

**UNIVERSITATEA PEDAGOGICĂ DE STAT
„ION CREANGĂ” DIN CHIȘINĂU**

Cu titlu de manuscris

CZU: 376.091(043.2)

TURCEAC Svetlana

**FORMAREA COMPETENȚELOR PEDAGOGICE
UNIVERSALE PRIVIND ORGANIZAREA UNUI MEDIU
EDUCAȚIONAL INCLUZIV ÎN INSTITUȚIILE DE
ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL**

Specialitatea: 531.01 – Teoria generală a educației

REZUMATUL

tezei de doctor habilitat în științe ale educației

CHIȘINĂU, 2024

**Teza de doctor habilitat a fost elaborată în cadrul
Departamentului Științe ale Educației și Management,
Universitatea Pedagogică de Stat "Ion Creangă" din Chișinău**

Consultant științific:

GORAȘ-POSTICĂ Viorica, doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar

Componența Comisiei de susținere publică a tezei de doctor habilitat (aprobată prin decizia Senatului UPSC, proces-verbal nr.3 din 31.10.2024):

1. SILISTRARU Nicolae, doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „Ion Creangă” din Chișinău – *președinte*;
2. GORAȘ-POSTICĂ Viorica, doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar, Universitatea de Stat din Moldova – *consultant științific*;
3. GUȚU Vladimir, doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar, Universitatea de Stat din Moldova – *referent oficial*;
4. RACU Aurelia, doctor habilitat în istoria științelor (pedagogie specială), profesor universitar, Universitatea Pedagogică de Stat „I. Creangă” din Chișinău – *referent oficial*;
5. BODRUG-LUNGU Valentina, doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar, Universitatea de Stat din Moldova – *referent oficial*;
6. MALCOCI Ludmila, doctor habilitat în sociologie, profesor cercetător, Keystone-Moldova – *referent oficial*;
7. CHERNENKO Natalia, doctor habilitat în științe pedagogice, profesor universitar, Universitatea Națională Pedagogică „K.D. Ushinsky” din Odesa, Ucraina – *referent oficial*;
8. ENI Valentina, doctor habilitat în științe pedagogice, conferențiar universitar, Universitatea „T.Gr. Șevcenco” din.Tiraspol – *referent oficial*;
9. ȚURCANU Carolina, doctor în drept, conferențiar cercetător, Universitatea de Stat din Moldova – *secretar științific*.

Susținerea va avea loc la 19 decembrie 2024, ora 12:00, în ședința Comisiei de susținere publică a tezei de doctor habilitat din cadrul Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău, Sala Senatului, bloc 2, str. Ion Creangă 1, Chișinău, MD 2069.

Teza de doctor habilitat și rezumatele pot fi consultate la Biblioteca Națională a Republicii Moldova, la Biblioteca Centrală a Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (<https://upsc.md/>) și pe pagina web a ANACEC (<https://www.anacec.md/>).

Rezumatele au fost expediate la 19 noiembrie 2024.

Autor

 **Turceac Svetlana**

Consultant științific,

doctor habilitat în științe pedagogice,
profesor universitar

 **Goraș-Postică Viorica**

**Secretar științific al Comisiei de susținere publică
a tezei de doctor habilitat,**

doctor în drept, conferențiar cercetător

 **Țurcanu Carolina**

© Turceac Svetlana, 2024

CUPRINS:

REPERE CONCEPTUALE ALE CERCETĂRII	4
CONȚINUTUL TEZEI	14
CONCLUZII GENERALE	51
RECOMANDĂRI	57
BIBLIOGRAFIE	60
LISTA PUBLICAȚIILOR AUTOAREI LA TEMA TEZEI.....	65
ADNOTARE (în limbile rusă, română și engleză).....	69

REPERE CONCEPTUALE ALE CERCETĂRII

Actualitatea temei. În ultimele decenii, în sistemul educațional din multe țări, problematica creării unor oportunități egale de educație pentru toți copiii, indiferent de particularitățile lor individuale de dezvoltare, a devenit o prioritate globală actualizată nu numai în sistemul educațional, ci și în alte sfere socio-economice ale diferitor țări. Termenul „incluziune” – *inclusion* – provine de la verbul „include” (de origine franceză) și înseamnă a conține, a include, a cuprinde, a avea în componența sa. Abordarea activă a acestei problematice este legată de re-evaluarea globală a drepturilor omului și de luarea în considerare a noilor vectori de dezvoltare civilizațională nu pe baza paradigmei de segregare a diferențelor în grupuri, ci prin paradigma integrării, și, datorită acestui fapt, responsabilizării tuturor membrilor grupului. UNICEF definește educația incluzivă în conformitate cu definiția general acceptată/ propusă de UNESCO: „Procesul de luare în considerare și de satisfacere a nevoilor diverse ale tuturor elevilor prin creșterea participării la instruire, culturi și comunități și reducerea izolării din interiorul și din afara educației. Aceasta include schimbări și modificări ale conținutului, abordărilor, structurilor și strategiilor, cu o viziune comună care include toți copiii din grupa de vârstă relevantă și convingerea că este responsabilitatea statului să asigure educația tuturor copiilor” [48].

Din punct de vedere științific, P. Mittler oferă următoarea definiție: „Educația incluzivă este un pas către o societate incluzivă care permite tuturor copiilor și adulților, indiferent de sex, vârstă, etnie, capacități, handicap de dezvoltare și infectare cu HIV, să participe și să contribuie la viața societății. Într-o astfel de societate, diferențele sunt respectate și apreciate” [15].

Выготский Л. a remarcat că principalul dezavantaj al unei școli speciale este izolarea elevului său - un copil orb, surd, retardat mintal - într-un cerc îngust al comunității școlare, în care totul este adaptat la deficiența copilului, totul este concentrat pe defectul său, care nu este capabil să-l includă în viața reală [35].

Trebuie remarcat faptul că, deși multe aspecte ale educației incluzive au fost dezvoltate științific și metodologic, componenta aplicativă a fost dezvăluită într-o manieră fragmentară și inconsecventă, la nivel teoretic practic. Realitatea obiectivă demonstrează o gamă largă de probleme sociale, economice și de altă natură care semnalează condiții insuficiente pentru educația deplină a copiilor cu dezvoltare atipică, ceea ce împiedică socializarea lor eficientă și includerea organică în procesele de dezvoltare personală și profesională. Numărul tot mai mare de nou-născuți cu nevoi speciale de la an la an accentuează relevanța acestei contradicții. Practică arată că în fiecare clasă a unei școli generale există unul sau mai mulți copii cu nevoi

educaționale speciale. În prezent, categoria copiilor cu nevoi speciale conform clasificării UNICEF (1995) include mai mult de zece categorii de copii care au: tulburări emoționale și comportamentale; tulburări de vorbire și comunicare; dificultăți de învățare; întâzieri sau limitări în dezvoltarea intelectuală; tulburări fizice sau neuromotorii; deficiențe de vedere și deficiențe de auz. Această listă este completată de alte riscuri potențiale pentru copii: copii care cresc într-un mediu defavorizat; copii aparținând minorităților etnice; „copii ai străzii”; copii bolnavi de SIDA; copii cu tulburări de comportament etc – toate acestea extinzând în mod semnificativ conceptul de incluziune [45, c.8].

Această practică este dictată, pe de o parte, de dorința părinților de a-și educa copilul într-o școală pentru copii cu o dezvoltare tipică, inclusiv pentru a obține un document de educație de tip obișnuit, preocupați, în mod formal de traiectoria normală a educației ulterioare a copilului, pe de altă parte, adesea din cauza îndepărtării sau a lipsei instituțiilor de învățământ specializate. În plus, școala este obligată să ofere servicii educaționale copiilor, în conformitate cu dreptul lor constituțional. În același timp, majoritatea cadrelor didactice nu cunosc suficient metodele și tehnicile de organizare a procesului educațional în care elevii cu dezvoltare tipică și atipică studiază în aceeași clasă. Această contradicție duce la conflicte cu părinții, colegii, crește presiunea psihologică asupra cadrelor didactice și contribuie la deformarea profesională, la epuizare și, în cele din urmă, la exodul personalului didactic din sectorul educațional. Managerii educaționali, pe de altă parte, rareori vizualizează specificul spațiului fizic al școlii necesar pentru un mediu educațional incluziv. Acest lucru face dificilă planificarea intervențiilor transformaționale pentru a amenaja un spațiu fizic mai aproape de nevoile educaționale și de altă natură ale copiilor și adulților cu dizabilități de dezvoltare.

