республике Молдова с первой трети XX века (1924 г.) устанавливается медицинская модель образования детей с особенностями в развитии, предполагающая существование специального образования как отдельной системы. Названная модель существовала до 1990 года или 66 лет, что обусловило закрепление в менталитете населения, в первую очередь, педагогов фактов существования как отдельных образовательных систем специального и общего образования. После 1990 года наступил этап нормализации, который длился 10 лет. Изменения, происходящие в политическом плане, начиная с 2005 года, создали необходимые условия для выявления и осознания проблемы детей с ООП. В Республике подготовлена фундаментальная нормативно-правовая основа инклюзивного образования, организовано взаимодействие в работе управления образованием на национальном, муниципальном и локальном уровнях, созданы ресурсные центры во многих школах. Кодекс об образовании Республики Молдова в статье 3 указывает, что инклюзивное образование – образовательный процесс, учитывающий разнообразие детей и индивидуальные потребности развития, дающий равные возможности и шансы пользоваться фундаментальными правами человека на формирование и качественное образование в общей среде обучения [53]. Теоретико-научную и методическую поддержку развития идей инклюзивного образования в Республике Молдова оказали труды о современных направлениях в теории образования (Cristea S.); о дидактическом общении (C. Cuscoş, L. Şoitu.); о коммуникативных компетенциях (N. Mitrofan; Ǫ. Macovei, V. Goraş-Postică); о технологиях участия (G. Rudici, N. Matei, N. Patraşcu, D. Patraşcu). Cristea S. отмечает, что образовательная эволюция 1970-х годов фиксирует замену концепции образовательной аномалии концепцией школьной дезадаптации. Осознание проблем, находящихся на границе специального образования – нормального/ обычного образования, привело к появлению концепции коррекционного образования. В период 1970-1990 годов, когда реформы всеобщего образования доминировали в мировом масштабе, наметилась тенденция сближения специальных и общеобразовательных школ. Философско-политическая основа этого направления основана на уважении к правам человека. Педагогическая, теоретическая и методологическая основа закреплена на уровне действующей концепции интеграции специального образования в общее образование в контексте нормализации существования ребенка/ учащегося с ограниченными возможностями здоровья. Начиная с 1978 г., запускается действующая концепция специальных

образовательных требований. Ее расширение и углубление будет достигнуто после 1990 г., который приводит к возникновению новой педагогической концепции инклюзивного образования. Инклюзивное образование в Молдове находится в центре внимания исследований, проводимых специальной педагогикой после 1990 года [4]. Методологический гид для учреждений общего начального и среднего образования по инклюзивному образованию в Республике Молдова указывает, что инклюзия означает не только интеграцию детей с особыми образовательными потребностями в школьную среду, но и, прежде всего, понимание феномена человеческого разнообразия и соответствующую организацию образовательного процесса согласно концепции инклюзивного образования [14]. Зорило Л. отмечает, что инклюзивным (включающим) образованием в РМ называют в настоящее время возможность детей с особыми образовательными потребностями обучаться вместе с обычными детьми в школе, детском саду, вузе. По ее мнению, концепт «инклюзивное образование» в РМ понимается как одна из форм воспитания, благодаря которой ребенок с ООП посещает ту же школу, что и его здоровые сверстники, учится в том же классе, как и другие дети того же возраста. Инклюзия в общество означает выход из изолированной системы и «освобождение» людей, которые по разным причинам были исключены из общества и системы его отношений [38]. Тома S. указывает, что на процесс психосоциальной адаптации деинституционализированных детей, получивших образование в условиях семьи в общеобразовательных учреждениях детей, влияют внутренние и внешние факторы. Психологические и педагогические механизмы способны облегчить этот процесс оптимальным психологическим климатом и благоприятной образовательной средой для всех учащихся [23]. Ciognei V. отмечает, что в обществе всегда есть стремление к гомогенизации и к тому, что похоже на них самих. Они придерживаются средних стандартов и отвергают или отводят на задворки все то, что выделяется своей аномальностью, отклонением или исключительностью. Возможно, такое отношение основано на животном атавизме, который подразумевает некую форму естественного отбора путем отбраковки особей с генетической информацией, не соответствующей установленным нормам. Но, вместе с тем, общество остается человеческим именно потому, что оно отменяет законы стаи, которые разделяют животных на высший и низший классы. В западных обществах демократия означает не только принцип «живи и позволяй другим жить», но и развитие этого принципа на все более высокой нравственной ступени – они создают специальные условия для проживания тех, кто отличается, тех, кто является «другим». Эти условия максимально минимизируют их аномальность и отличие [2]. Относительно педагогических компетенций в инклюзивном образовании хочется отметить мысли в контексте рассматриваемой проблемы. Булат Г., Соловей Р., Балан В. в методологическом гиде для учреждений общего начального и среднего

образования по реализации и внедрению инклюзивного образования (2014 г) отмечает, что педагог должен обладать компетенциями для организации процесса преподавания, оценивания и мониторинга в инклюзивном образовании [34]. Перетятку М. в работе «Менеджмент инклюзивного образования» отмечает, что образовательные политики и национальное законодательство обеспечивают нормативную основу для продвижения инклюзивного образования на республиканском, муниципальном и институциональном уровнях [44]. Rusnac S. решает проблемы определения Я-концепции при работе с людьми с особенностями в развитии. Автор отмечает, что физические недостатки вызывают компенсаторные усилия как биологического характера, так и социального. В случае социальных усилий происходит переоценка самооценки, посредством которой пересматриваются самопознание и самооценка [21]. Таким образом, проблема инклюзивного образования является одной из важных проблем модернизации современной системы образования в Республике Молдова. Главные ценности инклюзивного образования отражены в большинстве международных и национальных документов о правах человека, а компетенции педагогов и менеджеров по организации инклюзивного образовательного пространства выступают ключевым условием открытости и готовности образовательной среды к предоставлению равного доступа всех детей к образованию. ЮНИСЕФ является агентом, который координирует Глобальное партнерство в области образования в Республике Молдова. В этом контексте деятельность ЮНИСЕФ в период 2013-2017 годов была направлена на поддержку Правительства и гражданского общества для обеспечения социальной интеграции детей и их семей. В представленном отчете ЮНИСЕФ за указанный период отмечаются проблемы, мешающие полноценному вовлечению детей с ограниченными возможностями в общеобразовательный процесс. Среди причин отмечается, что педагогические работники часто не готовы предоставить необходимую поддержку для детей с особыми потребностями, не умеют создавать нужные условия для их обучения и воспитания. В школах отсутствуют специалисты, такие как социальные работники, психологи, логопеды, что также затрудняет успешную интеграцию указанной категории детей. Сам процесс инклюзивного образования в общеобразовательных школах протекает медленно. Чувствуется сильное сопротивление интеграции и инклюзивному образованию детей с ООП со стороны многих родителей, а также педагогических кадров. Часть общества также не поддерживает идею инклюзивного образования [56]. Для решения кадровых вопросов в части подготовки к реализации инклюзивного образовательного процесса необходимо определить научно-теоретическую базу для повышения квалификации в области инклюзивного образования [24, с.29].

Так, среди теоретических подходов в области образования, фокусирующихся на проблеме инклюзивности, можно отметить:

1. Теория императивной ценности утверждает (Кант И. 1785, Гегель 1831), что моральные принципы должны иметь всеобщий и необходимый характер. Инклюзивное образовательное пространство предполагает нравственный императив как приоритет и универсальность образовательной реальности [46].

2. Концепция ведущей роли обучения в развитии ребенка (Выготский Л., 1930). Ключевым понятием в данной концепции является термин «зона ближайшего развития». Эффективное обучение должно опережать текущий уровень развития (зона актуального развития) и создавать возможности для дальнейшего роста личности [35].

3. Социально-педагогическая парадигма (Cristea S.) в педагогике инклюзии является одной из ведущих концепций, которая признает своеобразие социальных процессов, осуществляемых в разных социально-педагогических институтах, ответственных за социализацию и формирование активной личности [4].

4. Концепция компетентностного подхода (Хуторской А.В.) сосредоточена на открытии системы образования потребностям общества [47].

5. Системно-деятельностный подход (Рубинштейн С.Л., 1973, Леонтьев А.Н., 1983, Занков Л.В., 1999), который рассматривает семью и школу как открытые системы, которые находятся в постоянном взаимодействии, влияя на развитие и становление личности школьника [28].

Вышеназванные научные подходы и концепции определили методологическую базу настоящего исследования, и легли в основу понятий «универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования» и «инклюзивное образовательное пространство школы».

Как показывает педагогическая теория и практика, вопрос готовности педагогов к реализации инклюзивного образовательного процесса, а менеджеров образования к организации инклюзивной среды являются ключевыми. В основе этих процессов лежит уровень сформированности их компетенций в области инклюзивного образования. Важным компонентом данных компетенций выступает готовность учителя к работе в условиях дифференцированного подхода к детям, компетентность держать в фокусе коммуникативные навыки учащихся, компетентность интегрировать индивидуальные программы в общий образовательный процесс [45 с. 127].

Близнюк О.А. и Сенчиков Н.П. приводят аргументы о содержании научных дефиниций «инклюзивная образовательная среда» и «инклюзивное образовательное пространство». По их мнению, данные понятия не являются синонимичными несмотря на то, что оба предполагают наличие безбарьерной среды, способность к изменению инклюзивных условий для эффективной социализации воспитанников. Базовое отличие, по их мнению, состоит в том,

что инклюзивная среда предполагает пассивное размещение обучающихся. Ученые трактуют понятие инклюзивного образовательного пространства, предусматривающего решение вопроса образования детей с особыми образовательными потребностями не только через адаптацию образовательного пространства (перепланировка учебных кабинетов, создание условий для безбарьерного перемещения внутри здания учебного заведения, наличие специального оборудования и т.д.) к потребностям каждого ребенка, а главным образом через предоставление возможности всем участникам образовательного процесса саморазвиваться. В данном пространстве происходит обновление образовательного процесса: он становится гибким, внедряются новые обучающие методики и технологии, способствующие как улучшению усвоения учебного материала и выработке новых навыков и умений, так и раскрытию потенциала всех учащихся [32]. В соответствии с корреляцией образовательного пространства в инклюзивных условиях её компоненты можно разделить (по Ясвину В.А) на пространственно-предметный, то есть наличие доступной (безбарьерной) архитектурно-пространственной организации помещения; обеспеченность современными техническими средствами и системами, соответствующими образовательным потребностям детей; содержательно-методический, включающий адаптированный индивидуальный план обучения и развития ребенка, вариативность и гибкость образовательно-воспитательных методик, форм и средств; коммуникативно-организационный, подразумевающий личностную и профессиональную готовность педагогов к работе в смешанной (инклюзивной) группе [50].

*По нашему мнению, инклюзивное образовательное пространство выступает более широким понятием по отношению к дефиниции «инклюзивная образовательная среда», поскольку включает в себя безбарьерную архитектурную среду школы, среду дружественной коммуникации между образовательными субъектами, представленность профессиональных компетенций педагогических кадров по организации обучения с учетом индивидуальных способностей и потребностей школьников, независимо от особенностей в развитии. Центральным ядром инклюзивного образовательного пространства, на развитие которого направлены вышеназванные среды, является растущая личность ребенка. Именно ее особенности, потребности, актуальные и ближайшие зоны развития запускают движение и развитие остальных компонентов инклюзивного образовательного пространства.*

*Инклюзивное образование может рассматриваться как единый образовательный процесс, в котором педагогические работники способны одновременно организовывать обучение для всех детей, включая детей с особыми образовательными потребностями. Это, в свою очередь, предъявляет требования к универсальности компетенций педагогов и менеджеров по организации и инклюзивного образовательного пространства и инклюзивного образования как непрерывного процесса развития всех субъектов образования [45, с.154].*

Во **второй главе** докторской диссертации, под названием: **”Формирование универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивного образовательного пространства. Концептуальный подход”** Национальный куррикулум Молдовы определяет “компетицию” как интегрированную систему знаний, умений, отношений и ценностей, которые были приобретены, сформированы и выработаны в процессе обучения [54]. Стандарты профессиональной компетентности педагогических и руководящих кадров общего среднего образования Республики Молдова, введенные в действие в 2018 году указывают на набор компетенций необходимых для работы в условиях инклюзивного образования [55]. Paslaru VI. в работе «Introducere in teoria educatiei literar-artistice» отмечает, что компетенции имеют различную ценность в человеческом познании и обучении. К универсальным компетенциям он относит компетенции, которые можно применять в любой сфере деятельности и которые, как общая величина, распространяются на все или почти все сферы общественных отношений в рамках Европейского союза [18]. Поскольку инклюзивное образование должно рассматриваться как единый образовательный процесс, в котором педагогические работники должны быть способны идентифицировать особенности в развитии ребенка, оказывать качественные образовательные услуги для всех детей, включая детей с особыми образовательными потребностями. Это предъявляет новые требования к компетенциям педагогов и менеджеров образования. Эти педагогические компетенции должны обладать универсальностью *на содержательной основе, представленной объединением педагогических компетенций общего и специального образования.* В контексте нашего исследования именно этот аспект рассматривается как условие, позволяющее педагогу одновременно осуществлять образовательный процесс для детей с типичным и нетипичным развитием.

Для доказательства необходимости формирования содержательной основы компетенций педагогических работников в условиях инклюзивного образования, позволим себе привести выборку профессиональных компетенций педагогов начальной школы, работающих с детьми с типичным развитием в системе общего образования и профессиональные компетенции учителя начальных классов в системе специального (коррекционного) образования (Таблица 1). Так, следует отметить, что названные педагогические компетенции существенно отличаются друг от друга. Позволим себе отметить, что приведенные в таблице компетенции указаны в соответствующих основных образовательных программах высшего профессионального образования.

**Таблица 1. Выборка профессиональных компетенций педагогов начальной школы, работающих с детьми с типичным развитием в системе общего образования и профессиональные компетенции учителя начальных классов в системе специального (коррекционного) образования**

<b>Профессиональные компетенции педагогов начальной школы специального (коррекционного) образования</b>	<b>Профессиональные компетенции педагогов начальной школы общего образования</b>
<p>Готовность применять стандартные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи (ПК-23);</p> <p>Способность осуществлять сбор и первичную обработку информации, результатов психологических наблюдений и диагностики (ПК-24);</p> <p>Способность выстраивать развивающие учебные ситуации, благоприятные для развития личности и способностей ребенка (ПК-26);</p> <p>Психолого-педагогическое сопровождение детей с ограниченными возможностями здоровья: - способностью организовывать совместную и индивидуальную деятельность детей с различными типами нарушений развития в соответствии с их возрастными, сенсорными и интеллектуальными способностями (ПК-33);</p> <p>Готовность применять рекомендованные методы и технологии, позволяющие решать диагностические и коррекционно-развивающие задачи (ПК-34);</p> <p>Способность осуществлять сбор и первичную обработку информации об истории развития и заболевания детей с ОВЗ (ПК-35);</p> <p>Способность контролировать стабильность своего эмоционального состояния во взаимодействии с детьми с ООП и их родителями (законными представителями) (ПК-36);</p> <p>Способность осуществлять психологическое просвещение педагогических работников и родителей (законных представителей) по вопросам особенностей психического развития детей с различными типами нарушенного развития (ПК-37);</p> <p>Способность собирать и готовить документацию о ребенке для обсуждения его проблем на психолого-медико-педагогическом консилиуме образовательной организации (ПК-39).</p>	<p>Готовность реализовывать образовательные программы по предмету в соответствии с требованиями образовательных стандартов (ПК-1);</p> <p>Способность использовать современные методы и технологии обучения и диагностики (ПК-2);</p> <p>Способность решать задачи воспитания и духовно-нравственного развития обучающихся в учебной и внеучебной деятельности (ПК-3);</p> <p>Способность использовать возможности образовательной среды для достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения и обеспечения качества учебно-воспитательного процесса средствами преподаваемого предмета (ПК-4);</p> <p>Способность осуществлять педагогическое сопровождение социализации и профессионального самоопределения обучающихся (ПК-5);</p> <p>Готовность к взаимодействию с участниками образовательного процесса (ПК-6);</p> <p>Способность организовывать сотрудничество обучающихся, поддерживать активность и инициативность, самостоятельность обучающихся, развивать их творческие способности (ПК-7).</p>

В условиях инклюзивного образования, предполагающего деятельность педагога по развитию детей необходим универсальный набор профессиональных компетенций инклюзивного образования, интегрирующих профессиональные компетенции общего и специального (коррекционного) образования.