Conferința din 10 decembrie 2019 de la Chișinău „Dezvoltarea educației incluzive în Republica Moldova - rezultate actuale și prioritate” a sintetizat rezultatele Programului de dezvoltare a educației incluzive în Republica Moldova pentru anii 2011-2019. S-a constatat că 10% din numărul total de copii (45 de mii de copii) au nevoie de educație incluzivă [51]. Numărul copiilor vulnerabili și privați de servicii educaționale de calitate este comparabil cu populația unui oraș mediu din Republica Moldova. În același timp, statisticile anuale demonstrează că numărul copiilor cu nevoi educaționale speciale este în continuă creștere. De aceea, problema reformării și identificării teoretice și experimentale a modelelor de practică educațională incluzivă prin formarea competențelor pedagogice universale ale cadrelor didactice pentru organizarea unui mediu educațional incluziv este relevantă.

Actualitatea temei de cercetare este dictată atât de exigențele de politici strategice a țării, cât și de problemele contemporane cu care se confruntă copiii cu nevoi speciale în procesul

de incluziune școlară. În același timp, ar trebui menționați factorii care creează bariere în calea educației incluzive. Printre acestea evidențiem: un mediu educațional insuficient de incluziv și calificarea ne-deplină a cadrelor didactice în domeniul educației incluzive.

Obiectul cercetării l-au constituit programele de dezvoltare profesională pentru cadrele didactice ale Universității de Stat din Tiraspol (or. Chișinău), Centrului Educațional „Razvitie” (or. Tiraspol), Universității Pedagogice de Stat „Ion Creangă” din Chișinău (Centrul de Formare Continuă și Leadership) etc. Toate programele conțin aspecte importante în dezvoltarea competențelor profesionale ale cadrelor didactice. Cu toate acestea, nu toate centrele de dezvoltare profesională enumerate dețin cursuri privind problematica educației incluzive, ceea ce dovedește complexitatea cercetării, care vizează pregătirea sistemică și formarea competențelor pedagogice ale cadrelor didactice și manageriale de pe poziția de universalitate, în ceea ce privește organizarea procesului educațional comun cu diferite categorii de copii. Aceasta generează necesitatea elaborării unui model pedagogic al competențelor pedagogice universale pentru crearea, susținerea și promovarea mediului educațional incluziv și a unei concepții corespunzătoare pentru realizarea acestuia privind formarea competențelor pedagogice universale pentru organizarea mediului educațional incluziv.

Apreciind înalt contribuția centrelor de formare profesională menționate și reflectând asupra situației prezentate, accentuăm contradicția dintre numărul tot mai mare de copii care, de la an la an, demonstrează nevoia de educație bazată pe caracteristicile individuale de dezvoltare și insuficiența numărului și calității adecvate a personalului didactic calificat, capabil să organizeze un mediu educațional incluziv eficient.

Descrierea situației în domeniul examinat și definirea problemei de cercetare științifică. Sistemul de educație incluzivă din Republica Moldova, care se edifică treptat și bine documentat de mai bine de 15 ani în marea majoritate a instituțiilor publice și private din țară, corespunde, în mare, standardelor europene și internaționale. În țara noastră, ca și în alte foste state sovietice/ socialiste, existau instituții de stat care protejau și realizau accesul la educație și drepturile copiilor cu handicap, de la grădinițe și școli speciale la universități și institute de cercetare, cu departamente specializate și cu specialiști cu înaltă calificare. În ultimele decenii, instituțiile de învățământ special pentru copiii cu diverse dizabilități au fost desființate și a fost inițiat un amplu proces de integrare instituțională a acestor copii, pentru a răspunde provocării de a crea școli incluzive și mediu educațional prietenos/incluziv pentru toți copiii, inclusiv copiii cu particularități de dezvoltare. Specialiști cu înaltă calificare în educația specială (corecțională), care erau profund familiarizați cu specificul psihologic, pedagogic și fiziologic al educației speciale, s-au recalificat și au creat premise reale pentru includerea copiilor,

tinerilor și adulților cu nevoi speciale în procesul general de educație, în condiții de egalitate cu ceilalți. În acest sens, Facultatea de Psihologie și Psihopedagogie Specială a Universității Pedagogice „Ion Creangă” din Chișinău a fost și rămâne o structură simbolică, care a fost fondată în anul 1992, prin fuzionarea Facultății de Defectologie și a Catedrei de psihologie generală, devenind prima facultate de acest profil în Republica Moldova. Pregătirea psihopedagogilor speciali a fost inițiată încă în anul 1971, iar a psihologilor – în anul 1991, a asistenților sociali – în anul 1994, a psihopedagogilor – în anul 2009. În prezent, la facultate își fac studiile (Ciclul I și Ciclul II) peste 800 de studenți. Planurile de învățământ la programele de studii și curricula pe discipline sunt actualizate, în conformitate cu actele normative în vigoare, standardele profesionale de formare a psihologilor, psihopedagogilor, psihopedagogilor speciali, asistenților sociali și luând în considerare experiența avansată de pregătire la specialitățile similare peste hotarele Republicii Moldova: România, Anglia, Scoția, Olanda, Franța, Suedia, SUA, Germania, Rusia etc. Menționăm, în continuare, oameni de știință remarcabili, care au contribuit, inclusiv prin cercetarea științifică și pilotarea diverselor programe aplicative, la dezvoltarea gnoseologică a domeniului pe care îl analizăm: Racu A. [19], Andronache N., Carpenco I., Maximciuc Gh., Spânceană L., Olărescu V., Rusnac V. [21], Vârlan M., Maximciuc V., Ciobanu A., Bodorin C. și mulți alții.

În același context, Institutul de Științe Pedagogice și Psihologice din Chișinău, care a funcționat timp de decenii sub mai multe denumiri, în prezent - Institutul de Științe ale Educației, avea, de asemenea, o structură specializată în acest domeniu. Grupurile de cercetare în domeniul psihopedagogiei speciale, axate pe respectarea drepturilor copilului, sunt coordonate de mai mulți ani de renumitul cercetător dr. hab., prof. Bucun N., precedat de Ivanitki A. (care a rămas în istoria domeniului cu lucrarea „Istoria defectologiei”) și susținut de colegii Danii A., Zubenski E., Maximenco Iu., Iakovleva A., Șeremet M., Bârsanu T., Gonța O., Corgun L. (toți cu teze susținute la Moscova), Sv. Goncearuic (prima teză susținută în cadrul Consiliului Științific deschis, pe lângă cele menționate, în anul 1993). Problemele de organizare a procesului educațional pentru copiii cu nevoi speciale în Republica Moldova au continuat să fie examinate și de cercetătorii D. Gânu, V. Rusnac, S. Toma [23] și alții.

Situația actuală în domeniul educației incluzive în Republica Moldova este prezentată și analizată în mod avizat în lucrările lui Malcoci L., Sinchevici I. [13], care evidențiază necesitatea unei abordări comprehensive pentru soluționarea problemelor grupurilor social vulnerabile. Goraș-Postică V., Guțu, S. [9], Bulat G., Solovei R., Balan V. [34] aderă, prin studiile efectuate la realizarea obiectivului promovării incluziunii este de a crea o societate în care fiecare persoană, indiferent de caracteristicile și abilitățile sale, poate fi un participant activ.

Aceasta necesită eforturile întregii societăți, inclusiv ale Guvernului, instituțiilor de învățământ, familiei, comunității și fiecărei persoane în parte.

Recomandări privind promovarea educației incluzive în Republica Moldova sunt prezentate în lucrările metodice ale unor organizații neguvernamentale – Keystone Human Services International Moldova Association și Lumos-Moldova, care au oferit, timp îndelungat, programe și suport copiilor și familiilor acestora din Republica Moldova, inclusiv copiilor cu cerințe educaționale speciale (CES).

Bazele teoretice și metodologice ale educației incluzive sunt fundamentate în lucrările științifice ale savanților Балуті А. [30], Баряев Л. și Бгажноков Л. [31], Маллер А. [41], Мозговая В. [42] ș.a.

Aspecte privind fundamentarea teoretică a educației incluzive sunt prezente în lucrările savanților 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] etc.

Eficiența sistemului de educație incluzivă din Europa și din Statele Unite ale Americii a fost studiată de savanți și practicieni precum Gallagher J., Kirk S., Gallagher J. [11], Loreman T., Deppeler J., Mattson E. [12], Cristea S. [4], care au descris procesul de realizare a educației incluzive pentru copiii cu dizabilități fizice în Marea Britanie, SUA, Suedia și au expus principiile de implementare a educației incluzive și practicile de educație incluzivă pentru copiii cu dizabilități în diferite țări ale lumii.

Trebuie remarcat faptul că, odată cu fundamentarea științifică și metodologică a unui șir de aspecte ale educației incluzive, componenta practică este dezvăluită fragmentar. Realitatea scoate în evidență o gamă vastă de probleme sociale, economice și de alt gen, care indică lipsa condițiilor necesare pentru asigurarea unei educații de calitate persoanelor cu dezvoltare atipică, ceea ce împiedică socializarea optimă și integrarea organică a acestora în procesele de dezvoltare personală și profesională. Contradicția dată este agravată de creșterea anuală a numărului de nou-născuți cu dizabilități de dezvoltare.

Problema de cercetare constă în formularea răspunsului la următoarea întrebare: *Care sunt bazele științifico-teoretice ale formării competențelor pedagogice universale ale educației incluzive, ce vor servi în sistemul de dezvoltare profesională drept temelie praxiologică pentru organizarea unui mediu educațional incluziv eficient în școală?*

Necesitatea cercetării a fost motivată și de faptul că sistemul educațional actual întâmpină dificultăți în integrarea eficientă a copiilor cu cerințe educaționale speciale în sistemul școlar general.

Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din învățământul general din Republica Moldova includ setul de competențe cerut în domenii specifice de activitate, inclusiv în domeniul educației incluzive. Aceste competențe includ: selectarea și distribuirea conținutului curricular și strategia de învățare în conformitate cu cunoștințele și caracteristicile individuale ale elevilor, prevenirea și rezolvarea conflictelor, promovarea toleranței și acceptarea diferitor opinii, organizarea spațiului fizic conform cerințelor ergonomice și în conformitate cu caracteristicile individuale și nevoile de învățare și dezvoltare ale elevilor etc. Dar înțelegând că, dacă pentru copiii cu dezvoltare tipică procesul educațional general se bazează pe principii didactice precum: principiul respectării adevărului științific, al accesibilității, al finalităților, sistematizării și continuității, vizualizării, asigurării legăturii dintre teorie și practică, durabilității, însușirii conștiente și active a cunoștințelor, precum și principiile educației și dezvoltării (Comenius J.), care, pentru copiii cu nevoi speciale, sunt puse în aplicare cu diferențe semnificative. De exemplu, principiul respectării adevărului științific presupune respectarea caracterului științific al cunoștințelor, ținând cont de adaptarea posibilităților cognitive ale elevilor și poate avea un caracter elementar. Profesorii trebuie să cunoască aceste particularități și să construiască activitatea educativă și de instruire, aplicând metode și tehnici adecvate, care să activeze și să stimuleze activitatea subiectivă a elevilor. Profesorul are nevoie de competențe în crearea unui mediu binevoitor, luarea în considerare a diversității comunicative și depășirea stereotipurilor atât în mediul copiilor, cât și al părinților. Astfel, are sens să vorbim despre universalitatea competențelor specialiștilor din domeniul educației pentru a lucra în condiții asigurării incluziunii în sens larg. Soluționarea problemei privind formarea competențelor pedagogice universale ale educației incluzive în sistemul de dezvoltare profesională poate servi drept bază pentru crearea unui spațiu educațional incluziv în școală.

Obiectul cercetării – procesul de formare a competențelor pedagogice universale ale educației incluzive în sistemul de dezvoltare profesională a cadrelor didactice și a managerilor din școlile de învățământ general.

Scopul cercetării – a fundamenta teoria și metodologia de formare a competențelor pedagogice universale ale educației incluzive în sistemul de dezvoltare profesională a cadrelor didactice și manageriale.

Obiectivele cercetării:

1. Studiarea retrospectivei istorico-analitice a educației incluzive, ca problemă socio-pedagogică în țările europene, în general și în Republica Moldova, în particular;
2. Fundamentarea conținutului conceptului de „competențe pedagogice universale ale

educației incluzive” prin prisma principiilor învățării imperative, evolutive, paradigmei socio-pedagogice, abordărilor bazate pe competențe și activități sistemice în condițiile mediului educațional incluziv;

3. Examinarea componentelor de conținut ale mediului educațional incluziv: copil – mediu – profesor din perspectiva principiilor activității personale, învățării evolutive, individualizării și diferențierii conținutului, deschiderii procesului educațional și principiului spațiului multiunțional;
4. Recomandarea unui set de instrumente de diagnosticare (descriptori) pentru evaluarea competențelor pedagogice universale ale educației incluzive;
5. Elaborarea concepției și modelului de formare a competențelor pedagogice universale pentru organizarea mediului educațional incluziv al școlii în sistemul de dezvoltare profesională;
6. Evaluarea gradului de manifestare la cadrele didactice și managerii școlari a nivelului competențelor pedagogice universale de organizare a mediului educațional incluziv, determinând eficiența concepției și a modelului de formare a competențelor pedagogice universale de organizare a mediului educațional incluziv, elaborat și implementat la nivel experimental;
7. Crearea unui mediu educațional incluziv în școala-pilot.

Metodologia cercetării științifice. Ansamblul metodelor de cercetare a fost determinat de natura multilaterală a obiectivelor stabilite. În cadrul cercetării au fost folosite:

- *metode teoretico-științifice:* metode de analiză empirică a textului, de exemplu, metoda studierii interacțiunii științifice prin referințe, ediții științifice;
- *metode logice de analiză a conceptelor:* interpretarea conceptelor fundamentale ca mijloace logice și metodologice de analiză, definirea operațională a conceptelor de bază;
- *metode de cercetare teoretică:* analiza interdisciplinară a surselor primare privind problema de cercetare; studiul actelor normative, al programelor și documentelor metodice din domeniul educației incluzive;
- *metode de cercetare empirică:* metodologia de planificare rațională a experimentelor, chestionări, testări, interviuri, observări focalizate, experimentul pedagogic;
- *metode de expertiză matematică:* metoda de calcul a coeficientului de importanță ponderată, metoda analizei în rețea (criteriul L al lui Padgett).

Noua direcție de cercetare constă în:

1. Definirea și dezvoltarea unui nou concept științific în pedagogie – „competențe pedagogice universale ale educației incluzive”;
2. Fundamentarea teoriei formării competențelor pedagogice universale ale educației incluzive și a componentelor mediului educațional incluziv al școlii, bazate pe modelele procesului de învățare evaluativă, diferențiată și individualizată în mediul educațional deschis și multifuncțional al școlii;
3. Elaborarea taxonomiei competențelor pedagogice universale ale educației incluzive, ca nucleu de conținut al concepției de formare a competențelor pedagogice universale ale angajaților din domeniul educației;
4. Dezvoltarea concepției și a suportului curricular pentru formarea competențelor pedagogice universale în vederea organizării mediului educațional incluziv;
5. Elaborarea descriptorilor pentru determinarea nivelului de formare a competențelor pedagogice universale ale educației incluzive;
6. Introducerea conceptului de formare a competențelor pedagogice universale ale educației incluzive în sistemul de dezvoltare profesională;
7. Aprobarea și implementarea instrumentelor teoretice și praxiologice în mediul educațional al școlii-pilot.