Набор универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования должен обеспечивать качественную организацию и планирование педагогического процесса, поддержку развивающей и доброжелательной среды, развитие коммуникативных компетенций обучающихся, организацию пространственной доступности образовательной среды, индивидуализацию и интеграцию образовательных программ. Логика универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования прослеживается в общей структуре профессиональных педагогических компетенций (Рис. 1).

Говоря о необходимости универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования, считаем важным отметить, что стандарты профессиональной компетентности педагогических и руководящих кадров общего среднего образования Республики Молдова указывают на набор компетенций в конкретных областях деятельности. Так, относительно инклюзивного образования на профессиональные стандарты педагогов в области компетентности «Дидактическое планирование» по показателю 1.1. «Планирование учебного процесса в соответствии с правилами куррикулярной базы предмета» указывает дескриптор 1.1.4. «Выбор и распределение куррикулярного содержания и учебной стратегии в соответствии со знаниями и индивидуальными особенностями учащихся». Показатель 1.2. «Планирование оценивания образовательного процесса и школьного результата» реализуется в виде дескриптора 1.2.2. «Определяет цели оценивания, составляет задания по оцениванию с учетом индивидуальных и возрастных особенностей учащихся». В области «Учебная среда» профессиональный стандарт педагога задает показатель 2.1. «Создание климата доверительного, солидарного, уважительного взаимодействия, основанный на принципах равенства и толерантности», где дескриптором выступает ряд показателей. В контексте нашего исследования важен показатель 2.1.3. «Предотвращает и разрешает конфликты, продвигая толерантное отношение и принятие различных точек зрения». По показателю стандарта 2.3. по организации и рациональному использованию физического пространства дескриптор 2.3.1. указывает на то, что он «Организует физическое пространство согласно требованиям эргономики, а также в соответствии с индивидуальными особенностями и потребностями обучения и развития учащихся». В третьей области «Образовательный процесс» профессионального стандарта педагога по показателю 3.1. «Управление образовательным процессом» действует дескриптор 3.1.3., которым предусмотрено дифференцированно применять куррикулум для учащихся с особыми образовательными потребностями согласно рекомендациям Службы психологической помощи. Показатель 3.2.



«Демонстрирует успешное дидактическое взаимодействие» этой же области компетентности определяет следующий дескриптор – формирование коммуникативных компетенций учащихся для их социальной интеграции. «Обеспечивает оценивание и обратную связь ввиду повышения достижений» обязывает педагога обладать следующими дескрипторами инклюзивного образовательного процесса: 3.5.2. «Индивидуальное и дифференцированное использование стратегий оценивания и самооценивания, начиная с индивидуальных и возрастных особенностей учащихся», 3.5.4. «Обеспечивает непрерывный анализ достижений субъекта, наблюдая за его образовательным прогрессом» [55].

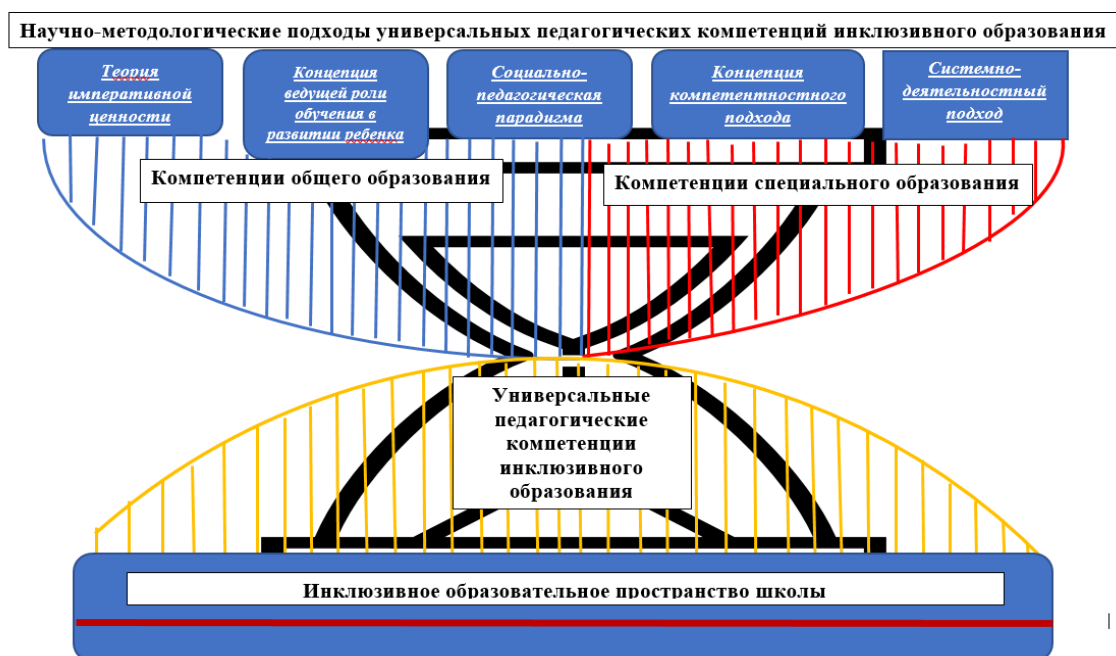
Таким образом, профессиональные педагогические стандарты РМ задают необходимость универсальных компетенций инклюзивного образования педагогических работников для эффективной работы со всеми детьми, в том числе с разными видами отклоняющегося поведения.



**Рис.1. Логика универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования в общей структуре профессиональных педагогических компетенций**

Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования основаны на научно-методических подходах, описанных в параграфе 1.1 первой главы настоящего исследования. Так, с позиций теории императивной ценности универсальными педагогическими компетенциями инклюзивного образования выступают этические основы взаимодействия педагога с обучающимися, независимо от возможностей, принятие ценности и понимание значимости совместного обучения и воспитания детей с ООП и их нормотипичных сверстников. Концепция ведущей роли обучения в развитии ребенка, согласно которой обучение как процесс должно подтягивать развитие всех детей, а для детей

с ООП включать компенсаторные возможности для развития потенциала. **Социально-педагогическая парадигма** признает своеобразие социальных процессов, ответственных за социализацию и формирование активной личности, что имеет особую значимость в контексте педагогики инклюзии. **Концепция компетентного подхода** сосредоточена на достижении инклюзивной практики посредством личностных и профессиональных качеств работников образования, актуализированных в инклюзивном образовательном пространстве. **Системно-деятельностный подход** рассматривает семью и школу как открытые системы, которые позволяют создавать единое воспитательное пространство. На Рис.2. отмечается, что каждый из предложенных научно-методологических подходов применим как к системе общего, так и специального образования, вместе с тем, в условиях инклюзивного образования педагог должен обладать компетенциями каждого подхода для одновременного обучения детей с типичным и нетипичным развитием.



**Рис. 2. «Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования»**

Говоря об универсальности педагогических действий в инклюзивном образовании, считаем важным отметить, что *универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования призваны обеспечить педагогическим работникам готовность осуществлять образовательный процесс для всех детей, в том числе для 16 видов (ЮНИСЕФ (1995)) отклоняющегося поведения, среди которых эмоциональные и поведенческие нарушения; расстройства речи и общения; трудности в обучении; задержки или ограничения возможностей интеллектуального развития; физические или нейромоторные нарушения; нарушения зрения; нарушения слуха.* Кроме того, этот список дополнен потенциальными

рисками для детей, которые растут в неблагоприятной среде, принадлежат к группам этнических меньшинств. К категории отклоняющегося поведения относятся группы: «дети улицы», дети, больные СПИД-ом, и дети с поведенческими нарушениями [25, с.18].

Под универсальными компетенциями инклюзивного образования мы понимаем способность педагогического работника устанавливать связь между знаниями и реальной ситуацией в образовательном процессе при работе в интегрированной группе детей с типичным и нетипичным развитием, а при нехватке знаний – уметь выбрать правильное образовательное направление и путь его реализации для решения ситуации.

Исходя из требований профессиональных стандартов и научных обоснований понятий «компетенция», «инклюзивное образовательное пространство», мы составили перечень универсальных компетенций инклюзивного образования, который был создан с опорой на труды МС Conkey R., составившего «золотые» правила инклюзивного образования [14].

Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования представляют собой четыре взаимосвязанных блока компетенций, составляющих цельную таксономию: *Универсальные методические компетенции учителя по организации и планированию уроков и занятий в инклюзивном образовательном пространстве;* *Универсальные компетенции организации общения на уроке в инклюзивном образовательном пространстве;* *Универсальные компетенции по организации дружественной среды;* *Универсальные компетенции по индивидуализации и интеграции программ в единый образовательный процесс в инклюзивном образовательном пространстве.*

Таким образом, универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования не дублируют ключевые (общие) компетенции педагога, а представляют собой профессиональные компетенции, которые носят универсальный характер, объединяющий профессиональные компетенции педагогов общего и специального образования.

Процесс формирования универсальных педагогических компетенций для организации инклюзивного образовательного пространства основан на системных элементах: Концептуальные основы организации инклюзивного образовательного пространства школы в контексте универсальных педагогических компетенций; Педагогическая модель формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования и набор дескрипторов по оценке компетенций; Программное сопровождение повышения квалификации работников образования по формированию универсальных педагогических компетенций для организации инклюзивного образовательного пространства. Праксиологические аспекты образовательного процесса в условиях инклюзивного образовательного пространства.

### Система формирования универсальных педагогических компетенций для организации инклюзивного образовательного пространства



**Рис.3. Система формирования универсальных педагогических компетенций для организации инклюзивного образовательного пространства**

Ключевым условием инклюзивного образовательного пространства выступает не только доступность безбарьерной среды архитектуры здания, но и открытость к изменению содержания образовательных компонентов (программ, методов, технологий), а также равноправное включение в общий образовательный процесс всех субъектов пространства (учителей, специальных педагогов, учащихся с особыми образовательными потребностями, их типично развивающихся сверстников, родителей, общественных организаций) [45, с.105].

По нашему мнению, понятие «инклюзивное образовательное пространство» (ИОП) является более широким и включает в себя дефиницию «инклюзивная образовательная среда». ИОП представлено ценностно-смысловыми ориентирами педагогической профессии, а именно: «**Ребенок**» как главный приоритет и ценность педагогической деятельности, «**Среда**» как пространство для решения профессиональных задач, «**Педагог**» как ценность непрерывного воспроизводства эффективного образовательного процесса.

Иными словами, инклюзивное образовательное пространство определено триадой: Ребенок – Среда – Педагог. Универсальные компетенции педагога в условиях инклюзивного образования призваны отвечать следующим парадигмальным обстоятельствам: Наиболее важные элементы в процессе обучения для учащихся – организация, стиль преподавания, учебная программа и оценка достижений ребенка относительно личной динамики; Доступная архитектурная и развивающая коммуникативная среда. Уход от навешивания ярлыков и категоризации потребностей; Расширение определения того, какие группы детей должны рассматриваться в рамках образовательного процесса, обеспечивающего доступ к

образовательным услугам. Дети с ограниченными возможностями здоровья — это отдельная группа лиц с особыми потребностями в рамках образовательного континуума индивидуальных потребностей; Профессиональное здоровье и непрерывное саморазвитие педагогического состава – важное условие становления и развития инклюзивного образовательного пространства школы.

На рисунке 4 «Компоненты инклюзивного образовательного пространства» представлена взаимосвязь и взаимодействие указанных структурных компонентов инклюзивного образовательного пространства, а также указана их деятельностная специфика в контексте инклюзивной деятельности.



**Рис. 4. Компоненты инклюзивного образовательного пространства**

Описание компонентов инклюзивного образовательного пространства позволит обосновать содержательную основу универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования.

**Компонента «Ребенок»** Поскольку школьник является основным субъектом педагогических и социальных воздействий, то, с одной стороны, учет индивидуальных возможностей и особенностей обеспечивает развитие личности, ее способностей и потенциала, с другой стороны, процессы социализации призваны обеспечить полноценную и эффективную жизнь в среде других людей. Учитывая тот факт, что в инклюзивном образовательном процессе педагогический работник оказывается в ситуации, когда необходимо учитывать индивидуальные особенности всех детей, включая детей с нетипичным развитием (нарушения слуха, зрения, поведения и т.п.), актуальными становятся универсальные компетенции по организации дифференцированного подхода к устным и письменным заданиям на одном и том же этапе урока для разных учащихся, по соблюдению

управляемого рабочего шума, компетенции по индивидуальному подходу к уровню и объему заданий, поощрению помощи тем, кто в этом нуждается. Важно уметь привлекать дополнительную помощь более сильных учащихся для повтора и закрепления учебного материала с детьми, которые испытывают затруднения. В инклюзивном пространстве важнейшими выступают компетенции, позволяющие организовать помощь и поддержку обучающегося, умения изменять учебные задания и приближать их к возможностям ребенка, применять адаптационную шкалу по упрощению учебных заданий. В этом компоненте важны компетенции по созданию ситуации успеха каждому ученику, опоре на сильные стороны обучающегося. Важно, чтобы учитель обладал универсальными компетенциями по составлению и реализации индивидуальных учебных планов с учетом разных особенностей в развитии.

В зависимости от уровня сложности учебной ситуации для ребенка с особенностями в развитии, инклюзивное образовательное пространство должно предполагать возможность полной инклюзии, частичной или домашнего обучения. Совокупность действий по развитию высших психических функций школьников опирается на универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по диагностике и отбору учебного материала с учетом зоны ближайшего развития и личных достижений учеников в зоне актуального развития.

**Компонента «Среда»** Помимо безбарьерной архитектурной среды в инклюзивном образовательном пространстве пересекаются две учебные реальности: первая – это урок в классе, вторая – учебная реальность ученика, подключенного к уроку посредством on-line (технологии гибридного обучения). Это позволяет детям, находящимся дома, обучаться на системной основе. Основой для процесса обучения и получения знаний выступает on-line платформа google classroom, к которой имеют доступ учителя, школьники и родители. В google classroom есть отдельная вкладка для каждого класса, которая делится на несколько разделов: все школьные предметы, а также учебники и рабочие тетради. Учителя выкладывают весь теоретический и практический материал по темам, которые будут изучаться, выставляют проверочные работы и домашние задания. Главный плюс – весь материал сохраняется, поэтому у всех есть доступ к нему круглосуточно. Важнейшим условием для инклюзивного образовательного пространства является дружественная среда по отношению к ребенку, его потребностям и особенностям. В первую очередь это архитектурные особенности в части безбарьерной среды. Многие вопросы по организации дружественной среды решаются простыми вещами: так, школьники с особенностями сидят за первыми партами, остальные посадочные места желательно располагать так, чтобы ученики сидели «лицом» друг к другу для возможности организовать работу в группах. Важно организовать пространство так, чтобы

рядом с детьми с особенностями сидели успешные обучающиеся с высокой концентрацией внимания, у которых эмоционально-стабильная нервная система. Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по гибкому изменению образовательного пространства позволяют эффективно развиваться школьникам с особенностями в развитии всех видов инклюзии: полной частичной и/ или домашнем обучении.

**Компонента «Педагог»** Инклюзивное образовательное пространство школы начинается с готовности педагогических работников решать задачи образовательного процесса в высокой степени неопределенности. Неопределенность складывается из постоянно меняющегося поведения школьников, их реакций, мотивации к обучению, ожиданий родителей и многих других ежедневно возникающих факторов. Решать эффективно комплекс задач в условиях высокой неопределенности может только физически и психически уравновешенный и здоровый педагог. В этой связи важнейшей компетенцией инклюзивного образовательного пространства выступает компетенция по саморегуляции поведения. Важной универсальной компетенцией инклюзивного образовательного пространства выступает речь и стиль общения педагога как образец коммуникативного и социального взаимодействия. В случае взаимодействия со слабослышащим или с расстройствами аутистического спектра ребенком, необходимо общаться лицом к лицу, демонстрируя хорошую артикуляцию, ясность и четкость речи. Важно также дублировать сказанное записями, особенно если речь идет о чем-то значимом, правилах, инструкции и прочее. Работая с детьми с особенностями в развитии, педагог должен быть компетентен с области развития компенсаторных возможностей детей. Данные возможности заключаются в том, что при поражении свойств одного полушария, его функции берет на себя другое. У детей с особенностями в развитии чаще всего наблюдается поражение функций левого полушария, что проявляется в недоразвитии речи, письма, несформированностью волевых качеств. Аналогичный дисбаланс деятельности полушарий наблюдается у нормальных детей при раннем начале обучения чтению, письму, математике [31]. Компенсаторные возможности существуют у детей как с типичным, так и нетипичным развитием. Именно по детям с типичным развитием этого возраста можно определять зону ближайшего развития ребенка с ООП, пользуясь гипотезой Выготского Л. о том, что законы развития таких детей одинаковы, только их развитие протекает в разных условиях. Диалектика развития ребенка с особенностями в развитии заключается в том, что его развитие и воспитание совершаются не прямым, а обходным путем. Психические функции, зависящие от коллективного поведения ребенка, являются областью наибольших возможностей для воспитательного воздействия [36].