Noutatea teoretică și relevanța cercetării se relevă faptul că: a fost fundamentat conținutul competențelor pedagogice universale ale mediului educațional incluziv ca un construct universal de competențe ale învățământului general și corecțional; au fost determinate bazele conceptuale și didactice ale formării competențelor pedagogice universale pentru organizarea mediului educațional incluziv al școlii în cadrul dezvoltării profesionale a cadrelor didactice și managerilor din învățământul general; au fost definite conținutul și componentele constructive ale competențelor pedagogice universale ale educației incluzive și au fost compilați descriptorii corespunzători. Taxonomia competențelor pedagogice universale ale educației incluzive în sistemul de dezvoltare profesională este elaborată ca un analog al proceselor reale, care permite proiectarea și formarea intenționată a competențelor pedagogice universale ale educației incluzive. Taxonomia constă din patru blocuri de competențe pedagogice universale ale educației incluzive: metodologice, comunicative, spațiale și individual-integraționale; au fost elaborate concepția și modelul de formare a competențelor pedagogice universale pentru organizarea mediului educațional incluziv, având la bază componente sistemice, precum: a) fundamente teoretice, rezultate ale învățării - competențe pedagogice universale ale educației incluzive, conținut și strategii pedagogice pentru formarea

acestui tip de competențe; b) principiile activității, învățării evolutive, individualizării și diferențierii, deschiderii procesului educațional și multifuncțional; c) setul de instrumente pedagogice pentru formarea competențelor pedagogice universale în organizarea mediului educațional incluziv; d) conceptul de mediu educațional incluziv: copil - profesor - mediu a fost fundamentat nu numai ca un element al concepției generale de formare a competențelor pedagogice universale privind organizarea mediului educațional incluziv, ci și ca un rezultat al acestui proces. De asemenea, au fost sintetizate și evaluate în mod cuprinzător rezultatele cercetării privind formarea competențelor pedagogice universale în mediul educațional incluziv, care au servit drept bază pentru recomandările practice de îmbunătățire a sistemului de dezvoltare profesională a lucrătorilor din domeniul educației.

Valoarea aplicativă a cercetării se remarcă prin conținutul competențelor pedagogice universale ale educației incluzive, reprezentând o integrare a competențelor din învățământul general și special (corecțional), va permite concretizarea conținutului activității cadrelor didactice în condițiile educației incluziv; prin concepția și modelul pedagogic elaborate pentru formarea competențelor pedagogice universale ale educației incluzive și suportul său metodic pot fi aplicate în sistemul de dezvoltare profesională a cadrelor didactice atât integral, cât și pe module separate, în funcție de gradul de formare a competențelor pedagogice universale pentru crearea mediului educațional incluziv; prin instrumentarul de diagnosticare prezentat pentru determinarea nivelului de formare a competențelor pedagogice universale ale educației incluzive la angajații din domeniul educației poate fi aplicat pentru evaluarea pregătirii cadrelor didactice și managerilor în implementarea procesului educațional incluziv; prin modulele programului de dezvoltare profesională a cadrelor didactice privind formarea competențelor universale ale educației incluzive pot fi recomandate pentru aprofundarea conținutului curricular al unor cursuri universitare, în special, pedagogie, metode speciale, psihologie, sociologie generală, sociologia educației și asistență socială. Recomandările pentru cadrele didactice și manageriale privind transformarea arhitecturală în condițiile unui mediu educațional incluziv, inclusiv recomandările pentru cadrele didactice în vederea organizării lucrului individual cu copiii cu specific educațional complex în dezvoltare vor permite completarea conținuturilor cursurilor de dezvoltare profesională a cadrelor didactice, managerilor, psihologilor și a asistenților sociali.

Implementarea și aprobarea rezultatelor științifice. Rezultatele teoretice și practice ale cercetării au fost prezentate la congrese și conferințe științifice internaționale și naționale în domeniul educației, fiind publicate într-o serie de articole științifice, cărți, precum și implementate în programele de formare profesională a cadrelor didactice și manageriale ale

Centrului Educațional PRO DIDACTICA (or. Chișinău) și ale Centrelor Educaționale „Razvitie” și „ROST” (or. Tiraspol) din Republica Moldova. Modulele programului de formare profesională în domeniul educației incluzive sunt incluse în ofertele educaționale ale unor ONG-uri (de ex. „Vzaimodeistvie”), fapt ce a permis înțelegerea necesității unei educații incluzive atât la nivel de stat, cât și la nivelul societății. În scopul facilitării includerii și promovării extinse a educației incluzive în învățământul general, pentru comunitatea pedagogică și părinți a fost editată monografia „Școala incluzivă. Punțile încrederii între inimile noastre”, în limbile română și rusă, materialele cercetării sunt utilizate în activitatea profesională a cadrelor didactice și manageriale din Republica Moldova. Dintre conferințele internaționale și naționale, menționăm: „Învățământul incluziv în regiunea transnistreană: realitate, probleme, perspective”. În: DIDACTICA PRO, nr. 3 (115), 2019; „Evaluation of opportunities and key problems of inclusive education on both banks of the Dnister”. În: „Studia Universitatis Moldaviae”, Seria *Științele Educației*, 2020; «Universal pedagogical competencies in the conditions of inclusive education», Conferința Științifică Internațională, ediția a XVI-a ”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 XVII-a „Dezvoltarea economico-socială durabilă a euroregiunilor și a zonelor transfrontaliere”, 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: o analiză comparativă”. În: DIDACTICA PRO, nr.5 (207) 2020; „Универсальные педагогические компетенции в условиях инклюзивного образования”, Conferința științifico-practică internațională dedicată aniversării a 30 de ani de la fondarea Universității de Stat din Comrat, 11 februarie 2021; „Сравнительный анализ готовности педагогов Молдовы и Приднестровья к внедрению инклюзивного образования”, Culegere de materiale ale conferinței „Probleme și perspective ale practicii incluzive: educație și cultură”, 22 octombrie 2021, or. Comrat; cartea „Școala incluzivă. Punți de încredere între inimi”, 2021, în limbile română și rusă; culegerea de materiale ale Forumului Pedagogic Internațional „Probleme actuale ale sistemului de învățământ: provocări și căi de soluționare”, ediția a III, 27-28 octombrie 2022, or. Comrat; monografia „Teoria și metodologia dezvoltării competențelor universale ale educației incluzive la cadrele didactice și manageriale din școlile de învățământ general”, 2024.

Publicații la tema de cercetare. Conținutul de bază al lucrării a fost reflectat în: monografia „Teoria și metodologia dezvoltării competențelor universale ale educației incluzive la cadrele didactice și manageriale din școlile de învățământ general”; cartea „Școala incluzivă. Punți de încredere între inimi”, editată în limba română și rusă; 29 de publicații științifice, inclusiv un ghid practic și 2 materiale didactico-metodice.

Volumul și structura tezei. Conținutul propriu-zis al cercetării este expus pe 233 de pagini și include introducere, patru capitole; concluzii generale și recomandări; bibliografie din 365 de titluri; 19 figuri, 7 tabele, 7 anexe.

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.

CONȚINUTUL TEZEI

Introducerea oferă justificarea relevanței temei de cercetare, o analiză generalizată a nivelului de cercetare a acesteia, formulează problema, obiectul, scopul, obiectivele studiului, definește metodele, modalitățile și direcțiile cercetării, precum și fundamentează semnificația științifică, teoretică și practică a cercetării, prezintă modalitățile de aprobare și implementare a rezultatelor, descrie structura și conținutul studiului.

Primul capitol *Educația incluzivă ca problemă socială și pedagogică. Abordare analitică* conține o analiză retrospectivă a abordărilor ale educației incluzive și mediului social. În ultimele două decenii, s-au intensificat cercetările în domeniul educației privind strategiile care să poată asigura mai eficient accesul egal al copiilor la servicii educaționale de calitate. Experiența cercetătorilor străini precum But T. și Ainskow M., Vogan M. [33], Mitcell D. [43], Денисова О. [37], Малофеева Н. [40], Semago Н., Semago М. [46] și alții, acre demonstrează faptul că învățarea copiilor cu nevoi educaționale speciale are loc mai eficient în cadrul educației incluzive, care este recunoscută și poate deveni accesibilă tuturor copiilor. Termenii „copil anormal”, „comportament deviant”, „dizabilitate” sunt discriminatorii, Declarația Mondială de la Salamanca (1994) recomandă termenul „persoane cu nevoi educaționale speciale” Termenii „copil anormal”, „comportament deviant”, „dizabilitate” sunt discriminatorii. Declarația Mondială de la Salamanca (1994) folosește termenul „persoane cu nevoi educaționale speciale”, care au necesită abordări specifice în domeniul învățământului general, dar și pe tot parcursul vieții [Cf.27].

S-au adus multiple argumente privind importanța educației incluzive în sistemul de învățământ general din Republica Moldova și practicile incluzive din mai multe țări europene. Un interes deosebit prezintă informația despre retrospectiva istorico-pedagogică și interconexiunea acesteia cu procesele sociale din societate. De asemenea, în acest capitol, se acordă o atenție deosebită bazei normative și legislative a educației incluzive în Republica Moldova, ca parte fundamentală a implementării accesului egal al tuturor copiilor la servicii educaționale de calitate. În primul capitol sunt evidențiate modelele care au determinat schimbarea cursului către integrare. **Modelul medical sau segregacionist** [39] utilizat în educația persoanelor cu dizabilități de dezvoltare în majoritatea țărilor din Europa, Statele Unite și Regatul Unit de la începutul secolului al XX-lea până la mijlocul anilor 1960 se bazează pe clasificarea afecțiunilor copiilor. În perioada menționată, în URSS se observa un proces de segregare a grupurilor de copii cu nevoi educaționale speciale. **Modelul normalizării**. Se știe că inițial conceptul de normalizare era legat de activitatea guvernului suedez din 1943, care viza îmbunătățirea condițiilor pentru persoanele cu dizabilități parțiale («partially partially able bodied people»). Elaborarea detaliată a acestui concept este asociată cu numele lui Bengt Nirje, pedagog suedez, director executiv al Asociației Suedeze pentru Copii cu Dizabilități [16]. **Modelul social (modelul incluziunii)** (mijlocul anilor '80 – prezent) a devenit fundamentul practicii emergente a educației incluzive. În anii '20 ai secolului trecut, Выготский Л. a remarcat că, cu cât dezvoltarea copilului cu nevoi speciale de dezvoltare este orientată spre includerea sa în comunitatea educațională generală, cu atât se dezvoltă mai bine capacitățile compensatorii, care contribuie la dezvoltarea generală a tuturor aspectelor vieții copilului [36]. Ulterior, ideea sa a fost implementată în activitatea școlilor din Europa de Vest, SUA și Canada, Italia, țările scandinave. Modelul incluziunii plasează responsabilitatea pentru handicapul unui copil asupra societății, o comunitate de profesioniști capabili să-și asume responsabilitatea pentru procesele legate de caracteristicile specifice de dezvoltare ale anumitor elevi și să creeze condițiile necesare pentru rezolvarea oricăror probleme ale acestora. În centrul acestui model se află ideea unei societăți incluzive, care construiește relații, încearcă să înțeleagă și să contribuie la practica socială.

În diferite țări, drumul către educația incluzivă a avut loc ca răspuns la realitățile istorice și educaționale ale dezvoltării statului. În Finlanda, modelul medical de educație a copiilor cu CES a existat timp de 15 ani, etapa normalizării a durat 50 de ani, iar modelul social, în care incluziunea este acceptată de întreaga populație a țării, durează de 14 ani. Trecerea la educația incluzivă în Finlanda s-a realizat pe baza modelului Fullan-Hargreaves, iar diferența fundamentală în pregătirea cadrelor didactice pentru a lucra într-un mediu incluziv constă în

dezvoltarea competențelor de cercetare, ceea ce permite profesorului să identifice particularitățile de dezvoltare pentru a selecta instrumente educaționale de calitate pentru dezvoltarea copiilor. Analiza evoluției către educația incluzivă în Polonia este interesantă, deoarece această țară are experiență în educația integrată a copiilor înainte de introducerea modelului medical. Această experiență a arătat că un sistem de învățământ general nepregătit pentru integrarea copiilor cu CES în mediul educațional general conduce la rezultate nesatisfăcătoare pentru toți participanții la procesul educațional [29]. Astfel, în Polonia, la mijlocul secolului al XX-lea (1945), începe etapa normalizării sau „integrarea forțată a copiilor cu CES în educația generală”, care durează 25 de ani, iar, din cauza rezultatelor nesatisfăcătoare, modelul integrat este înlocuit de modelul medical, care continuă 20 de ani (până în 1990), după care urmează etapa normalizării, care durează 25 de ani (până în 2015). În etapa normalizării se desfășoară pregătirea bazei materiale și tehnice și formarea cadrelor didactice. Toate acestea au permis trecerea la modelul social, care continuă până în prezent [20]. În România, modelul medical a existat timp de 40 de ani, iar etapa normalizării – 10 ani. În sistemul educațional al României, UNICEF a implementat Pachetul Educației Incluzive de Calitate, care a permis trecerea la modelul social, care continuă până în prezent [52].

În Republica Moldova, încă din prima treime a secolului XX (1924), a fost stabilit un model medical de educație pentru copiii cu nevoi speciale, presupunând existența educației speciale ca un sistem separat. Modelul menționat a existat până în 1990, adică 66 de ani, ceea ce a condiționat fixarea în mentalitatea populației, în primul rând a cadrelor didactice, a faptului existenței sistemelor educaționale separate de învățământ special și general. După 1990, a urmat etapa normalizării, care a durat 10 ani. Schimbările politice începând cu anul 2005 au creat condițiile necesare pentru identificarea și conștientizarea problemei copiilor cu CES. În republică a fost pregătit un cadru normativ-juridic fundamental al educației incluzive, a fost organizată colaborarea în activitatea managementului educațional la nivel național, municipal și local, au fost create centre de resurse în multe școli. Codul Educației al Republicii Moldova în articolul 3 stipulează faptul că educația incluzivă este un „proces educațional care răspunde diversității copiilor și cerințelor individuale de dezvoltare și oferă oportunități și șanse egale de a beneficia de drepturile fundamentale ale omului la dezvoltare și educație de calitate în medii comune de învățare [53]. Suportul teoretic, științific și metodologic pentru dezvoltarea ideilor de educație incluzivă în Republica Moldova a fost oferit de lucrările, care abordează: tendințele moderne în teoria educației (Cristea S.); comunicarea didactică (Cucos Const., Șoitu L.); competențele de comunicare (Mitrofan N., Macovei E., Goraș-Postică V.); tehnologiile didactice activ-participative (Rudic Gh., Matei N., Patrașcu N., Patrașcu D.). Cristea S. notează