*Концепция инклюзивного образовательного пространства основана на принципах активности и развивающего обучения, индивидуализации и дифференциации содержания, открытости образовательного процесса и принципа пространственной полифункциональности. Содержание принципов организации инклюзивного образовательного пространства, исходя из задач исследования.*

1. Принцип развивающего обучения и активности основан на взглядах Выготского Л. об ориентации содержания образования на «зону ближайшего развития» (ЗБР) обучающегося [35]. Понятие ЗБР применяется для диагностики умственного развития детей и типичным и нетипичным развитием. В этой связи содержание образовательного процесса на курсах повышения квалификации по формированию универсальных методических компетенций инклюзивного образования ориентировано на то, чтобы слушатели курсов понимали и принимали тот факт, что при подборе учебного материала для работы в инклюзивном образовательном пространстве необходимо ориентироваться не на «среднего» ученика (традиционная модель обучения), а на «сильного» ученика (модель развивающего обучения), обладая при этом универсальной компетенцией инклюзивного образования по применению шкалы упрощения заданий. Это позволит не потерять темпы развития для детей с высоким уровнем познавательной активности и выступит подтягивающей средой для остальных школьников. Ушинский К. отмечал активность как ключевое условие эффективности образования. Активность участников образовательного процесса как в школе, так и на курсах повышения квалификации обеспечивается за счет уместного и целесообразного применения интерактивных форм организации учебной работы (теория «символического интеракционизма» Дж. Герберт Мид). Это позволяет формировать у педагогических работников универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по развитию дружественной коммуникативной среды в инклюзивном образовательном пространстве.

2. Принцип дифференциации и индивидуализации содержания образования. По утверждению Селевко Г., если принцип индивидуализации дает возможность принимать во внимание индивидуальность каждого учащегося, то принцип дифференциации учитывает обобщенную характеристику обучаемых, объединённых в группу (к примеру, группы, дифференцированные по возрасту, уровню подготовки, способностям и т.д.) [43]. Содержание курсов повышения квалификации ориентировано на формирование универсальных компетенций инклюзивного образования по разработке, ведению и мониторингу индивидуальных учебных планов и программ. Вместе с тем педагог обучается методике работы в условиях разновозрастной группы школьников. Универсальные педагогические компетенции индивидуализации и интеграции программ транслируются в инклюзивное



образовательное пространство через ориентацию педагога на сильные стороны личности обучающегося, на компетенции подчеркивать достижения, а не промахи. Мотивировать детей к конструктивной деятельности через похвалу, а не через наказание.

3. Принцип открытости образовательного процесса позволяет решить вопросы сотрудничества, взаимопомощи и обмена. В контексте нашего исследования мы рассматриваем открытость как понимание и поддержку всеми участниками образовательного процесса целей задач, способов образовательной деятельности. Результатом открытости отношений в школе является доверие к деятельности педагогических работников. На курсах повышения квалификации педагоги и менеджеры формируют универсальные компетенции инклюзивного образования, которые транслируются в школьное пространство через работу с родителями. К этому принципу мы относим: составление «кодекса правил» для дружелюбной среды школы, акцент на индивидуальные формы работы с родителями; готовность к высокой рефлексии при работе; готовность к открытости инклюзивного образовательного пространства, что демонстрируется универсальными педагогическими компетенциями инклюзивного образования при со-учительстве (работе со стажерами, тьюторами и помощниками). Более того, открытость образовательного процесса представлена готовностью школы к работе с гибридными моделями обучения, доступу родителей к просмотру камер видеонаблюдения на уроках, переменах, в школьных столовых, спортивных залах и т.д. Содержание курсов повышения квалификации предполагает обучение педагогов работать на образовательных платформах, и, как следствие, готовность к открытому присутствию на каждом уроке родителей, в первую очередь тех учеников, которые подключены к уроку on-line.

4. Принцип пространственной полифункциональности, согласно которому организация пространства инклюзивного образования играет решающую роль в создании условий, в которых образование приобретает индивидуальный смысл и становится ареной совместной культуры и сотрудничества, где дети с типичным и нетипичным развитием могут достойно жить и функционировать в многообещающем и динамично меняющемся мире [42]. Полифункциональность – от греч. *polu* – много и лат. *function* – исполнение, осуществление, деятельность. Программами повышения квалификации предусмотрено формирование универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования по организации пространственной среды через знакомство с особенностями безбарьерной среды для людей с разными особенностями развития, техническими и иными приспособлениями для решения задач доступности образовательного пространства. Без компетентности решать сложные педагогические задачи, которые возникают в текущей педагогической деятельности, связанные с готовностью к управлению поведением школьников, учетом индивидуальных

особенностей детей, в том числе с особыми образовательными потребностями, молодые педагоги тяжело осваиваются на работе в школе либо демонстрируют высокую профессиональную деформацию. Оба фактора не способствуют качественному образовательному процессу. Следовательно, для решения проблемы упор в ходе подготовки педагогических кадров необходимо делать на развитии у педагогов универсальных педагогических компетенций в инклюзивном образовательном пространстве, поскольку в большинстве классов в школе обязательно присутствуют дети, требующие учета индивидуальных особенностей. Система формирования универсальных педагогических компетенций для организации инклюзивного образовательного пространства не ограничена вышеназванными принципами, но именно они позволили сформулировать педагогическую модель формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования (Рис.5).



**Рис. 5. Педагогическая модель формирования универсальных компетенций инклюзивного образования**

Оценочным компонентом модели выступили дескрипторы универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования, о которых пойдет речь дальше. Педагогическая модель формирования универсальных педагогических компетенций (УПК) для реализации инклюзивного образования (ИО) составлена на основе анализа корреляции дескрипторов профессионального стандарта педагога в Молдове относительно компетенций в области реализации инклюзивного образовательного процесса и с учетом разнообразия

категорий школьников с особенностями в развитии. В педагогической модели формирования универсальных педагогических компетенций понятие компетентность следует рассматривать как интеграцию системы знаний, умений, отношений и ценностей, приобретенных, сформированных и выработанных у педагогического работника посредством теоретического и практического обучения и повышения квалификации в области организации инклюзивного образования [25, с.134].

*Под универсальными педагогическими компетенциями инклюзивного образования мы понимаем способность педагогического работника устанавливать связи между знанием и реальной учебной ситуацией при работе с детьми, в том числе с особенностями в развитии и осуществлять принятие верного образовательного направления, вырабатывать алгоритм действий по его реализации в новых условиях. Описанная способность является базой для формирования и/или развития других навыков/ умений/ компетенций, имеющих практико-ориентированное направление в инклюзивном образовательном пространстве [26, с.14].*

Таксономия состоит из четырех, условно взаимосвязанных блоков универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования. Каждый блок представляет собой набор компетенций, объединенных по содержательному принципу и включает в себя компетенции относящиеся к деятельности как общего, так и специального (коррекционного) образования.

Приведем основные характеристики структурных компонентов модели:

1) **Универсальные педагогические метод. компетенции инклюзивного образования** – это компетенции по организации и планированию уроков и занятий, педагогической этики. Сюда относится компетентность выстраивать ровные отношения со всеми, независимо от возможностей и особенностей, не подчеркивать особенности ребёнка; предоставление дополнительного времени для выполнения заданий и пр.

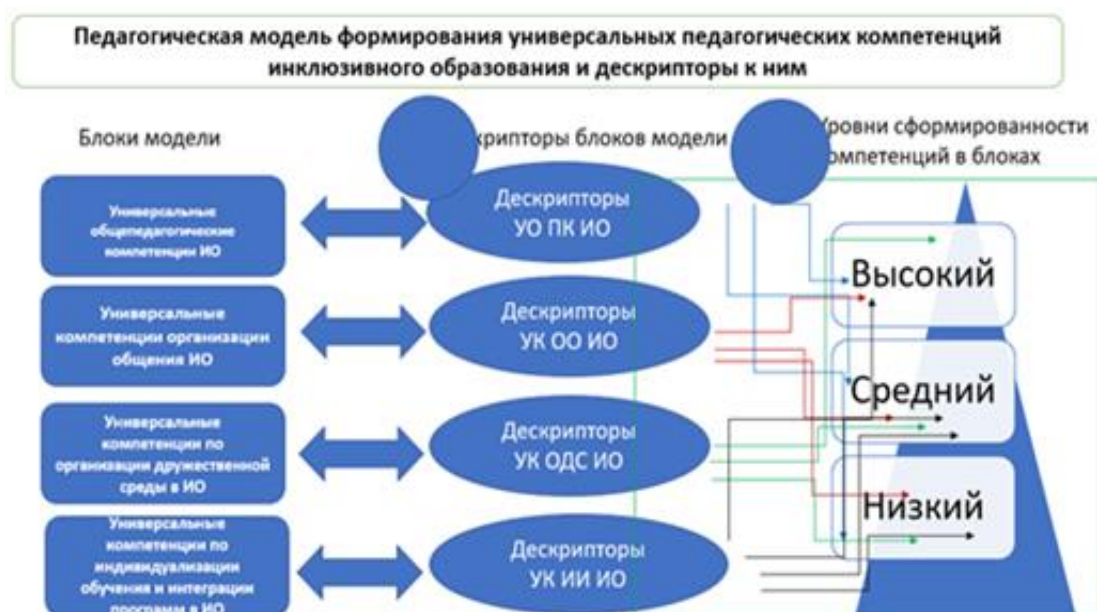
2) **Универсальные компетенции инклюзивного образования по организации общения.** Общение имеет большое значение в образовании. Учителя должны использовать в общении понятный и ясный язык. Общаясь с неслышащим или слабослышащим ребенком, нужно говорить лицом к лицу, очень четко (не нужно кричать), не забывать дублировать сказанное, особенно если дело касается чего-то важного: правил, инструкций и т.п. записями. Учитель должен уметь визуализировать информацию для визуалов и аудировать для аудиалов.

3) **Универсальные компетенции инклюзивного образования по организации пространственной среды.** Данный блок компетенций представлен учетом архитектурных особенностей школы инклюзивного образования, интеграцией учителем личного и онлайн взаимодействия с учеником, трансформацией учебного пространства с учетом активности

школьников, а также применением на постоянной основе интерактивных методов обучения, ментальных карт, мнемотехники, пиктограмм. Кроме того, данный вид компетенций предполагает умение организовать пространственную образовательную среду.

**4) Универсальные компетенции инклюзивного образования по индивидуализации и интеграции программ в единый образовательный процесс.** Индивидуализация образовательного процесса в ИО – это основа успешной интеграции детей в общее образовательное пространство. Дети с ООП нуждаются в помощи и поддержке, поэтому они будут обучаться лучше, если процесс преподавания - обучения – оценивания будет направлен на их конкретные потребности. В четвертый блок включены компетенции, позволяющие определить способность педагога к организации помощи и поддержки обучающегося. Педагогическая модель формирования универсальных компетенций инклюзивного образования с педагогической точки зрения позволяет обеспечить качественный образовательный процесс, интегрирующий обучение детей с типичным и нетипичным развитием за счет четкого очерчивания спектра компетенций. Именно этот факт позволяет составить содержание программ повышения квалификации максимально ориентированным на организацию инклюзивного образовательного процесса. С психологической точки зрения педагогическая модель формирования универсальных компетенций инклюзивного образования ориентирована на учет психологических параметров зон актуального и ближайшего развития всех участников образовательного процесса. С дидактической точки зрения, педагогическая модель формирования универсальных компетенций инклюзивного образования позволяет обеспечить как содержательный, так и деятельностный уровень инклюзивного образовательного пространства

Содержание дескрипторов универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования опирается, с одной стороны, на анализ «золотых» правил инклюзивного образования МС Conkey R., а, с другой стороны, определено парадигмальными гранями инклюзивного образовательного пространства (Рис.6). Дескрипторами для определения уровня представленности универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования выступили деятельностные реакции педагогического работника по установлению связей между знаниями и реальной ситуацией при обучении детей с типичным и нетипичным развитием. Дескрипторы позволяют определить три уровня представленности универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования: высокий, средний, низкий.



**Рис.6. Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования и дескрипторы по их оценке**

Диагностика универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования посредством дескрипторов позволяет не только определить уровень представленности универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования: высокий, средний, низкий, но и выявить проблемные зоны для развития компетентности педагогических работников.

В третьей главе под названием *”Процесс повышения квалификации педагогов по формированию универсальных компетенций в части организации инклюзивного образовательного пространства. Методологический подход”* отмечается, что методология исследования сформирована на использовании научных знаний известных ученых в области педагогики и психологии, которые стали ориентиром построения исследовательского алгоритма по экспериментальному обоснованию теоретических и методических основ развития универсальных компетенций педагогов школы по организации инклюзивного образовательного пространства. Вопросы разработки теоретических оснований инклюзивного образования представлены в работах таких ученых, как Ainscow M. [1], Mittler P. [15], Dyson A. [7], Выготский Л. [35] и др. Проблемы практической реализации инклюзивного образования освещены в работах таких педагогов, как Deno E. [6], Митчел Д. [43], Malcoci L., Sîncevici I. [13], MC Conckey R [14].

Общая цель экспериментального исследования заключается в валидации уровней универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования педагогов и менеджеров из организаций образования экспериментальной группы путем сравнения уровней универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования педагогов и менеджеров из организаций контрольной группы. Основными задачами данного этапа

выступили: проведение входной оценки уровня владения педагогами и менеджерами контрольных и экспериментальных школ понятийным аппаратом в области инклюзивного образования. Внедрение программного сопровождения педагогической модели формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования в процесс повышения квалификации педагогов и менеджеров экспериментальных школ. Проведение сравнительного анализа полученных результатов путем сравнения уровней универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования педагогов и менеджеров из организаций контрольной и экспериментальной групп. Для решения поставленных задач нами была запланирована организация курсов повышения квалификации педагогов и менеджеров образования в экспериментальных школах. Наш выбор объясняется тем, что мы имели уже достаточный опыт в сфере повышения квалификации в целом и по инклюзивному образованию в частности. Предварительный этап, основное педагогическое исследование и эксперимент проводились с 2018 по 2021 годы в Образовательном центре «Про Дидактика» г. Кишинев и в Образовательных центрах «Развитие» и «РОСТ» г. Тирасполь, школах с. Пухэчень Ново-Аненского района, г. Тирасполя, г. Дубоссары, с. Вадул-Рашков Шолданештского района. Для сбора данных о текущей ситуации в инклюзивном образовании был применен смешанный подход, который включал количественные (анкеты) и качественные методы (интервью и фокус-групповые дискуссии).

В анкетировании приняли участие 224 работника образования (менеджеры и педагоги) из 4 учебных заведений. Всего опрошено 224 человека, из них 211 педагога и 13 менеджеров.

Мы применили структурное анкетирование, которое можно назвать тестированием по «маршрутам», так как в этом случае тестовые наборы формируют путем анализа маршрутов. Под маршрутами мы понимаем последовательность определения высокого, среднего или низкого уровня представленности дескриптора конкретного блока универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования, которые выполняются при конкретном варианте исходных данных.

В основе структурного анкетирования лежит концепция представленности всех содержательных компонентов дескрипторов блоков педагогической модели формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования. Поскольку алгоритм диагностики универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования включает ветвление, то при каждом наборе исходных данных может быть выполнена последовательность, реализующая действия, которые предусматривает одна ветвь, а при втором - другая. Соответственно, для программы повышения квалификации будут возможность существовать индивидуальные образовательные маршруты развития универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования, различающиеся выбранным при ветвлении вариантом (Рис.7).



**Рис.7. Схема анализа структурного анкетирования педагогов для индивидуального образовательного маршрута формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования**

Единицами анализа выступили: Универсальные методические компетенции инклюзивного образования; Универсальные компетенции организации общения; Универсальные компетенции организации дружественной среды в инклюзивном образовании; Универсальные компетенции индивидуализации и интеграции программ в единый образовательный процесс в условиях инклюзивного образования. Единицей счета объективного наблюдения выступили уровни сформированности (высокий, средний, низкий) универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования по каждой единице анализа. Результаты, полученные в ходе исследования, были подвергнуты математико-статистической обработке общеизвестными и корректными методами.

Обработка результатов структурного анкетирования позволит учитывать в системе повышения квалификации уникальные особенности каждого педагога, их опыт и потребности в контексте инклюзивного образования. Важным аспектом данного подхода является возможность формирования гибких образовательных маршрутов, которые будут поддерживать педагогов на каждом этапе их профессионального роста. Такая система позволит не только выявлять, но и развивать необходимые компетенции, ориентируясь на актуальные требования инклюзивного сопровождения.

Для анализа концепции формирования универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивной образовательной среды был применен метод экспертных оценок. В нашем случае, мы привлекли ряд экспертов в области повышения квалификации педагогов (доктор педагогики Безеде Р., доктор педагогики Крянгэ Е., doctor hab Ени В., канд. ист. наук Дарадур Н. для проведения экспертизы содержания повышения квалификации в области инклюзивного образования. Процедура исследовательского алгоритма по экспериментальной

части диссертации включала в себя определение единиц измерения, их качественных и количественных характеристик. Для процессуальных оценочных действий практической части исследования был применен смешанный подход, который включал количественные (анкеты) и качественные методы (интервью и фокус - групповые дискуссии). Метод экспертных оценок позволил определить концептуальные основы программного сопровождения повышения квалификации работников образования по формированию универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования.

Структурированное анкетирование, как основа диагностики, не только даст возможность оценить текущее состояние компетенций, но и повысит мотивацию педагогов к саморазвитию и профессиональному обучению. Педагоги смогут осознанно выбирать направления обучения и самосовершенствования, что существенно повлияет на качество образовательного процесса для всех участников. Таким образом, реализация данной модели не только соответствует современным требованиям инклюзивного образования, но и способствует созданию более комфортной и поддерживающей образовательной среды для обучающихся с особыми потребностями. Результаты глубинного интервью в контексте понимания сути ИО показали следующее: менеджеры образования, представители власти (управлений образованием) и родители положительно настроены на процессы включения детей с особыми образовательными потребностями в единый процесс, что характеризует общее понимание необходимости и актуальности образовательной инклюзии. Из числа опрошенных педагогических работников 76% считают, что современному образованию нужна инклюзия. Категорически отрицают его необходимость 22 педагога (10%). Не определились с ответом о необходимости инклюзивного образования 28 человек (12%). Обладают опытом организации инклюзивной среды 55% опрошенных. Не представляют себе процесс инклюзивного образования 42%. До исследования принимали участие в обучающих мероприятиях по инклюзивному образованию 52%. Не проходили обучение 43%. Не могли ответить на данный вопрос 4 педагога (2%). 68% опрошенных нуждаются в повышении квалификации в области методики работы учителя в условиях инклюзивного образования, 53% указывают на проблему разработки содержания урока с учетом дифференциации, 45% отмечают, что педагогические затруднения вызывает оценка достижений ребенка относительно своего развития. Испытывают затруднения в организации пространственной среды 36% педагогов. Можно констатировать, что наибольшую сложность у работников образования вызывают вопросы организации пространственной образовательной среды в условиях смешанной группы обучающихся. В рейтинге сложности оказался вопрос оценивания достижений ребенка относительно его собственного развития. Принятая оценочная система, плотно укоренившаяся в педагогических действиях, существенно тормозит переформатирование компетенций оценки достижений ученика. При планировании обучающих мероприятий для педагогов и руководителей следует акцентировать внимание на смещение акцентов в сторону неформальных достижений. Именно они обеспечивают



создание ситуации «успеха» на уроке. В системе обучающих мероприятий следует обратить внимание на то, что у представителей власти и менеджеров образования особую тревогу вызывает проблема создания материально-технических условий для ИО, что предопределяет необходимость детального изучения вопроса об изучении особенностей архитектурной образовательной среды современных школ [45, с.128].

**Результаты опроса работников образования по Блоку «Универсальные педагогические метод. компетенции инклюзивного образования»** показали, что испытывают проблемы в определении ЗАР и ЗБР школьников – 80%, умеют выстраивать образовательный процесс с учетом ЗАР и ЗБР школьников около 31% опрошенных. Знают соотношения дефектности и их компенсаторность 12%. Не уверены в своем умении относиться одинаково ко всем детям - 60%, не могут не торопить детей с ответом и предоставлять им дополнительное время для выполнения заданий - 52%, недостаточно сформирована компетенция задавать детям прямые вопросы и закреплять теорию практикой у 57%, не выносят рабочий шум в классе - 63%. Более 60% работников образования демонстрируют потребность в жесткой дисциплине на уроке, что препятствует созданию среды, дружественной к ребенку, и не соответствует концепции работы в малых группах и парах [45, с.129].

**Результаты опроса работников образования по Блоку «Универсальные педагогические компетенции по организации общения на уроке в условиях инклюзивного образовательного пространства»** показали, что недостаточно сформирован навык говорить четко, конкретно и немногословно у 52%, необходимость улучшить компетенции по созданию и поддержке в классе позитивной атмосферы отмечает 41%, не считают необходимым и важным уведомить ребенка о своих действиях, прежде чем совершить действие по отношению к нему 50%, не считают необходимым предоставлять выбор ребенку отвечать устно или письменно 35%, не уверены в своих умениях организовать на занятиях работу в парах и группах 36%, забывают сосредоточить свои педагогические усилия на коммуникативных компетенциях детей 59%, недостаточно сформирован навык по разработке с родителями и детьми кодекса эффективного общения в группе и классе у 68%, не считают важным руководствоваться правилом «глаза ребенка на уровне глаз педагога при обращении к ребенку с ООП» 55%, не считают важным избегание резких движений в классе 51% [45, с.130].

**Результаты опроса по Блоку «Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по организации дружественной среды в условиях инклюзивного образовательного пространства»** демонстрируют, что не применяют на постоянной основе интерактивные методы обучения, ментальные карты, мнемотехнику, пиктограммы - 84%, не сформирован навык визуализации изучаемого материала у 72%, не используют методы работы с учениками по правилу и по образцу 44%.

*Результаты опроса по Блоку «Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по индивидуализации и интеграции программ в единый образовательный процесс»* представлены следующими результатами. Недостаточно сформирован навык создания ситуации успеха, умений замечать и поощрять даже незначительные успехи детей у 60,5%, не считают важным умение обеспечить детям физический и эмоциональный контакт: рукопожатие, аплодисменты и пр. у 40%, требует развития умения педагога в обучении опираться на сильные стороны обучающегося у 38% респондентов, испытывают трудности в оценке достижения ребенка относительно его собственного развития 45%, считают необходимым развивать умение составлять индивидуальный план работы 41%, вызывает затруднение организации работы всего класса с учетом реализации индивидуальных планов учеников у 55%, не могут не сравнивать детей друг с другом 40,5% [45, с.131].

В четвертой главе под названием: *«Содержание и диагностика процесса повышения квалификации педагогов по формированию универсальных компетенций в части организации инклюзивного образовательного пространства. Экспериментальный подход»* представлено программное сопровождение формирования универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивного образовательного пространства, которое состоит из Программ повышения квалификации по развитию универсальных педагогических компетенций для педагогов и менеджеров общеобразовательных школ и Практических рекомендаций для педагогов и менеджеров по организации инклюзивного образовательного пространства школы. В данные рекомендации вошли предложения по трансформации архитектурных особенностей, а также рекомендации для педагогов по организации индивидуальной работы с детьми с комплексными образовательными особенностями в развитии. Разработанные программы повышения квалификации содержат перечень разделов, в которых указан часовой эквивалент, в том числе с учетом теоретического и практического обучения. Курс состоит из 4 разделов, рассчитан на 128 часа, из которых 66 часов отводится на общетеоретическую подготовку, 40 часов на практикумы и 22 часа отведено на представление проектов по трансформации среды и проведение итоговой аттестации менеджеров в виде дискуссионной площадки.

Содержание программ повышения квалификации *педагогов* по формированию универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования содержит следующие компоненты: Раздел программы «Теоретические основы инклюзивного образования» предполагает систематизацию знаний в понятийном аппарате инклюзивного образования. Определяются отличительные особенности ряда понятий: «Люди с ограниченными возможностями здоровья», «Люди с особыми образовательными потребностями». В том числе, предусмотрено знакомство слушателей курса с нормативно-

правовыми основами ИО, историей развития ИО в странах Европы и на постсоветском пространстве. Рассматриваются виды и особенности обучения детей с особыми образовательными потребностями. В разделе Программы «Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования» отрабатываются практические компетенции по универсальным педагогическим метод. компетенциям инклюзивного образования, универсальным компетенциям организации общения на уроках, универсальным компетенциям педагога по организации дружественной среды, универсальным компетенциям по индивидуализации и интеграции программ в единый образовательный процесс. Заключительный раздел Программы определяет форму подведение итогов - семинар в виде итоговой дискуссии с проигрыванием и разбором всевозможных ситуаций.

Содержание программ повышения квалификации *менеджеров* по формированию универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования содержит: Раздел программы “Теоретические основы инклюзивного образования” предполагает систематизацию знаний менеджеров о понятийном аппарате инклюзивного образования, знание отличительных особенностей понятий «Люди с ограниченными возможностями здоровья», «Люди с особыми образовательными потребностями». Данный раздел предполагает актуализацию нормативно-правовых основ инклюзивного образования. Обзор международных практик в области инклюзивного образования и историю развития инклюзии в РМ и странах Европы. Здесь же предполагается знакомство с видами и особенностями обучения детей с особыми образовательными потребностями. В разделе программы “Педагогическая готовность к реализации инклюзивного образования” менеджеры знакомятся с мониторинговыми процедурами готовности педагогов к реализации инклюзивного образования, получают представления о дескрипторах универсальных педагогических метод. компетенциях инклюзивного образования, а также о дескрипторах универсальных компетенций организации общения на уроке. Данным же разделом предполагается знакомство менеджеров с дескрипторами универсальных компетенций педагога по организации дружественной среды и дескрипторами универсальных компетенций по индивидуализации и интеграции программ в единый образовательный процесс. В разделе программы “Требования к оборудованию архитектурной среды образовательного учреждения, реализующего инклюзивную модель образования” менеджеры знакомятся с требованиями к оборудованию архитектурной среды инклюзивного образовательного пространства и предоставляют практические возможности трансформации архитектурной образовательной среды учреждения, в которых они осуществляют управленческую деятельность. Заключительный раздел программы определяет форму подведения итогов: семинар в виде итоговой дискуссии с практической симуляцией возможных ситуаций в управленческой практике.

В четвертой главе отражена информация сравнительного статистического и сопоставительного анализа результатов педагогического эксперимента. Для оценки уровня универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования работников образования, участвующих в основном 4-х летнем педагогическом эксперименте, нами были изучены результаты диагностик ежегодного анкетирования. Анализ показателей компетентности в области инклюзивного образования в контрольной и экспериментальной группах на начальном этапе эксперимента свидетельствует о примерно одинаковом уровне их сформированности.

**Сравнительные данные сформированности универсальных методических компетенций ИО у педагогов на начало и на конец исследования.** Сравнительный анализ представленной на рис. 8 диаграмме свидетельствует о том, что на финальном этапе эксперимента удельный вес педагогов с высоким уровнем сформированности общедидактических компетенций инклюзивного образования в экспериментальной группе составил 11,5%. В контрольной группе высокий уровень компетенций не выявлен, а по другим уровням наблюдается незначительная динамика.



**Рис.8. Сравнительные данные сформированности универсальных педагогических метод. компетенций ИО у педагогов на начало и на конец исследования**

Особое внимание на практических занятиях было направлено на формирование компетенций относиться одинаково ко всем детям в классе; не торопить детей с ответом и предоставлять им дополнительное время для выполнения заданий; компетенция задавать детям прямые вопросы и закреплять теорию практикой; терпимо относиться к рабочему шуму в классе; при планировании урока предусматривать динамические паузы; устранять раздражающие и отвлекающие детей факторы на уроке; делать не менее 4-х раз за урок акценты на основных идеях нового материала; обязательное поощрение учителем всех творческих занятий детей.



**Рис.9. Сравнительные данные сформированности универсальных педагогических компетенций организации общения в условиях инклюзивного образования у педагогов на начало и на конец исследования**

Представленные на рис. 9 данные свидетельствуют о совершенствовании универсальных компетенций организации общения педагогов пилотных школ, в том числе по следующим направлениям: навыки работы с родителями по созданию доброжелательной к ребенку образовательной среды; сосредоточить свои педагогические усилия на коммуникативных навыках детей; говорить четко, конкретно и немногословно; создание и поддержка в классе позитивную атмосферу; необходимо и важно уведомить ребенка о своих действиях, прежде чем совершить действие по отношению к нему; предоставлять выбор ребенку отвечать устно или письменно; организовать на занятиях работу в парах; глаза ребенка на уровне глаз педагога при обращении к ребенку с ООП; избегание резких движений в классе.



**Рис.10. Сравнительные данные сформированности универсальных педагогических компетенций организации дружественной среды в условиях инклюзивного образования у педагогов на начало и на конец исследования**

Анализ полученных в ходе мониторинга данных (Рис.9) свидетельствует о том, что значительно улучшены универсальные компетенции организации дружественной среды педагогов экспериментальных школ, в том числе по таким направлениям, как: навыки работы с родителями по созданию доброжелательной к ребенку образовательной среды; концентрация педагогических усилий на коммуникативных навыках детей; навык говорить четко, конкретно и не многословно и др.



**Рис. 11. Сравнительные данные сформированности универсальных педагогических компетенций индивидуализации и интеграции программ в общий образовательный процесс в условиях инклюзивного образования у педагогов на начало и на конец исследования**

Как видно из представленных диаграмм и таблицы (рисунки 8, 9, 10, 11 и таблица 2), динамика формирования универсальных педагогических компетенций у педагогов и менеджеров в контрольной и в экспериментальной группах различная. Если в начале исследования обе группы (контрольная и экспериментальная) имели относительно однородное состояние по характеристикам педагогических компетенций, то на завершающем этапе эксперимента рост, хотя и отмечен у обеих групп, однако этот рост более очевиден в экспериментальной группе. Напомним, контрольные группы повышали свою квалификацию по стандартным программам, в то время как опытные группы испытуемых обучались по разработанной нами специальной программе, нацеленной на интенсивное формирование универсальных педагогических компетенций, что, с нашей точки зрения, и обусловило более высокие показатели сформированности компетенций, качественно улучшив отношения между учениками, менеджерами и родителями школьников.

**Таблица 2. Динамика изменений значений показателей качества сформированности универсальных педагогических компетенций ИО у педагогов на начало и на конец исследования**

Универсальные методические компетенции ИО						
КГ			ЭГ			год
Н	С	В	Н	С	В	
22	78	-	16	83,5	-	2018
21	79	-	13,5	86,5	-	2019
20,5	79,5	-	11	85	4	2020
19	81	-	9	82,5	8,5	2021
Универсальные компетенции организации общения в ИО						

КГ			ЭГ			год
Н	С	В	Н	С	В	
20	80	-	19	81	-	2018
18	81,5	0,5	17	80	3	2019
17	82,5	0,5	14	78	8	2020
17	82,5	-	10	78,5	11,05	2021
Универсальные компетенции организации дружественной среды в ИО						

КГ			ЭГ			год
Н	С	В	Н	С	В	
17	83	-	19	81	-	2018
17,5	82,5	-	13,5	86,5	-	2019
15	85	-	10,1	86,9	3	2020
15	85	-	8	85	9	2021
Универсальные компетенции индивидуализации и интеграции программ ИО						

КГ			ЭГ			год
Н	С	В	Н	С	В	
10,5	89,5	-	12,5	87,5	-	2018
10,6	89,4	-	10	88	2	2019
10,1	88,9	1	7	88,5	4,5	2020
10	88	2	-	88,6	11,4	2021

Таким образом, динамика изменений значений показателей качества сформированности универсальных педагогических компетенций ИО у педагогов на начало и на конец исследования интеграции до и после формирующего эксперимента позволяет отметить, что *универсальные методические компетенции ИО* на высоком уровне у 8,5% работников в экспериментальной группе, 11,5 % педагогов этой группы с высоким уровнем

универсальных компетенций по организации общения в ИО, у 9% высокий уровень универсальных компетенций по организации дружественной среды в ИО, а у 11,4% высокий уровень универсальных компетенций по индивидуализации и интеграции программ ИО у педагогов экспериментальной группы.