că evoluția educațională a anilor 1970 consemnează înlocuirea conceptului de anomalie educațională cu conceptul de inadaptare școlară. Conștientizarea problemelor situate la granița învățământului special - învățământ normal/regulat a dus la apariția conceptului de educație corecțională. Baza pedagogică, teoretică și metodologică este fixată la nivelul conceptului actual de integrare a învățământului special în învățământul general, în contextul normalizării existenței unui copil/elev cu dizabilități. Din 1978, a fost lansat conceptul actual de cerințe educaționale speciale. Extinderea și aprofundarea lui se va realiza după 1990, ceea ce duce la apariția unui nou concept pedagogic de educație incluzivă. Iar educația incluzivă în Moldova a fost obiectul cercetării în domeniul educației speciale din 1990 [4]. Ghidul metodologic al instituțiilor de învățământ primar și gimnazial general privind educația incluzivă din Republica Moldova constată faptul că incluziunea înseamnă nu numai integrarea copiilor cu nevoi educaționale speciale în mediul școlar, ci și, mai presus de toate, înțelegerea fenomenului uman, diversitatea și organizarea corespunzătoare a procesului educațional conform conceptului de educație incluzivă [14]. Zorilo L. se referă la faptul că educația incluzivă în Republica Moldova vizează în prezent la oportunitatea copiilor cu nevoi educaționale speciale de a studia împreună cu copiii obișnuiți la școală, grădiniță și universitate. În opinia ei, conceptul de „educație incluzivă” în Republica Moldova este înțeles ca una dintre formele de educație, datorită căreia un copil cu nevoi speciale frecventează aceeași școală cu colegii săi sănătoși, învață în aceeași clasă cu ceilalți copii de aceeași vârstă. Incluziunea în societate înseamnă părăsirea unui sistem izolat și „eliberarea” de oameni care, din diverse motive, au fost excluși din societate și din sistemul relațiilor acesteia [38]. Toma S. subliniază că procesul de adaptare psihosocială a copiilor dezinstituționalizați care au primit educație în mediu familial în instituțiile de învățământ general pentru copii este influențat de factori interni și externi. Mecanismele psihologice și pedagogice pot facilita acest proces cu un climat psihologic optim și un mediu educațional favorabil pentru toți elevii [23]. Ciornei V. constată că în societate există întotdeauna o tendință de omogenizare și de ceea ce este asemănător cu ei înșiși. Aceștia aderă la standarde medii și resping sau marginalizează tot ceea ce iese în evidență ca anormal, deviant sau excepțional. Probabil că această atitudine se bazează pe atavismul animal, care implică o formă de selecție naturală prin sacrificarea indivizilor cu informații genetice care nu sunt conforme cu normele stabilite. Dar, în același timp, societatea rămâne umană tocmai pentru că desființează legile haitei, care împart animalele în clase superioare și inferioare. În societățile occidentale, democrația înseamnă nu numai principiul „trăiește și lasă-l pe celălalt să trăiască”, ci și dezvoltarea acestui principiu la un nivel moral tot mai înalt - creează condiții speciale pentru viața celor care sunt diferiți, a celor care sunt "alte." Aceste condiții minimizează pe cât

posibil anomalia și diferența lor [2]. În ceea ce privește competențele pedagogice de educație incluzivă, am dori să evidențiem câteva idei în contextul problemei abordate de noi. Bulat G., Solovei R., Balan V. în ghidul metodologic pentru instituțiile de învățământ primar și gimnazial general privind implementarea educației incluzive (2014) notează că profesorul trebuie să aibă competențe de organizare a procesului de predare, evaluare. și monitorizare în educația incluzivă [34]. Pereteatcu M. în lucrarea „Managementul educației incluzive” notează că politicile educaționale și legislația națională oferă un cadru de reglementare pentru promovarea educației incluzive la nivel republican, municipal și instituțional [44]. Rusnac S. abordează problemele definirii conceptului stimei de sine atunci când lucrează cu persoane cu dizabilități de dezvoltare, subliniind că dizabilitățile fizice provoacă eforturi compensatorii atât de natură biologică, cât și socială. În cazul eforturilor sociale, are loc o reevaluare a stimei de sine, prin care sunt revizuite autocunoașterea și stima de sine [21]. Astfel, problema educației incluzive este una dintre problemele importante în modernizarea sistemului modern de învățământ din Republica Moldova. Principalele valori ale educației incluzive sunt reflectate în majoritatea documentelor internaționale și naționale privind drepturile omului, iar competențele profesorilor și managerilor în organizarea unui spațiu educațional incluziv sunt o condiție cheie pentru deschiderea și pregătirea mediului educațional pentru a oferi acces egal la educația pentru toți copiii. Trebuie menționat că UNICEF este agentul care coordonează Parteneriatul Global pentru Educație în Republica Moldova. În acest context, activitatea UNICEF în perioada 2013-2017, a fost orientată spre sprijinirea Guvernului și a societății civile pentru asigurarea integrării sociale a copiilor și a familiilor lor. În raportul prezentat de UNICEF pentru perioada menționată se evidențiază problemele care împiedică implicarea deplină a copiilor cu dizabilități în procesul educațional general. Printre cauze se menționează că și cadrele didactice adesea nu sunt pregătite să ofere sprijinul necesar copiilor cu nevoi speciale, nu cunosc suficient cum să creeze condiții necesare pentru educarea și instruirea lor. În școli, lipsesc specialiști precum asistenți sociali, psihologi, logopezi, ceea ce îngreunează integrarea cu succes a acestei categorii de copii, iar procesul de educație incluzivă în școlile generale decurge lent. Se resimte o puternică rezistență față de integrarea și educația incluzivă a copiilor cu CES din partea multor părinți, precum și a cadrelor didactice. O parte a societății nu susține ideea educației incluzive [56]. Pentru a rezolva problemele de personal în ceea ce privește pregătirea pentru implementarea procesului educațional incluziv, este necesar să se identifice baza științifico-teoretică pentru dezvoltarea profesională în domeniul educației incluzive [24, c.29].

Astfel, printre abordările teoretice în domeniul educației, care se concentrează pe problema incluziunii, pot fi menționate:

1. *Teoria valorii imperative* (Kant I., 1785; Hegel, 1831), care afirmă că principiile morale trebuie să aibă un caracter universal și necesar. Mediul educațional incluziv presupune imperativul moral ca prioritate și universalitate a realității educaționale [46].

2. *Conceptul rolului principal al învățării în dezvoltarea copilului* (Выготский Л., 1930) include ca noțiunea cheie „zona de dezvoltare proximală”. Învățarea eficientă ar trebui să devanseze nivelul actual de dezvoltare (zona de dezvoltare reală) și să creeze oportunități pentru creșterea ulterioară a personalității [35].

3. *Paradigma socio-pedagogică* (Bandura A., 2000; Kuhn T., 1963; Cristea S., 1997; Lipsky I. A., 2004) în pedagogia incluziunii este una dintre concepțiile de bază care recunoaște specificul proceselor sociale desfășurate în diferite instituții socio-pedagogice, responsabile de socializarea și formarea personalității active [4].

4. *Conceptul de abordare bazată pe competențe* (Хуторская А.В) se concentrează pe deschiderea sistemului de învățământ la nevoile societății [47].

5. *Abordarea sistemic-acțională* (Рубинштейн С.Л., 1973, Леонтьев А.Н., 1983, Занков Л.В., 1999), care consideră familia și școala ca sisteme deschise aflate în interacțiune constantă, influențând dezvoltarea și formarea personalității elevului [28].

Abordările și conceptele științifice menționate mai sus au determinat baza metodologică a acestui studiu și au stat la baza conceptelor de „competențe pedagogice universale ale educației incluzive” și „mediu educațional incluziv al școlii”.

După cum arată teoria și practica pedagogică, problema pregătirii profesorilor de a implementa un proces educațional incluziv și a managerilor educaționali de a organiza un mediu incluziv este esențială. Aceste procese se bazează pe nivelul de dezvoltare al competențelor lor în domeniul educației incluzive. O componentă importantă a acestor competențe include pregătirea profesorului de a lucra în condițiile unei abordări diferențiate a copiilor, competența de a menține abilitățile de comunicare ale elevilor în centrul atenției și competența de a integra planurile individuale în procesul educațional general. Bliznyuk O.A. și Senchikov N.P. oferă detalii privind conținutul definițiilor științifice „mediu educațional incluziv” și „spațiu educațional incluziv” [45, p.127].