**Внедрение педагогической модели формирования универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивного образовательного пространства.** Частная школа «Развитие», расположенная в г. Тирасполе, предполагает оказание образовательных услуг для детей с типичным и нетипичным развитием. Школа оказывает образовательные услуги на основании лицензии №0025307 от 20.08.2020 года. Концепция школы предполагала создание инклюзивного образовательного пространства с учетом сформированных у педагогического состава универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования. В настоящее время в школе обучается 70 школьников с 1 по 11 класс, из них 11% (9 школьников) – дети с особенностями в развитии. К особенностям в развитии, которые демонстрируют учащиеся школы, относятся: детский церебральный паралич, расстройства аутистического спектра разной степени, педагогическая запущенность, синдром дефицита внимания и повышенной двигательной активности, умственная недостаточность, комплексные нарушения в развитии. В 2020-2021 учебном году в школе обучалось 49 школьников, из них 6 учеников с особенностями в развитии, в 2021-2022 учебном году – 55 школьников, из которых 7 детей с особенностями в развитии. В настоящее время, в 2023-2024 учебном году в школе обучается 70 человек, из них 11 школьников с особенностями. **Полная инклюзия** распространяется на 9% учащихся с особенностями в развитии, 2% детей пользуются услугами школы посредством **домашнего обучения**. Образовательный процесс построен на основе современных методик обучения с активным применением информационных технологий. Школа оборудована современным видом технических средств обучения. Штат сотрудников представлен 4 менеджерами, 16 педагогами разного профиля и рабочим персоналом. Все сотрудники с высшим образованием. В школе постоянный педагогический и управленческий состав. Персонал постоянно изучает и прогнозирует потребности образовательной среды, осуществляет поиск новых решений, применяет передовые технические средства обучения, что позволяет получить максимальный образовательный результат. В рамках современного дистанционного образования школа предоставляет образовательные услуги школьникам, обучающимся за рубежом (Турция, Кипр). В основе взаимоотношений частной школы с родителями школьников лежит принцип доверия и поддержки. Школа ориентирована на профильное обучение в области техники, медицины, театрального искусства. Концепция школы весьма необычна: педагоги-практики уже с шести лет погружают детей в мир углубленной математики и английского языка.



Развивают мышление через потоковое чтение. В школе отличная практика театральной, хореографической и вокальной деятельности. Три раза в году родителям демонстрируют полноценные спектакли или мюзиклы на большой профессиональной сцене, в которых многое: от декораций до подбора музыки - делают учащиеся. В школе предусмотрена ранняя профориентация детей через научные и прикладные стажировки. Миссия учреждения – «Школа готовит детей к жизни, а не к экзаменам». Школьники частной школы «Развитие» в раннем возрасте получают азы профессии и инструменты современного мышления, развивают вкус и чувство стиля, обучаются способам выражения своих идей и эффектной презентации, тем самым получают преимущество по отношению к своим сверстникам. Открытость школы демонстрируют уроки и мероприятия, размещенные в школьном канале в YouTube. Для каждого возраста разработаны уникальные авторские программы, занятия ведут практикующие преподаватели с многолетним стажем; для учеников школы помимо основной программы предусмотрены дополнительные мастер-классы и экскурсии местного и международного уровня.

**Компонента «Ребенок» инклюзивного образовательного пространства** частной школы «Развитие» представлена тем, что для учащихся всех классов обязательна реализация учебных программ развивающего обучения, предполагающая высокий уровень трудности, быстрый темп изучения материала, большой объем самостоятельной работы. Для школьников с особенностями в развитии педагог предоставляет задания учебной программы, содержание которых упрощено посредством адаптационной шкалы. Внеучебные занятия образовательного характера для детей с особенностями проводятся в индивидуальном режиме или в микрогруппах. На этих занятиях школьники учатся отработке учебных навыков, которые требуют большого количества времени. В состав учащихся микрогрупп входят не только школьники с особенностями, но и те ребята, которые пропустили занятия по болезни или испытывают затруднения в усвоении учебного материала по другим причинам. Успешные старшеклассники на этих занятиях прикрепляются к младшим ребятам в качестве стажеров для помощи и разъяснений. Стажеры находятся рядом со своими подопечными и объясняют им материал, выполняют вместе с ними задания для отработки сложных тем под контролем учителя. Каждый стажер имеет при себе раздаточный материал, всевозможные распечатки и учебники. На занятиях во второй половине дня разновозрастной состав школьников. Это позволяет детям расширять навыки социализации и создавать условия, при которых динамичный состав групп развивает коммуникативные компетенции и расширяет количество детей в совместной работе. Это позволяет участникам образовательного процесса (педагогам, ученикам) акцентировать свои действия на сотрудничестве, а не на подчеркивании особенности детей с нетипичным развитием.

**Компонента «Среда».** Все кабинеты оборудованы интерактивными досками или проекторами. Такая техника позволяет укрупнять текст для слабовидящих детей и организовывать гибридное обучение для детей, которые по разным причинам не могут посетить учебные занятия в традиционном формате. Основой для процесса обучения и получения знаний выступает on-line платформа google classroom, к которой имеют доступ учителя, школьники и родители. Родители знают, что школа – это пространство без телефонов, поэтому на переменах школьники находятся на игровой площадке или в спортивном зале. Территория, свободная от гаджетов, позволяет школьникам развивать компетенции общения в привычной реальности, не приводит к тому, чтобы ребята замыкались в себе и зависали в игровом пространстве смартфона. Наблюдения показывают, что дети с особенностями в развитии демонстрируют более высокую зависимость от гаджетов, что вызывает сложности в переключении внимания для концентрации на уроке. В помещении школы организована безбарьерная среда, широкие дверные проемы, отсутствуют пороги при входе в помещение и при переходе из класса в класс. Ученики сидят за отдельными легкими столами, края которых специально скруглены (нет острых углов) и позволяют организовывать работу в парах, группах, микрогруппах. Задача учителя - организовать пространство в классе так, чтобы ученики сидели «лицом» друг к другу, а рядом с детьми с особенностями сидели успешные обучающиеся с высокой концентрацией внимания, у которых эмоционально-стабильная нервная система. Открытость школы представлена активными страницами в социальных сетях, прямыми эфирами с учебных занятий, собственным каналом на канале School "Развитие" в YouTube, где размещены видео с мероприятий, уроков.

**Компонента «Педагог».** Первое, что надо учитывать педагогу, работая в инклюзивном образовании, – это то, что школьники с особенностями в развитии будут отстаивать привычную для них зону комфорта. Средства для решения этой задачи на первом этапе дети выбирают разные. Вместе с тем спокойное реагирование на поведенческие реакции детей приносят понимание и результаты работы в виде доверия и соблюдения правил. Важно помнить, что спокойное поведение педагога транслируется в спокойное поведение школьников, а это в свою очередь дает ресурсы для организации работы в общем пространстве. Таким образом, происходит формирование инклюзивного образовательного пространства, в котором создана развивающая среда для детей, педагогов и их родителей. Педагогические работники приобретают универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования на тренингах, через ротацию педагогов в разные классы, посредством консультирования и на рабочем месте. Все виды универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования в практике работы позволяют педагогу сохранять

хорошую работоспособность и выступают средством профилактики профессионального выгорания. Работа с родителями в инклюзивном образовательном пространстве носит в большей части индивидуальный характер. Так в школе есть общие правила для всех. Поскольку в школе нет традиционных домашних заданий (только много читать и учить наизусть), задача педагога – успеть сделать максимум для понимания и усвоения учебного материала на уроках. В этой связи, начиная с 3 класса, педагог применяет модель «перевернутого» класса, при которой дети знакомятся с новым материалом дома, а на уроках идет дискуссия, самостоятельная отработка навыков письма, говорения, аудирования и прочее. Это позволяет развивать коммуникативные навыки и позволяет педагогу детально прорабатывать материал с детьми с особенностями в развитии. Некоторые занятия проводятся с несколькими педагогами по принципу соучительства. Так работа логопеда включена в занятия для школьников первого класса при изучении звуков и букв. На уроках английского и румынского языков в паре работают филолог и педагог по кулинарии. Таким образом, ребята развивают языковые компетенции в интересном практическом исполнении. Следует отметить, что подобный формат положительно влияет на восприятие ребенком языкового материала, так как он реализуется в потенциально знакомой для них среде. Работа по просвещению родителей в области педагогики и психологии воспитания представлена на канале YouTubeSchool "Развитие" через специальные подкасты «Как там, в школе?». Развитие универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования построено через организацию инклюзивного образовательного пространства посредством внедрения Педагогической модели формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования. Оценка вышеназванных компетенций производится на основе набора дескрипторов по оценке универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования. Четыре блока компетенций модели позволяют опираться на устойчивость и равновесие уровней инклюзивной практики педагога, не допуская перекосов в деятельностном аспекте учителя. Вместе с тем, в подростковом и старшем школьном возрасте возникает больше вопросов, связанных с поведенческими проявлениями школьников.

Содержательный процесс развития универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования в частной школе построен через систему практикоориентированных семинаров. Наибольшую сложность вызывают прикладной аспект работы в инклюзивном образовании. Так, в частности, темы по определению границ зон ближайшего и актуального развития, работа с компенсаторными возможностями детей на уроках и во внеурочное время вызывают психологическое сопротивление работников. Вместе с тем практика разбора «кейсов» по обучению детей с особенностями на практикумах курсов

повышения квалификации работников образования по формированию универсальных педагогических компетенций для организации инклюзивного образовательного пространства позволяют преодолеть профессиональное выгорание и деформацию педагогического состава.

Инклюзивное образовательное пространство школы позволяет констатировать тот факт, что в нем стираются отрицательные стереотипы школьников, родителей и педагогов по отношению к организации образовательного процесса детей с типичным и нетипичным развитием. Комплексный подход к организации образовательного процесса объединяет ресурсы педагогов и родителей, дополняет возможности среды, что позволяет развивать способности детей независимо от их особенностей здоровья. Наши предположения о том, что сформированность универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования у педагогов и менеджеров школ посредством внедрения в систему повышения квалификации концепции формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования выступит важнейшим условием создания инклюзивного образовательного пространства школы получила свое подтверждение в деятельности частной школы, которая существует более 4 лет, демонстрируя положительную динамику по количеству детей как с типичным, так и с нетипичным развитием. Практика показала, что виды инклюзии могут изменяться в зависимости от возрастных особенностей обучающихся и состояния их здоровья. Кроме этого, считаем необходимым отметить, что частичная инклюзия или домашнее обучение не должны быть долговременными. Мы рассматриваем эти виды инклюзии как временные этапы полной инклюзии. Вместе с тем, есть ряд проблем, которые связаны с текучестью кадров, необходимостью расширять направления дополнительного образования детей. Развивать компетенции в области включения в образовательный процесс возможностей дополненной виртуальной реальности.

## ОБЩИЕ ВЫВОДЫ

Систематизация представленных идей на основе дедуктивных рассуждений, раскрывающих смысл и процесс формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования педагогов и менеджеров школ в процессе повышения квалификации позволяет сделать следующие **общие выводы**:

1. Проведенный анализ развития инклюзивного образования в ряде европейских стран (Финляндия, Польша, Румыния) и в Республике Молдова, а также комплексный анализ психолого-педагогической литературы и исторической ретроспективы, позволил обосновать актуальность проблемы инклюзивного образования в Республике Молдова и концептуализировать системные компоненты процесса формирования в системе повышения квалификации работников образования по созданию в школах инклюзивного образовательного пространства. Так, *инклюзивное образование рассматривается как единый образовательный процесс*, в котором педагогические работники и менеджеры должны быть способны *одновременно* организовывать обучение для всех детей, включая детей с особыми образовательными потребностями. Ребенок с особенностями в развитии проходит те же этапы онтогенеза, что и обычный ребенок такого же возраста. Однако способы развития и темп будут отличаться, и результаты не будут точно такими же, как у других детей. Нетипичное развитие имеет свои закономерности и особенности, которые связаны с различными, в том числе неблагоприятными условиями. Эти обстоятельства определяют универсальность педагогических компетенций необходимых педагогическим работникам для инклюзивного образования. Такие универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования выступают основой для создания в школе инклюзивного образовательного пространства (Глава 1. Параграф 1.1; 1.2; 1.3).
2. Путь к инклюзивному образованию в разных странах происходил с учетом исторического контекста конкретного государства. В истории вопроса рассматриваются аспекты при которых обучение детей с особенностями в развитии может быть организовано по *медицинской или сегрегационной модели* (дети с особенностями в развитии направляются в специализированные учебные заведения), в которой они изолированы от общества. *Модель нормализации*, предполагает образование детей с особенностями в развитии в виде специальных классов для детей с особенностями в массовой школе. Что приводит к навешиванию ярлыков и типизации школьников. *Социальная модель*, реализует идею включающего общества, строящего отношения, пытающегося понять и содействовать практике по интеграции детей с

особенностями в развитии в общий социум. Большинство стран, в том числе Республика Молдова путь к инклюзивному образованию начинали с медицинской модели, через этап нормализации к социальной модели (Глава 1. Параграф 1.1; 1.2; 1.3).

3. Продолжительность функционирования медицинской модели и этапа нормализации в конкретной стране оказывает существенное влияние на длительность и качество перехода к социальной модели в части отношения населения к образованию лиц с особенностями в развитии и сформированности условий для организации инклюзивного образования. В Республике Молдова медицинская модель существовала 66 лет, что сформировало и закрепило в менталитете населения и педагогической общественности практику существования двух отдельно существующих систем: общего образования и специального (коррекционного) образования. Этап нормализации (существование классов «выравнивания») в Молдове пришёлся на 90 -е годы прошлого века и продолжался около десяти лет. Учитывая события этого периода и инерционность продолжительно существовавшей медицинской модели в республике, логично предполагать, что переход к социальной модели, предполагающий общее обучение детей с типичным и нетипичным развитием потребует глубокой работы по системному формированию у педагогической общественности универсальных компетенций инклюзивного образования способных обеспечить педагогу готовность организации эффективного образовательного процесса в принципиально новых условиях для педагога общего образования (Глава 1. Параграф 1.1; 1. 2; 1.3).
4. Изученные в теоретическом и прикладном планах нормативные, содержательные, пространственно-организационные, интеграционные и методические факторы инклюзивного образования выступили концептуальными предпосылками для определения и раскрытия нового в педагогике научного понятия «универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования». Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования опираются на современные теории и знания о структурных, содержательных и процессуальных аспектах понятия «компетенции». *Универсальность педагогических компетенций инклюзивного образования предполагает комплекс компетенций общего и специального (коррекционного) общего образования.* Под универсальными компетенциями инклюзивного образования мы понимаем способность педагогического работника устанавливать связь между знаниями и реальной ситуацией в образовательном процессе при работе в интегрированной группе детей с типичным и не типичным развитием, а при нехватке знаний – умение выбрать правильное образовательное направление и путь его реализации для решения образовательной и воспитательной

ситуации в интересах всех участников образовательного процесса в условиях инклюзивной образовательной среды. Универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования основаны на теории императивной ценности (Кант И.), концепции ведущей роли обучения в развитии ребенка (Выготский Л.), социально-педагогической парадигме (Бандура А.), концепции компетентного подхода (Хуторской А.В.) и системно-деятельностном подходе (Рубинштейн С.Л.) (Глава 2. Параграф 2.1.).

5. Понятие «инклюзивное образовательное пространство» включает в себя дефиницию «инклюзивная образовательная среда» и представлено ценностно-смысловыми ориентирами педагогической профессии: «**Ребенок**» – главный приоритет и ценность педагогической деятельности, «**Среда**» – пространство для решения профессиональных задач, «**Педагог**» – ценность непрерывного воспроизводства эффективного образовательного процесса. Инклюзивное образовательное пространство определено триадой: **Ребенок – Среда – Педагог.**

Принципами организации инклюзивного образовательного пространства выступили основы развивающего обучения и активности (Выготский Л.), принцип дифференциации и индивидуализации содержания образования (Селевко Г.) и открытости образовательного процесса (Бергсон А., Поппер К.), правила пространственной полифункциональности (Поникарова В.). Это позволило обосновать содержательную основу универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования (Глава 2. Параграф 2.2.).

6. Таксономия универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования состоит из четырех блоков. Каждый блок таксономии универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования направлен на создание эффективного инклюзивного образовательного пространства. Таксономию составили: универсальные педагогические методические компетенции, которые включают в себя навыки адаптации учебных планов и методов преподавания с учетом особенностей всех обучающихся, что способствует более глубокому усвоению материала; универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по организации общения на уроке, которые акцентируют внимание на важности взаимодействия между педагогом и учениками; универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по созданию дружественной среды; универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования по индивидуализации и интеграции программ. (Глава 2. Параграф 2.2.).

7. Deskрипторами для определения уровня представленности универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования выступили деятельностные реакции педагогического работника по установлению связей между знаниями и реальной ситуацией при обучении детей с типичным и нетипичным развитием. *Содержание дескрипторов* универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования *построено на двух осях*. *Первая ось* представлена обобщенным анализом «золотых» правил инклюзивной среды МС Conckey R. [14]. Следует отметить, что рекомендации МС Conckey R. [14] представляют собой подробные практические рекомендации педагогам по работе с каждой из категорий детей с особенностями в развитии, поэтому разработанное нами обобщение компетенций позволило укрупнить компетенции в блоки педагогической модели с точки зрения деятельности педагогических работников в области инклюзивного образования. *Вторая ось* - парадигмальные грани инклюзивного образовательного пространства: Ребенок – Среда – Педагог. *Результатом пересечения координат данных осей* выступили *диагностические инструменты* для оценки уровня представленности четырех блоков универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования. Диагностические инструменты представляют собой триаду: компетенция – дескрипторы – оценка. Исходя из результатов оценки формируется суммарный уровень (высокий, средний, низкий) представленности уровня универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования конкретного блока педагогической модели. (Глава 2. Параграф 2.3.).
8. Системными элементами процесса повышения квалификации педагогических работников в целях формирования универсальных педагогических компетенций для организации инклюзивного образовательного пространства выступили: Концептуальные основы содержания повышения квалификации педагогических работников по формированию универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования (принцип активности и развивающего обучения, индивидуализации и дифференциации содержания, открытости образовательного процесса, принцип пространственной полифункциональности); Педагогическая модель формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования и набор дескрипторов по оценке компетенций; Программное сопровождение повышения квалификации работников образования по формированию универсальных педагогических компетенций для организации инклюзивного образовательного пространства; Праксиологические аспекты образовательного процесса в условиях инклюзивного образовательного пространства.



9. Приведены *научные доказательства взаимосвязи педагогической модели универсальных педагогических компетенций для организации инклюзивной образовательной среды. Совокупность универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования позволяет педагогу и менеджеру образования эффективно принимать верные решения по педагогическому воздействию в условиях неопределенности, вызванной совокупностью факторов: особенностями двигательной активности и функционированием высшей нервной деятельности обучающихся (подвижность, инертность, возбудимость, тревожность и пр.), разностью возможностей здоровья, самооценки и развития обучающихся, культурных проявлений, восприимчивостью к эстетическим ценностям* (Глава 2. Параграф 2.3.)
10. Результаты входной диагностики эксперимента подтвердили актуальность и необходимость исследования относительно формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования педагогов и менеджеров. *Был синтезирован интерпретационный анализ входного анкетирования работников образования, результатов глубинных интервью с менеджерами, представителями власти и родителями и фокус-групповых дискуссий.* Проверено содержание применяемых инструментов и подтверждены стратегии для последующей организации педагогического эксперимента, ориентированного на формирование и оценку универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования в школе. Полученные результаты показали, что *у педагогов и менеджеров есть недостатки в знаниях и распознавании концептуальных понятий инклюзивной образовательной среды.* (Глава 3. Параграф 3.2.)
11. Составные элементы педагогической модели формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования были перенесены в учебные мероприятия программ повышения квалификации для педагогов и менеджеров. Для реализации поставленных задач были разработаны: *программа повышения квалификации педагогов по развитию универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования, программа повышения квалификации менеджеров по созданию инклюзивного образовательного пространства.* Разработаны технические рекомендации для менеджеров образования по созданию безбарьерной архитектурной среды, которые включают в себя рекомендации по адаптации архитектурной среды к условиям инклюзивного образования. Также представлены практические рекомендации для педагогов по организации индивидуальной работы с учетом десяти видов особенностей развития детей. (Глава 4. Параграф 4.1., 4.2.)

12. Посредством сравнительного статистического анализа выявлено, что за весь период эксперимента наибольший прирост результатов произошел в опытных группах по показателям «Универсальные педагогические компетенции организации общения в условиях инклюзивного образования», а также «Универсальные компетенции индивидуализации и интеграции программ в условиях инклюзивного образования». Так, экспериментальная группа по итоговым диагностикам показывает отсутствие низкого уровня и около 12% педагогов с высоким уровнем. Сравнительные данные сформированности *универсальных педагогических метод. компетенций ИО* у педагогов на начало и на конец показали, что *в экспериментальной группе 8,5% педагогов демонстрируют высокий уровень универсальных методических компетенций инклюзивного образования*, а в контрольной группе высокого уровня нет. Сформированность *универсальных педагогических компетенций организации общения* в условиях инклюзивного образования показали *рост высокого уровня компетенций для 11,5%* в экспериментальной группе при том, что в контрольной группе высокого уровня нет. Сравнительные данные сформированности *универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования по организации пространственной среды доброжелательной к ребенку* в условиях инклюзивного образования на начало и на конец исследования показывают *рост на 9%* числа педагогов с высоким уровнем компетенций в экспериментальной группе. При этом в контрольной группе педагогов с высоким уровнем компетенций не выявлено. Сравнительные данные сформированности *универсальных педагогических компетенций по индивидуализации и интеграции программ* в единый образовательный процесс в условиях инклюзивного образования у педагогов экспериментальной группы на начало и на конец исследования демонстрируют следующее: *высокий уровень компетенций сформировался у 11,4% педагогов, средний уровень – у 88,6% педагогов, низкий уровень компетенций не выявлен*. В контрольных группах динамика исследуемых компетенций не столь очевидна и изменилась на протяжении эксперимента незначительно. Результаты формирующего эксперимента выявили важность универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования и подтвердили необходимость развития всех блоков таксономии педагогической модели формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образовательного пространства. (Глава 4. Параграф 4.3.).

**13.** Наши предположения о том, что *сформированность универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования* у педагогов и менеджеров школ *посредством внедрения в систему повышения квалификации концепции формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования* выступит *условием создания инклюзивного образовательного пространства в школе* подтвердились статистическими данными экспериментальной группы относительно уровней представленности универсальных компетенций инклюзивного образования во всех блоках разработанной нами педагогической модели.

**14.** Полученные результаты позволили обосновать *содержание универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования как интегративного комплекса компетенций общего и специального (коррекционного) образования в условиях инклюзивного образовательного пространства школы*. Продемонстрировать психологические инструменты, позволяющие оперативно внедрить педагогическую модель в систему повышения квалификации педагогических работников.

Проведенное исследование открывает новое направление исследований в части *формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования в системе дошкольного и дополнительного образования детей*.

## РЕКОМЕНДАЦИИ

### **Предложения для дальнейших исследований.**

На основании проведенного исследования можно сформулировать ряд организационных и практикоориентированных рекомендаций.

#### **а) Для менеджеров образования в области стратегии и политики образовательной системы:**

1. В целях системной работы по внедрению инклюзивной практики в школах Республики необходимо предусмотреть во всех аккредитованных центрах повышения квалификации педагогических кадров наличие курсов по инклюзивному образованию.
2. Учитывая высокий процент детей в школах, нуждающихся в инклюзивном образовании и в целях развития компетенций педагогов и менеджеров по данному направлению, логично закрепить в нормативных документах, регламентирующих аттестацию педагогических кадров, обязательность повышения квалификации по инклюзивному образованию.

3. В целях расширения образовательной инклюзии, в том числе в части изменения архитектурной образовательной среды логично издание нормативного документа и сопроводительной документации со стороны государственных органов, курирующих вопросы образования по внедрению этой практики в школы Республики.
  4. Полезным инструментом для педагогов может выступить учебное пособие для работников образования, помогающее создавать «гибкие» уроки в условиях инклюзивного образования. Под «гибкими» уроками понимается такое содержание урока, которое предусматривает работу на уроке с учебным материалом, который рассчитан на разный уровень учеников. Начинать такую работу следует с пособия для учителей начальной школы, поскольку именно эта категория педагогов первыми обучают школьников толерантному поведению детей.
  5. Быстрее и эффективнее передавать педагогический опыт по работе со сложным контингентом учеников поможет закрепление в нормативном акте рекомендации для управлений образования в городах и районах по созданию веб-сообщества практиков, работающих в области инклюзивного образования, которые заинтересованы и мотивированы развивать инклюзивное образование.
  6. Для поддержки начинающих педагогов, а также для обобщения эффективного опыта инклюзивного образования целесообразно на сайтах при управлениях образования в городах и районах проводить аккумуляцию цифровых методических материалов по инклюзивному образованию.
  7. В целях организации общественного контроля в школе над соблюдением равенства прав детей с особенностями логично закрепление в нормативном акте обязательность включения в общественный совет школ родителей школьников с особенностями в развитии.
  8. В нормативных документах следует предусмотреть необходимость разработки программ обучения родителей школьников с особенностями в развитии.
- б) Для методистов – организаторов курсов повышения квалификации:**
1. При разработке содержания программ курсов повышения квалификации по инклюзивному образованию следует предусмотреть модуль по обучению педагогов командному взаимодействию при смешанном обучении детей. Важно развивать компетенции работы учителя в условиях инклюзивного образования по аналогу работы в малокомплектной школе, а также внедрять наиболее эффективные, зарекомендовавшие себя за годы практики, методы и подходы, применяемые в таких европейских странах как Финляндия, Польша и Румыния.

2. На обучающих мероприятиях следует обратить внимание на рассмотрение вопросов по обучению менеджеров образования работе с сообществом, особенно с родителями, по преодолению стереотипов относительно людей с особыми образовательными потребностями. Целесообразно данную работу по аналогу опыта Румынии в части создания партнерства школа-семья-сообщество, которое поддерживает детей с ООП.
3. В содержании курсов повышения квалификации важно рассмотреть модуль о разработке программного сопровождения обучения родителей школьников с особенностями в развитии.

**в) Для менеджеров образования в части управления организацией образования:**

1. Для достижения долгосрочного эффекта системы инклюзивного образования следует включить данное направление в программу развития школы. Такие действия позволят включить в ежегодное планирование школы методическую работу по развитию универсальных компетенций педагогов и менеджеров, мероприятия по трансформации архитектурной среды и последовательную работу с сообществом по продвижению идей инклюзивного образования.
2. Для развития педагогических компетенций учителей и менеджеров в области создания, поддержки и развития инклюзивной образовательной среды необходима системная методическая работа в школе, построенная по командному принципу.
3. Для продвижения ценности доброжелательного отношения к особенностям в развитии людей в межаттестационный период желательна оценка педагогов относительно уровня представленности универсальных педагогических компетенций инклюзивного.
4. В целях обмена опытом в области инклюзивного образования эффективной практикой выступит партнерство школ, начинающих внедрять инклюзивное образование со школами, обладающими опытом и действующей инклюзивной практикой.
5. Для контроля над соблюдением равенства прав детей с особенностями в развитии при организации образовательного процесса целесообразно включить в общественный совет школ родителей школьников с особенностями в развитии.

**г) Для педагогов:**

1. Для получения лучшего образовательного и социального результатов инклюзивного образования необходима совместная работа учителя с родительской общественностью. Родителей детей с особенностями в развитии необходимо обучать практикам работы с учетом психофизиологических особенностей ребенка.

2. При планировании и организации учебных и воспитательных занятий в условиях инклюзивной образовательной среды важно включать в целевую работу по развитию сенсомоторной сферы, общения, познавательной, эмоциональной и поведенческой сфер.
3. Учитывая компенсаторную функцию как важнейшую для восприятия и установления контактов с социумом у ребенка с особенностями в развитии, при организации всех видов коммуникации обращать внимание не только на речевую коммуникацию, поскольку наука о коммуникации называет пять различных каналов коммуникации: слуховой, зрительный, тактильный, ольфакторный (обоняние), термальный. Чем сложнее нарушение у ребенка, тем больше педагог должен обращаться к разным каналам невербальной коммуникации.
4. Важно грамотно строить межпрофессиональное общение; понимать роль и ответственность каждого из участников психолого-педагогического сопровождения в диагностике, консультировании и реализации коррекционно-развивающих программ; владеть профессиональной речью. Важным является умение работать в команде на общий результат, участвовать в принятии решений, уметь сделать понятным смысл своего высказывания для другого и понимать точку зрения своих партнеров.

## БИБЛИОГРАФИЯ

1. AINSCOW M. Index for Inclusion: Developing Learning and Participation in Schools, CSIE, 1999.
2. CIORNEI, V. Masa rotundă: Educația incluzivă - o nouă direcție în politica educațională În: Revista de Teorie și Practică Educațională "DIDACTICA PRO", 2007, nr. 1-2 (41-42), pp. 5-10. ISSN 1810-6455.
3. CORBET, J. Inclusive education and school culture [Инклюзивное образование и школьная культура] / J. Corbet // International Journal of Inclusive Education. 1999, Vol. 3, No. 1, pp. 53–61. [online]. Disponibil: <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/136031199285183> (data обращения: 26.02.2019).
4. CRISTEA, S. Fundamentele Pedagogiei, p.157, Iași: Polirom, 2010. 396 p.
5. CULHAM, A. Inclusive Education: A Case Study Approach, Routledge, 2014.
6. DENO, E. Special Education as Developmental Capital / E. N. Deno În: Exceptional Children, 1970, Nr 37, pp. 229–237. ISSN 0014-4029.
7. DYSON, A. Inclusion and inclusions: theories and discourses in inclusive education. În: Harry Daniels, Philip Garner (eds). Inclusive education. Supporting inclusion in education systems. London, Sterling: Kogan Page, 1999, pp. 36–53. ISBN 978-020-306-244-9.
8. FERGUSON, D. L. Improving Education: The Promise of Inclusive Schooling. Education/ D. L. Ferguson, A. Desjarlais, G. Meyer. – Newton: Development Center, MA. National Inst. For Urban School Improvement, 2000. 96 p.
9. GORAȘ-POSTICĂ, V., GUȚU, S. Educația incluzivă în Republica Moldova: repere legislativ-reglatorii actualizate și inegalități perpetuate. În: Studia Universitatis Moldaviae (Seria Științe ale Educației), 2018, nr. 5(115), pp. 13-17. ISSN 1857-2103.
10. HOFFMAN, E. M. Relationships between inclusion teachers and their students: Perspectives from a middle school. În: Dissertation Abstracts International Section A: Humanities and Social Sciences, 2011, Vol. 71. ISBN 978-1-1240-7486-3.
11. KIRK, S. A. Educating Exceptional Children / S. A. Kirk, J. J. Gallagher. – B.: Houghton Mifflin Company, 1989. 598 p.
12. LOREMAN, T., DEPPELER, J.E, HARVEY, D. Inclusive Education. A practical guide to supporting diversity in the classroom, 2004. ISBN 13 978-041-535-669-5.
13. MALCOCI, L., SINCHEVICI, I. Implementarea educației inclusive în Republica Moldova. Studiu sociologic. Chișinău: Tipografia "Artpoligraf", 2017. 95 p. ISBN 978-9975-3129-5-0.
14. MC CONCKEY, R. Understanding and meeting the needs of children in inclusive classes. A manual for teachers. Chișinău, UNESCO, 2003. 106 p.