În opinia lor, aceste concepte nu sunt sinonime, în ciuda faptului că ambele presupun prezența unui mediu fără bariere și capacitatea de a schimba condițiile incluzive pentru socializarea efectivă a elevilor. Diferența de bază, în opinia lor, este că un mediu incluziv implică plasarea pasivă a elevilor. Oamenii de știință interpretează conceptul de spațiu educațional incluziv, care necesită soluționarea problemei educației copiilor cu cerințe educaționale speciale nu doar prin adaptarea spațiului educațional (reproiectarea sălilor de

clasă, crearea condițiilor pentru deplasarea fără bariere în clădirea unei instituții de învățământ, disponibilitatea echipamentelor speciale etc.) la nevoile fiecărui copil ci, în principal, prin oferirea oportunității tuturor participanților la procesul educațional de a se dezvolta. În acest spațiu, procesul educațional este în curs de reactualizare: devine flexibil, se introduc noi metode și tehnologii de predare care contribuie atât la îmbunătățirea asimilării materialului educațional și la dezvoltarea de noi abilități, cât și la deblocarea potențialului tuturor elevilor. 32]. În conformitate cu adaptarea spațiului educațional în condiții incluzive, componentele acestuia pot fi împărțite (conform lui Ясвин В.А.) în spațiu-subiect, adică prezența unei organizări arhitecturale și spațiale accesibile (fără bariere) a localului; furnizarea de mijloace și sisteme tehnice moderne care să răspundă nevoilor educaționale ale copiilor; conținut-metodologie, inclusiv un plan individual adaptat pentru educația și dezvoltarea copilului, variabilitatea și flexibilitatea metodelor, formelor și mijloacelor educaționale; comunicativ și organizatoric, implicând pregătirea personală și profesională a profesorilor de a lucra într-un grup mixt (incluziv) [50].

În opinia noastră, *spațiul educațional incluziv este un concept mai larg în raport cu definiția „mediului educațional incluziv”, întrucât include un mediu arhitectural fără bariere al școlii, un mediu de comunicare prietenoasă între disciplinele educaționale, reprezentarea competențelor profesionale, a personalului didactic în organizarea educației ținând cont de abilitățile individuale și de nevoile școlărilor, indiferent de caracteristicile lor de dezvoltare. Miezul central al spațiului educațional incluziv, a cărui dezvoltare sunt vizate mediile mai sus menționate, este personalitatea în creștere a copilului. Caracteristicile, nevoile, zonele de dezvoltare actuale și imediate ale acestuia sunt cele care declanșează mișcarea și dezvoltarea componentelor rămase ale spațiului educațional incluziv. Educația incluzivă poate fi considerată ca un proces educațional unificat în care profesorii sunt capabili să organizeze simultan educația pentru toți copiii, inclusiv pentru copiii cu nevoi educaționale speciale. Aceasta, la rândul său, impune universalitatea competențelor profesorilor și managerilor în organizarea unui spațiu educațional incluziv și a educației incluzive ca proces continuu de dezvoltare a tuturor disciplinelor școlare [45, p.154].*

În **capitolul doi** al tezei de doctorat, intitulat ***Formarea competențelor pedagogice universale pentru organizarea unui mediul educațional incluziv. Abordări conceptuale***, se menționează că, Curriculumul Național din Republica Moldova definește „competența” ca pe un ansamblu integrat de cunoștințe, abilități, atitudini și valori dobândite, formate și dezvoltate în procesul de învățare [54]. Standardele de competență profesională a cadrelor didactice și de conducere din învățământul secundar general din Republica Moldova, adoptate în 2018, indică

un set de competențe necesare pentru a lucra în condițiile educației inclusive [55]. Paslaru Vl., în lucrarea „Introducere în teoria educației literar-artistice”, remarcă: competențele au valori diferite în cunoașterea și învățarea umană. La competențele universale el include competențele care pot fi aplicate în orice domeniu de activitate și care, ca entitate generală, se extind asupra tuturor sau aproape tuturor sferelor relațiilor sociale în cadrul Uniunii Europene [18]. Deoarece educația incluzivă trebuie considerată ca un proces educațional unic, în care cadrele didactice trebuie să fie capabile să identifice particularitățile în dezvoltarea copilului și să ofere servicii educaționale de calitate pentru toți copiii, inclusiv pentru copiii cu nevoi educaționale speciale. Acest fapt impune noi cerințe față de competențele cadrelor didactice și managerilor din educație. Aceste competențe pedagogice ar trebui să aibă un caracter universal *pe baza conținutului reprezentat de unificarea competențelor pedagogice din învățământul general și special*. În contextul cercetării noastre, acest aspect este considerat ca o condiție, care permite profesorului să desfășoare simultan procesul educațional pentru copiii cu dezvoltare tipică și atipică.

Pentru a demonstra necesitatea formării unei baze de fond a competențelor personalului didactic în contextul educației incluzive, prezentăm un eșantion de competențe profesionale ale profesorilor din clasele primare care lucrează cu copii cu dezvoltare tipică în sistemul de învățământ general și competențele profesionale ale cadrelor didactice din învățământul primar din sistemul de învățământ special (corecțional) (Tabelul 1).

Astfel, trebuie remarcat faptul că aceste competențe pedagogice diferă semnificativ unele de altele. Să remarcăm că și competențele date în tabel figurează în curricula învățământului superior de profesionalizare.

Tabel 1. Eșantion de competențe profesionale ale profesorilor de școală primară care lucrează cu copii cu dezvoltare tipică în sistemul de învățământ general și competențe profesionale ale unui profesor de școală primară în sistemul de învățământ special (corecțional)

Competențele profesionale ale cadrelor didactice din învățământul primar special (corecțional)	Competențele profesionale ale cadrelor didactice din învățământul primar general
<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilitatea de a utiliza metode și tehnologii standard care permit rezolvarea problemelor de diagnostic, corecție și dezvoltare (PC-23); - Abilități de a colecta și procesa informații, rezultate ale observațiilor psihologice și diagnostice (PC-24); - Abilități de a construi situații de învățare de 	<ul style="list-style-type: none"> - Disponibilitatea de a implementa programe educaționale în conformitate cu cerințele standardelor educaționale (PC-1); - Abilitatea de a utiliza metode și tehnologii moderne de instruire

<p>dezvoltare care sunt favorabile dezvoltării personalității și abilităților copilului (PK-26);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abilități de a oferi sprijin psihologic și pedagogic pentru copiii cu dizabilități: - capacitatea de a organiza activități comune și individuale ale copiilor cu diverse tipuri de tulburări de dezvoltare în conformitate cu vârsta, abilitățile senzoriale și intelectuale ale acestora (PK-33); - Abilități de a aplica metodele și tehnologiile recomandate pentru rezolvarea problemelor de diagnostic, corecție și dezvoltare (PC-34); - Abilități de a colecta și procesa inițial informații despre istoricul dezvoltării și bolii copiilor cu dizabilități (PK-35); - Abilități de a verifica stabilitatea stării emoționale în interacțiunea cu copiii cu nevoi speciale și cu părinții acestora (reprezentanți legali) (PC-36); - Capacitatea de a efectua educația psihologică a profesorilor și părinților (reprezentanți legali) cu privire la caracteristicile dezvoltării mentale a copiilor cu diferite tipuri de tulburări de dezvoltare (PK-37); - Capacitatea de a colecta și pregăti documente despre un copil pentru a discuta problemele sale la un consiliu psihologic, medical și pedagogic al unei organizații educaționale (PK-39). 	<p>și diagnosticare (PC-2);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Abilități de a rezolva probleme de educație și dezvoltare spirituală și morală a elevilor în activități educaționale și extrașcolare (PC-3); - Abilități de a folosi oportunitățile mediului educațional pentru a obține rezultate de învățare personale, meta-subiecte și specifice disciplinei și pentru a asigura calitatea procesului educațional folosind mijloacele disciplinei predate (PC-4); - Capacitatea de a oferi suport pedagogic pentru socializarea și autodeterminarea profesională a elevilor (PC-5); - Disponibilitatea de a interacționa cu participanții la procesul educațional (PC-6); - Capacitatea de a organiza cooperarea între elevi, de a menține activitatea și inițiativa, independența elevilor și de a le dezvolta abilitățile creative (PC-7).
---	--

În contextul educației incluzive, care presupune activitatea unui profesor în dezvoltarea copiilor, este nevoie de un set universal de competențe profesionale ale educației incluzive, care să integreze competențele profesionale ale învățământului general și special (corecțional).