15. MITTLER, P. International Experience in Including Children with Disabilities in Ordinary Schools. Disponibil: [http://www.eenet.org.uk/theory\\_practice/internat\\_exp.shtml](http://www.eenet.org.uk/theory_practice/internat_exp.shtml). Accesat: 10.04.2022
16. NIRJE, B. The normalization principle and its human management implications. În: Kugel, R., Wolfensberger, W (eds.) Changing patterns in residential services for the mentally retarded. Washington: President's Committee on Mental Retardation, 1969, pp. 179-195.
17. OLIVER, M. Social Work with Disabled People, Palgrave Macmillan, United Kingdom, 2003. ISBN: 978-0-333-73261-8
18. PASLARU, V., Introducere în teoria educației literar-artistice. București: Sigma, 2013. ISBN [978-973-649-875-6](https://www.isbn-international.org/product/978-973-649-875-6)
19. RACU, A. «Educația pentru cetățenie în instituțiile de tip rezidențial din Moldova» "DIDACTICA PRO", 2005, nr. 1-2 (41-42), pp. 61-64. ISSN 1810-6455.
20. RÓŽAŇSKA, L. Różnica klasy integracyjnej w szkole masowej. Disponibil: <http://www.edukacja.edux.pl/p-7192-roznica-klasy-integracyjnej-w-szkole-masowej.php> . Accesat:11.01.2023
21. RUSNAC, S. Dificultăți de formare a conceptului de sine în condițiile dizabilității fizice. În: Revista de teorie și practică educațională DIDACTICA PRO, 2007, nr. 1-2 (41-42), pp. 14-19. ISSN 1810-6455.
22. STAINBACK, W., STAINBACK, S. Inclusive Education: A Casebook and Readings for Prospective and Practicing Teachers, Allyn & Bacon, 1992, USA. ISBN 978-080-582-508-4.
23. TOMA, S. Adaptarea psihosocială a copiilor cu cerințe educaționale speciale în instituțiile de învățământ general Teză de doctor în psihologie, 2019. [http://www.cnaa.md/files/theses/2019/54467/sergiu\\_toma\\_thesis.pdf](http://www.cnaa.md/files/theses/2019/54467/sergiu_toma_thesis.pdf)
24. **TURCEAC, S.** Invățământul incluziv în regiunea transnistreană: realitate, probleme, perspective. În: Revista de teorie și practică educațională DIDACTICA PRO, 2019, nr. 3 (115), pp. 28-32. ISSN 1810-6455.
25. **TURCEAC, S.** Școala incluzivă: punțile încrederii între inimile noastre/ Svetlana Turceak; traducere din limba rusă: Elena Suf. Centrul de programe educaționale și sociale inovatoare. – Tiraspol: Tesline, 2021. 158 p. ISBN 978-9975-3499-7-0.
26. **TURCEAC, S.** Universal pedagogical competencies in the conditions of inclusive education. În: Dezvoltarea economico-socială durabilă a euroregiunilor și a zonelor transfrontaliere, 30 octombrie 2020, Iași, România.: Performantica, 2020, Vol. 36, pp. 88-94. ISBN 978-606-685-744-4.
27. UNESCO. Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales. París: Autor, 1994.



28. АКСЕНОВА, Н. И. Системно-деятельностный подход как основа формирования метапредметных результатов/ Н. И. Аксенова. Текст : непосредственный // Теория и практика образования в современном мире : материалы I Междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, февраль 2012 г.). Т. 1. Санкт-Петербург : Реноме, 2012. С. 140-142. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/21/1656/> (дата обращения: 13.07.2024).
29. АНТОНОВА, Л. А. Компаративный анализ систем подготовки будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования в Финляндии и Швеции// Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. Т. 11. С. 581–585. URL: <http://e-koncept.ru/2016/86127.htm>
30. БАЛУТИ, А.П. Педагогико-психологические особенности учебно-познавательной деятельности учащихся, имеющих трудности в обучении: на материале спецшкол Ирана, Душанбе, 2012, 26 с.
31. БАРЯЕВА, Л., БГАЖНОКОВА, И. Обучение детей с выраженным недоразвитием интеллекта, М., Владос, 2013 г. ISBN: 978-5-691-01598-4.
32. БЛИЗНЮК, О.А., СЕНЧЕНКОВ, Н. П. Понятия «инклюзивная образовательная среда», «инклюзивное образовательное пространство»: сходства и различия журнал “Человек и образование”. 2020. № 4 (65) ISBN 1815-7041.
33. БУТ, Т., ЭЙНСКОУ, М., ВОГАНА, М. [под ред.] Показатели инклюзии. Практическое пособие. [пер. Игорь Анисеев]. Изд. 2-е. Москва: Центр исследований в обл. инклюзивного образования (CSIE), 2013. - 123 с. ISBN 978-5-91400-009-4.
34. БУЛАТ, Г., СОЛОВЕЙ, Р., БАЛАН, В. [и др.] Инклюзивное образование: Методическое пособие для непрерывного обучения дидактических кадров, работающих в области инклюзивного образования детей. Проект «Интеграция детей с ограниченными возможностями в общеобразовательные школы». Fondul de Investitii Sociale din Moldova, LUMOS. 2 части. Кишинев: Б. и., 2016. Часть 1 ISBN 978-9975-87-090-0. Часть 2 ISBN 978-9975-87-098-6.
35. ВЫГОТСКИЙ, Л. С. Педагогическая психология/ Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991, 480с. ISBN 5-7155-0358-2.
36. ВЫГОТСКИЙ, Л.С. Собрание соч.: В 6 т. М., 1982, Т. 4.
37. ДЕНИСОВА, О.А., ПОНИКАРОВА, В.Н., ЛЕХАНОВА, О.Л. Подготовка педагогических кадров к осуществлению инклюзивного образования. В: Вестник Череповецкого государственного университета. 2012, Т. 4, № 1 (42), с. 109-112. ISSN 1994-0637.
38. ЗОРИЛО, Л. Курс лекций по специальной психопедагогике. Бельцы, 2012. - 285 р.

39. КАРЯКИНА, П. <https://cyberleninka.ru/article/n/reformatorskie-idei-vulfa-volfensbergera-v-kontekste-obucheniya-lyudey-s-ogranichennymi-vozmozhnostyami-zdorovya/viewer>.
40. МАЛОФЕЕВ, Н. Н. Современное состояние коррекционной педагогики.// Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах №1 2000 URL: <https://alldef.ru/ru/articles/almanah-1/sovremennoe-sostojanie-korrekcionnoj-pedagogiki>. ISSN 2312-0304.
41. МАЛЛЕР, А. Р. Социальное воспитание и обучение детей с отклонениями в развитии. М: Аркти., 20005. 176 с. ISBN 5-89415-087-6.
42. МОЗГОВОЙ, В.М. Формирование двигательных возможностей учащихся с нарушениями интеллекта в процессе физического воспитания. М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2001. 272с.
43. МИТЧЕЛ, Д. Эффективные педагогические технологии специального и инклюзивного образования. Пер. с англ. яз. М.: РООИ «Перспектива», 2011. ISBN 987-5-903263-28-8
44. ПЕРЕТЯТКУ, М. Менеджмент инклюзивного образования. Учебное пособие. Бельцы, 2022 [online]. Disponibil: [http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/5817/1/Pereteatcu\\_Management.pdf](http://dspace.usarb.md:8080/jspui/bitstream/123456789/5817/1/Pereteatcu_Management.pdf)
45. **ТУРЧАК, С.** Теория и методология развития универсальных компетенций инклюзивного образования у педагогов и менеджеров общеобразовательной школы. 2024. 200 p. ISBN 978-9975-3328-8-6.
46. СЕМАГО, Н.Я. СЕМАГО, М.М. Типология отклоняющегося развития. Модель анализа и ее использование в практической деятельности. И: Генезис, 2011. ISBN 978-5-98563-242-2.
47. ХУТОРСКОЙ, А.В. Современная дидактика. Питер, 2001. 544с. ISBN 5-318-00077-0.
48. ЮНЕСКО. Руководящие принципы для включения: обеспечение доступа образованию для всех. Париж, 2005.
49. ЯРСКАЯ-СМИРНОВА, Е.Р, РОМАНОВ П.В. Политика инвалидности: социальное гражданство инвалидов в современной России: научное издание. М.: Научная книга, 2006. 260с. ISBN 5-9758-0216-4.
50. ЯСВИН, В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. М.: Смысл, 2001. 365 с. ISBN 5-89357-090-1.
51. Biroul național de statistică al Republicii Moldova [https://statistica.gov.md/ro/situatiacopiilor-in-republica-moldova-in-anul-2023-9578\\_61275.html](https://statistica.gov.md/ro/situatiacopiilor-in-republica-moldova-in-anul-2023-9578_61275.html)
52. Pachetul educație incluzivă de calitate. UNICEF Romania. Disponibil: <https://www.unicef.org/romania/ro/pachetul-educa%C8%9Bie-incluziv%C4%83-de-calitate>. Accesat: 10.02.2022

53. Кодекс об образовании Республики Молдова [online]. Disponibil: [https://lege.md/ru/ob\\_obrazovanii/st-3](https://lege.md/ru/ob_obrazovanii/st-3)
54. Министерство просвещения, культуры и исследований Республики Молдова. Основы национального куррикулума. 2018, с.17. ISBN 978-9975-3157-7-7.
55. Стандарты профессиональной компетентности педагогических кадров из общесреднего образования <http://uciteli.info/standarty-professionalnoj-kompetentnosti-pedagogicheskix-kadrov-iz-obshhesrednego-obrazovaniya/>.
56. Отчет ЮНИСЕФ об оценке Программы развития образования на 2011-2020 годы в Республике Молдова <https://www.unicef.org/moldova/media/5161/file/Educația%20includivă%20Evaluarea%20comună%20a%20implementării%20Programului%20de%20educație%20includivă%202011-2020%20.pdf>

## ПЕРЕЧЕНЬ НАУЧНЫХ РАБОТ НА ТЕМУ ДИССЕРТАЦИИ

1. **TURCEAC, S.** Теория и методология развития универсальных компетенций инклюзивного образования у педагогов и менеджеров общеобразовательной школы. 2024. 200 p. ISBN 978-9975-3328-8-6
2. **ТУРЧАК, С.** Психолого-педагогическое сопровождение развития креативности младших школьников., автореферат Ростов-на-Дону 2007. 23 с. [https://rusneb.ru/catalog/000199\\_000009\\_003159440/](https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_003159440/)
3. **ТУРЧАК, С., ГОРАШ-ПОСТИКА В.** *Пособие для менеджеров «Руководство по внедрению инноваций в организации образования и спорта на обоих берегах Днестра».* Кишинев: Образовательный центр «PRO DIDACTICA», Bons Offices, 2018. 84 с. ISBN 978-9975-3259-5-0.
4. **TURCEAC, S.** Învățământul incluziv în regiunea transnistreană: realitate, probleme, perspective. In: *Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională*, Categoria B, 2019, nr.3(115), p.28-31. ISSN 1810-6455. [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/28-31\\_12.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/28-31_12.pdf)
5. **TURCEAC, S.** Evaluation of opportunities and key problems of inclusive education on both banks of the Dniester. In: *Studia Universitatis Moldaviae. Seria Științe ale Educației*, Categoria B, 2020, nr.5(135), pp.71-79. ISSN 1857-2103. [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/12.%20p.71-79.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/12.%20p.71-79.pdf)
6. **TURCEAC, S.** Nivelul de pregătire a profesorilor de pe ambele maluri ale Nistrului pentru implementarea educației incluzive: o analiză comparativă. In: *Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională*, Categoria B, 2021, nr.3(127), p.13-16. ISSN 1810-6455. [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/13-16\\_41.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/13-16_41.pdf)
7. **TURCEAC, S.** Fundamente conceptuale pentru dezvoltarea competențelor universale ale educației incluzive în sistemul de formare continuă a cadrelor didactice . In: *Revista Didactica Pro..., revistă de teorie și practică educațională*, Categoria B, 2023, nr.5-6(141-142), p.83-87. ISSN 1810-6455. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10397734>
8. **ТУРЧАК, С.** Универсальные педагогические компетенции для реализации инклюзивного образовательного процесса в общеобразовательной школе. In: *Studia Universitatis Moldaviae. Seria Științe ale Educației*, Categoria B, 2024, nr.9(169), p.245-253. ISSN 1857-2103. [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/245-253\\_5.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/245-253_5.pdf)
9. **TURCHAK, S.** Competențe pedagogice universale în condițiile educației incluzive. In: *Dezvoltarea economico-socială durabilă a euroregiunilor și a zonelor transfrontaliere*, 30 octombrie 2020, Iași, România. Iași, România: Performantica, 2020, Vol.36, p.88-94. ISBN 978-606-685-744-4. [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/88-94\\_10.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/88-94_10.pdf)

10. **TURCHAK, S.** Contribution of universal competencies of teachers to the transversal competences of schoolchildren, in the conditions of inclusive education. In: *Dezvoltarea economico-socială durabilă a euroregiunilor și a zonelor transfrontaliere*, 29 octombrie 2021, Iași, România. Iași, România: Performantica, 2021, Vol.39, p.28-33. ISBN 978-606-685-744-4. [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/p-28-33.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/p-28-33.pdf)
11. **TURCHAK, S.** Formarea competențelor pedagogice universale pentru organizarea unui mediu educațional incluziv în învățământul general. In: *Dezvoltarea economico-socială durabilă a euroregiunilor și a zonelor transfrontaliere*, 27 octombrie 2023, Iași: România. Iași, România: Performantica, 2023.
12. **ТУРЧАК, С.** Универсальные педагогические компетенции в условиях инклюзивного образования. In: *Știință, educație, cultură*, 12 februarie 2021, Comrat. Comrat, Republica Moldova: Universitatea de Stat din Comrat, 2021, Vol.1, p.589-593. ISBN 978-9975-3496-2-8; 978-9975-3496-1-1. [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/589-593\\_1.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/589-593_1.pdf)
13. **TURCHAK, S.** Inclusive education as a challenge for the development of universal pedagogical competencies. In: *Educația incluzivă: dimensiuni, provocări, soluții*, 3 decembrie 2021, Bălți. Bălți, Republica Moldova: Universitatea de Stat „Alec Russo” din Bălți, 2021, Ediția 6, p.102-106. ISBN 978-9975-161-01-5. [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/102-106\\_37.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/102-106_37.pdf)
14. **TURCHAK, S.** Diagnostic tools for evaluating teacher’s readiness to implement inclusive education. In: *Adaptarea sistemului educațional la noile abordări din societatea contemporană: provocări și soluții*, Ed. 1, 18-19 august 2022, Chișinău. Chișinău: Tipografia Universității de Stat din Tiraspol, 2022, p.359-366. ISBN 978-9975-76-417-9. [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/359-366\\_2.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/359-366_2.pdf)
15. **TURCHAK, S.** The formation of universal pedagogical competencies for organizing an inclusive educational environment in the conditions of a general education school. In: *Science and education: new approaches and perspectives: . Selective collection of abstracts*, Ed. 25, 24-25 martie 2023, Chișinău. Chișinău: (CEP UPSC, 2023, Seria 25, p.20-21. ISBN 978-9975-46-788-9. [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/20-21\\_69.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/20-21_69.pdf)
16. **TURCHAK, S.** The formation of universal pedagogical competencies for organizing an inclusive educational environment in the conditions of a general education school. In: *Education for Peace and Sustainable Development*, Ediția a VI-a, 9-11 noiembrie 2023, Universitatea de Stat din Moldova. Chișinău: 2023, p.48-49. ISBN 978-9975-62-593-7. [https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag\\_file/48-49\\_76.pdf](https://ibn.idsi.md/sites/default/files/imag_file/48-49_76.pdf)

17. **ТУРЧАК, С.** (*подтверждающий сертификат о пленарном выступлении*). Универсальные педагогические компетенции как фактор экологичности отношений участников образовательного процесса. В: *Адаптация образовательных систем к вызовам современности: стратегии и пути развития*, IV-ый международный педагогический форум, 6 декабря 2023, Комрат, Республика Молдова.
18. **TURCEAC, S.** (*certificat de participare*) la Conferința științifico-practică internațională *Știință, educație, cultură*, consacrată aniversării a 33-a de la fondarea Universității de Stat din Comrat, 9 februarie 2024, Comrat, Universitatea de Stat din Comrat.
19. **ТУРЧАК, С.** Развитие базовых компонентов человеческого капитала средствами государственной системы образования. În: *Вестник Воронежского Государственного Университета. Серия «Проблемы высшего образования»*, 2016, № 2, с. 97-100. ISSN 1609-0721.
20. **ТУРЧАК, С.** Основные предпосылки и перспективы формирования системы поликультурного воспитания детей и молодежи Приднестровья. В: *Предупреждение насильственных конфликтов и формирование культуры мира в мультикультурных сообществах: сб. научных трудов*. Киев: ЧП «Золоті Ворота», 2011, Серия «Межкультурный диалог: история и современность». Вып.1, с.145-152. ISBN 978-966-2246-13-1.
21. **ТУРЧАК С.** Система духовно–нравственного воспитания детей и молодежи Приднестровья. В: *Известия Волгоградского педагог. ун-та*. 2010. № 1 (45). С.160–167. ISSN 1815-9044.
22. **ТУРЧАК, С.** «К вопросу об универсальности педагогических компетенций инклюзивного образования» Матеріали Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Тенденції та перспективи розвитку науки і освіти в умовах глобалізації» 23 червня 2023 року Вип. 95, 107 с. <https://confscientific.webnode.com.ua/>
23. **ТУРЧАК, С.** Аксиологические основы содержания образования в Приднестровье в контексте тенденций развития единого европейского образовательного пространства. În: *Науковий вісник південноукраїнського державн. педагогіч. ун-ту ім. К.Д.Ушинського : збірник наукових праць*. Одеса: ПДПУ ім. К.Д. Ушинського, 2009, с.116-133. ISSN 2617-6688.
24. **ТУРЧАК, С.** Система духовно-нравственного воспитания детей и молодежи как общественный договор основных институтов социализации личности. В: *Проблемы современной дидактики: теория и практика: сб. материалов Всерос. научн.-практич. конф. с междунар. участием*, Белгород, 27 ноября 2009 г. Белгород: Изд-во БГУ, 2010, с.130-135. ISBN 978-5-91295-021-6.

25. **ТУРЧАК С.** Формирование базовых ценностных ориентаций в контексте здорового образа жизни в системе духовно-нравственного воспитания детей и молодежи Приднестровья. В: *Духовно–нравственное воспитание в современной России: проблемы, подходы, пути и решения*: материалы научн.-практич. межвузов. конф. Москва: Экон–Информ, 2010, с. 158-163. ISBN 978-5-9506-0499-7.
26. **ТУРЧАК, С.К.** Духовно-нравственное воспитание детей и молодежи Приднестровья в контексте межведомственного взаимодействия. В: *Духовно–нравственное и патриотическое воспитание молодежи в общем поликультурном информационном и кадровом пространстве*: материалы Междунар. научно-обществ. конгресса, Петрозаводск. 2009. Петрозаводск: ГОУ ВПО КГПУ, 2009, с.218-220. ID: [23439088](#).
27. **ТУРЧАК, С.** К вопросу о критериях творческого компонента в педагогической деятельности. В: *Развитие личности в системах южно-российского региона. XXV психолого-педагогические чтения Юга России. Ч. 2.* Ростов-на-Дону, 2006, ID: [24858689](#).
28. **ТУРЧАК, С.** Развитие письменной речи у младших школьников средствами интеллектуального диалога. В: *Педагогика высшей и средней школы*: сб. материалов междунар. славян. педагог. чтений. Кривой Рог, 2004. ISBN 5-8356-0299-5.
29. **ТУРЧАК, С.** Система духовно-нравственного воспитания детей и молодежи. В: *Педагогика*, Москва, 2008, № 9, с. 120-126. ISSN 0869-561X.

## АННОТАЦИЯ

**Турчак Светлана: «Формирование универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивного образовательного пространства в условиях общеобразовательной школы».**

**Диссертация доктора хабилитат педагогических наук, Кишинэу, 2024**

**Структура диссертации:** аннотация на 3-х языках; введение; 4 главы; общие выводы и рекомендации; библиография – 365 источника; 7 приложений; 237 страницы основного текста; 19 рисунков; 7 таблиц. Результаты опубликованы в 29 научных статьях.

**Ключевые слова:** инклюзивное образование, инклюзивное образовательное пространство, дружественная образовательная среда, дети с особыми образовательными потребностями, дети с ограниченными возможностями здоровья, дети с типичным развитием, универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования, таксономия универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования, педагогическая модель формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования, архитектура безбарьерной образовательной среды.

**Цель исследования:** обосновать теорию и педагогическую модель формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования в системе повышения квалификации педагогических и руководящих кадров.

**Задачи исследования:** изучить историко-аналитическую ретроспективу инклюзивного образования как социально-педагогической проблемы в странах Европы и в Республике Молдова. Обосновать содержание понятия «универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования» через принципы императивности, развивающего обучения, социально-педагогическую парадигму, компетентностные и системно-деятельностные подходы в условиях инклюзивного образовательного пространства. Рассмотреть содержательные компоненты инклюзивного образовательного пространства: ребенок - среда – педагог с позиций принципов активности личности, развивающего обучения, индивидуализации и дифференциации содержания, открытости образовательного процесса и принципа пространственной полифункциональности. Предложить критериально-диагностический инструментарий (дескрипторы) оценки универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования. Разработать концепцию и модель формирования универсальных педагогических компетенций для организации инклюзивного образовательного пространства школы в системе повышения квалификации. Провести оценку степени представленности уровня универсальных педагогических компетенций организации инклюзивного образовательного пространства и определить эффективность модели формирования универсальных педагогических компетенций. Создать инклюзивное образовательное пространство в пилотной школе.

**Новое направление исследований** представлено определением и раскрытием нового в педагогике научного понятия «универсальные педагогические компетенции инклюзивного образования». В обосновании теории формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования и компонентов инклюзивного образовательного пространства школы. В разработке таксономии универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования. В построении концепции и программного сопровождения формирования универсальных педагогических компетенций для организации инклюзивного образовательного пространства. В разработке дескрипторов для определения уровня сформированности универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования. Во внедрении в систему повышения квалификации концепции формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования. В создании и апробации теоретических и праксиологических инструментов в образовательном пространстве школы.

**Теоретическая значимость исследования** заключается в обосновании содержания универсальных педагогических компетенций инклюзивного образовательного пространства как универсального конструкта компетенций общего и коррекционного образования, определены концептуальные и дидактические основы формирования универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивного образовательного пространства школы. Разработана таксономия универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования, составлены дескрипторы по их оценке. Разработаны концепция и модель формирования универсальных педагогических компетенций по организации инклюзивного образовательного пространства.

**Практическая значимость исследования** заключается: в обоснованной таксономии универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования, дескрипторов, позволяющих оценить уровень их развития, разработанной концепции и педагогической модели формирования универсальных педагогических компетенций инклюзивного образования.

**Научные результаты, которые привели к развитию нового направления** исследования были представлены на международных и национальных научных конференциях и конгрессах. Опубликовано в ряде научных статей, книге, а также внедрены в учебные программы повышения квалификации педагогов Образовательного центра PRO DIDACTICA (г. Кишинев) и Образовательных центров «Развитие» и «РОСТ» (г. Тирасполь).



## ADNOTARE

**Turceac Svetlana:** „*Formarea competențelor pedagogice universale privind organizarea unui mediu educațional incluziv în instituțiile de învățământ general*”.  
**Teză de doctor habilitat în științe ale educației, Chișinău, 2024**

**Structura tezei:** adnotare în 3 limbi; introducere; 4 capitole; concluzii generale și recomandări; bibliografie – 365 de surse; 7 anexe; 237 de pagini text de bază; 19 figuri; 7 tabele. Rezultatele au fost publicate în 29 de articole științifice.

**Cuvinte-cheie:** educație incluzivă, mediu educațional incluziv, mediu educațional prietenos, copii cu nevoi educaționale speciale, copii cu dizabilități, copii cu dezvoltare tipică, competențe pedagogice universale ale educației incluzive, taxonomia competențelor pedagogice universale ale educației incluzive, model pedagogic de formare a competențelor pedagogice universale ale educației incluzive, arhitectura (spațiul fizic) mediului educațional fără bariere.

**Scopul cercetării:** a fundamenta teoria și modelul pedagogic de formare a competențelor pedagogice universale ale educației incluzive în sistemul de formare continuă a cadrelor didactice și manageriale.

**Obiectivele cercetării:** Studiarea retrospectivei istorico-analitice a educației incluzive ca problemă socio-pedagogică în țările Europei și în Republica Moldova; Fundamentarea conținutului conceptului de „competențe pedagogice universale ale educației incluzive” prin prisma principiilor învățării imperative, evolutive, a paradigmei socio-pedagogice, a abordărilor bazate pe competențe și sistemic-acțională în condițiile mediului educațional incluziv; Examinarea componentelor de conținut ale mediului educațional incluziv: copil – cadru – profesor din perspectiva principiilor activității personale, învățării evolutive, individualizării și diferențierii conținutului, deschiderii procesului educațional și principiului spațiului multifuncțional; Recomandarea unui set de instrumente de diagnosticare (descriptori) pentru evaluarea competențelor pedagogice universale ale educației inclusive; Elaborarea concepției și modelului de formare a competențelor pedagogice universale pentru organizarea mediului educațional incluziv al școlii în sistemul de dezvoltare profesională; Evaluarea la cadrele didactice și managerii școlari a gradului de reprezentare a nivelului de competențe pedagogice universale al organizării unui mediu educațional incluziv și determinarea eficacității modelului de formare a competențelor pedagogice universale; Crearea unui mediu educațional incluziv în școala pilot.

**Noua direcție de cercetare** este prezentată prin definirea și descrierea unui nou concept științific în pedagogie – „competențe pedagogice universale ale educației incluzive”. În fundamentarea teoriei formării competențelor pedagogice universale ale educației incluzive și componentelor mediului educațional incluziv al școlii. În elaborarea unei taxonomii a competențelor pedagogice universale ale educației incluzive. În dezvoltarea concepției și suportului curricular pentru formarea competențelor pedagogice universale în vederea organizării mediului educațional incluziv. În elaborarea descriptorilor pentru determinarea nivelului de formare a competențelor pedagogice universale ale educației incluzive. În implementarea în sistemul de dezvoltare profesională a concepției de formare a competențelor pedagogice universale ale educației incluzive. În crearea și testarea instrumentelor teoretice și praxiologice în mediul educațional al școlii.

**Semnificația teoretică a cercetării** constă în fundamentarea conținutului competențelor pedagogice universale ale mediului educațional incluziv ca un construct universal al competențelor din învățământul general și corecțional. Au fost definite bazele conceptuale și didactice ale formării competențelor pedagogice universale pentru organizarea mediului educațional incluziv al școlii. A fost elaborată o taxonomie a competențelor pedagogice universale ale educației incluzive și au fost stabiliți descriptorii pentru evaluarea lor. Au fost elaborate concepția și modelul de formare a competențelor pedagogice universale pentru organizarea mediului educațional incluziv.

**Semnificația practică a cercetării** constă în taxonomia fundamentată a competențelor pedagogice universale ale educației incluzive, descriptorii, care permit evaluarea nivelului lor de dezvoltare, concepția elaborată și modelului pedagogic de formare a competențelor pedagogice universale ale educației incluzive.

**Rezultatele științifice** care au contribuit la dezvoltarea noii direcții de cercetare au fost prezentate la conferințe și congrese științifice internaționale și naționale. Au fost publicate în mai multe articole științifice, o carte și au fost implementate în programele de formare profesională a cadrelor didactice din cadrul Centrului Educațional PRO DIDACTICA (or. Chișinău) și al Centrelor Educaționale „Razvitie” și „ROST” (or. Tiraspol).

## ANNOTATION

### Turceac Svetlana: “Training Universal Pedagogical Competences for Organizing Inclusive Educational Space in Conditions of Secondary School”.

Thesis of Habilitated PhD in Education Sciences, Chisinau, 2024

**Thesis structure:** abstract in 3 languages; introduction; 4 chapters; conclusions to each chapter; general conclusions and recommendations; bibliography (365 sources); 7 annexes; 237 pages core text including 19 figures & 7 tables.

**Publications on the topic of the thesis:** 29 scientific works.

**Key concepts:** inclusive education, friendly educational environment, children with special educational needs, children with disabilities, architecture of a barrier-free educational environment.

**Research purpose:** to develop the concept of the directional training of universal competences of teachers and managers for the implementation of *inclusive education*, to substantiate the theoretical and methodological foundations of the didactic model for the development of pedagogical competences of *inclusive education* and to substantiate their effectiveness including the introduction of advanced training programs for the development of universal competences into the system of training of pedagogical and managerial personnel in organizing an *inclusive educational environment* in a general education school.

**Research objectives:** to study the historical and analytical retrospective of *inclusive education* as a social and pedagogical problem in European countries (on the example of Poland, Romania and Finland); to reveal the content of the concept of universal pedagogical competences of *inclusive education*, to define the functions and substantiate their features in the conditions of the *educational environment*; to develop a didactic model for the training of universal competences among school teachers in organizing an *inclusive educational environment* in the system of advanced training; to develop the software support for the didactic model of the training of universal competences of inclusive education for school teachers and managers in the system of advanced training; to develop a criterion diagnostic toolkit for assessing the teacher’s readiness to organize an *inclusive educational environment*; to evaluate the effectiveness of experimental work on the development of universal skills in organizing an *inclusive educational environment* in school teachers in the context of a system of advanced training.

**New research direction lies** in the definition and development of a new scientific concept in pedagogy “universal pedagogical competences of *inclusive education*”, in substantiation of the content of universal pedagogical competences in the context of organizing an inclusive educational environment; in development and scientific substantiation of a didactic concept for the development of universal competences among school teachers of organizing an inclusive educational environment in the system of advanced training; in implementing the systematic approach to the implementation of software support for a didactic model of development of universal competences for school teachers in organizing an inclusive educational environment in the system of advanced training.

**The theoretical significance of the research** lies in the development of the inclusive education theory through the development of conceptual and didactic-methodological foundations for advanced training of teachers and managers of the general education system through the development of universal pedagogical competences of inclusive education; in substantiation of the relationship between the transversal competences of school graduates and the universal pedagogical competences of inclusive education; in substantiation of the structure and content of teacher training programs for the development of universal pedagogical competences as a condition for creating an effective inclusive educational environment in a general education school.

**The applicative value of the research** lies in the developed didactic model of universal pedagogical competences for the implementation of *an inclusive educational process* and its software support and descriptors that allow assessing the level of development of universal pedagogical competences in *inclusive education*, which can be used in the training and advanced training of didactic personnel, both fully and individually in modules. This will contribute to more effective training of personnel involved in the creation and development of an *inclusive educational environment*.

The results of the study provide new opportunities for deepening the content of curricula in pedagogy, their particular methods, psychology, general sociology, sociology of education and social work in the system of advanced training.

**Scientific results that led to new research direction** were presented at both international and national scientific conferences and congresses. They were published in a number of scientific articles, in a book and on the website <http://inclusive-school.tk> “Inclusive school. Bridges of Trust Between Hearts”, as well as being introduced into training programs for professional development of teachers and managers of Educational Center PRO DIDACTICA (Chisinau) and Educational Centers "Razvitie" ("Development") (Tiraspol) in the Republic of Moldova.

**ТУРЧАК СВЕЛАНА**

**ФОРМИРОВАНИЕ УНИВЕРСАЛЬНЫХ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ  
КОМПЕТЕНЦИЙ ПО ОРГАНИЗАЦИИ ИНКЛЮЗИВНОГО  
ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО ПРОСТРАНСТВА В УСЛОВИЯХ  
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ШКОЛЫ**

**Специальность 531.01 – Общая теория образования**

**Автореферат диссертации на соискание ученой степени  
доктора хабилитат педагогических наук**

---

Aprobat spre tipar: 15.11.2024

Formatul hârtiei 60×84 1/16

Hârtie ofset. Tipar ofset.

Tiraj 50 exemplare

Coli de tipar: 4,7

Comanda nr. 143/24

---

Centrul Editorial-Poligrafic al Universității de Stat din Moldova

Str.A.Mateevici, 60, Chișinău, MD-2009