Un set de competențe pedagogice universale ale educației incluzive ar trebui să asigure organizarea și proiectarea de înaltă calitate a procesului pedagogic, sprijinirea unui mediu în dezvoltare și prietenos, dezvoltarea competențelor comunicative ale elevilor, organizarea accesibilității spațiale a mediului educațional, individualizarea și integrarea curricula educaționale. Logica competențelor pedagogice universale ale educației incluzive poate fi urmărită în structura generală a competențelor pedagogice profesionale (Fig. 1).

Vorbind despre necesitatea competențelor pedagogice universale în educația incluzivă, considerăm important de reținut că standardele de competență profesională a personalului didactic și de conducere din învățământul secundar general din Republica Moldova indică un set de competențe în domenii specifice de activitate. Astfel, în ceea ce privește educația incluzivă pentru standardele profesionale ale cadrelor didactice din domeniul de competență „Proiectare didactică” conform indicatorului 1.1. „Proiectarea procesului de învățământ în conformitate cu regulile bazei curriculare a disciplinei” include descriptorul 1.1.4. „Selectarea și distribuirea conținutului curriculumului și a strategiilor de predare în conformitate cu cunoștințele și caracteristicile individuale ale elevilor.” Indicatorul 1.2. „Proiectarea evaluării procesului educațional și a rezultatelor școlare” este implementată sub forma descriptorului 1.2.2. „Determină obiectivele evaluării, elaborează sarcini de evaluare ținând cont de caracteristicile individuale și de vârstă ale elevilor.” Pe dimensiunea „Mediul de învățare”, standardul profesional al unui profesor este stabilit de indicatorul 2.1. „Crearea unui climat de încredere, solidaritate, interacțiune respectuoasă, bazat pe principiile egalității și toleranței”, unde descriptorul vizează o serie de indicatori. În contextul studiului nostru, indicatorul 2.1.3 este important. „Previne și rezolvă conflictele prin promovarea atitudinilor tolerante și acceptarea diferitelor puncte de vedere.” Conform standardului 2.3., privind organizarea și utilizarea rațională a spațiului fizic, descriptorul 2.3.1. include „Organizează spațiul fizic în funcție de cerințele ergonomice și în conformitate cu caracteristicile individuale și nevoile de învățare și dezvoltare ale elevilor”. În a treia dimensiune „Procesul educațional” a standardului profesional, conform indicatorului 3.1. „Managementul procesului educațional” evidențiem descriptorul 3.1.3., care prevede aplicarea diferențiată a curriculumului pentru elevii cu cerințe educaționale speciale, în conformitate cu recomandările Serviciului de Asistență Psihologică. Indicatorul 3.2. „Demonstrează interacțiune didactică de succes” din aceeași arie de competență este determinat de următorul descriptor - formarea competențelor comunicative ale elevilor pentru integrarea lor socială. Indicatorul „Oferă evaluare și feedback în vederea asigurării progresului” obligă profesorul să posede următorii descriptori ai procesului educațional incluziv: 3.5.2. „Utilizarea individuală și diferențiată a strategiilor de evaluare și autoevaluare, începând cu caracteristicile individuale și de vârstă ale elevilor”, 3.5.4. „Oferă o analiză continuă a realizărilor subiectului prin monitorizarea progresului său educațional” [55]. Astfel, Standardele de competență profesională ale cadrelor didactice din Republicii Moldova semnaleză necesitatea competențelor universale în educația incluzivă a cadrelor didactice pentru a lucra eficient cu toți copiii, inclusiv cu cei cu comportament deviant.

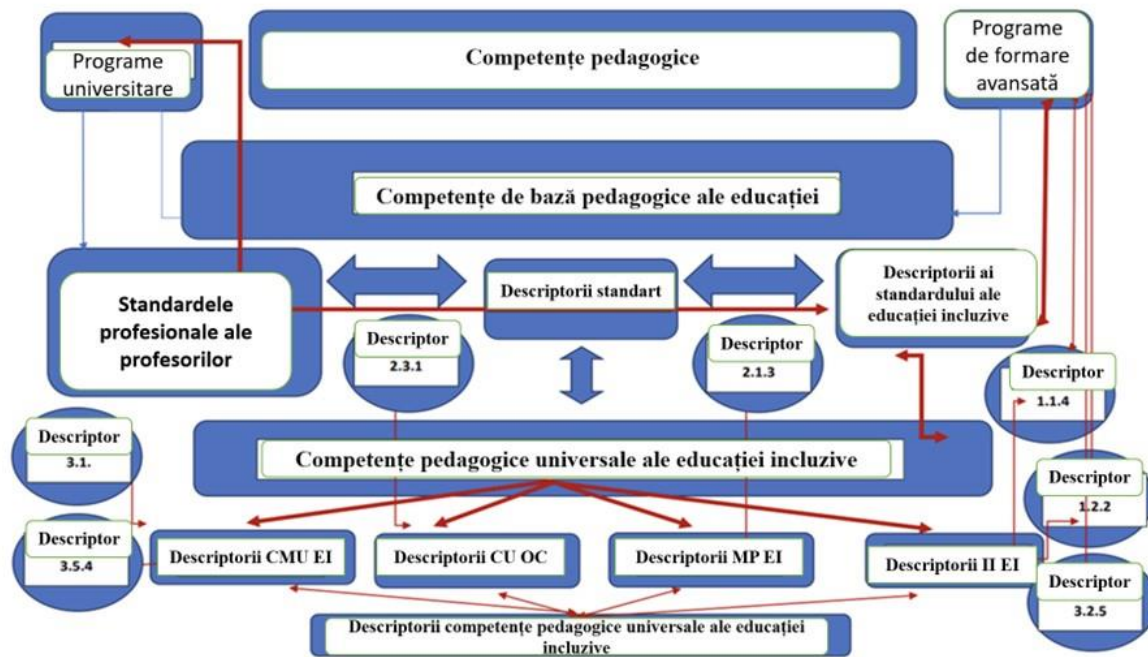


Fig.1. Logica competențelor pedagogice universale ale educației incluzive în structura generală a competențelor profesionale/ pedagogice

Competențele pedagogice universale de educație incluzivă se bazează pe abordările științifico-metodologice descrise în paragraful 1.1 din primul capitol al acestui studiu. Astfel, din perspectiva *teoriei valorii imperative*, competențele pedagogice universale ale educației incluzive includ baza etică ale interacțiunii profesorului cu elevii, indiferent de abilitățile acestora, acceptarea valorii și înțelegerea semnificației învățării și educației comune a copiilor cu CES și a colegilor lor cu dezvoltare tipică. *Conceptia rolului principal al învățării în dezvoltarea copilului*, conform căruia învățarea ca proces trebuie să stimuleze dezvoltarea tuturor copiilor, iar pentru copiii cu CES să includă oportunități compensatorii pentru dezvoltarea potențialului. *Paradigma socio-pedagogică* recunoaște particularitatea proceselor sociale, responsabile de socializarea și formarea personalității active, ceea ce are o semnificație deosebită în contextul pedagogiei incluziunii. *Conceptia abordării bazată pe competențe* se concentrează pe realizarea unei practici incluzive prin intermediul calităților personale și profesionale ale angajaților din domeniul educației, actualizate într-un mediu educațional incluziv. *Abordarea sistemic-acțională* consideră familia și școala ca sisteme deschise, care permit crearea unui mediu educațional unitar. În Figura 2 se remarcă faptul că fiecare dintre abordările științifico-metodologice propuse este aplicabilă atât sistemului de învățământ general, cât și celui special; însă, în condițiile educației incluzive, profesorul trebuie să posede competențele fiecărei abordări pentru a instrui simultan copiii cu dezvoltare tipică și atipică.

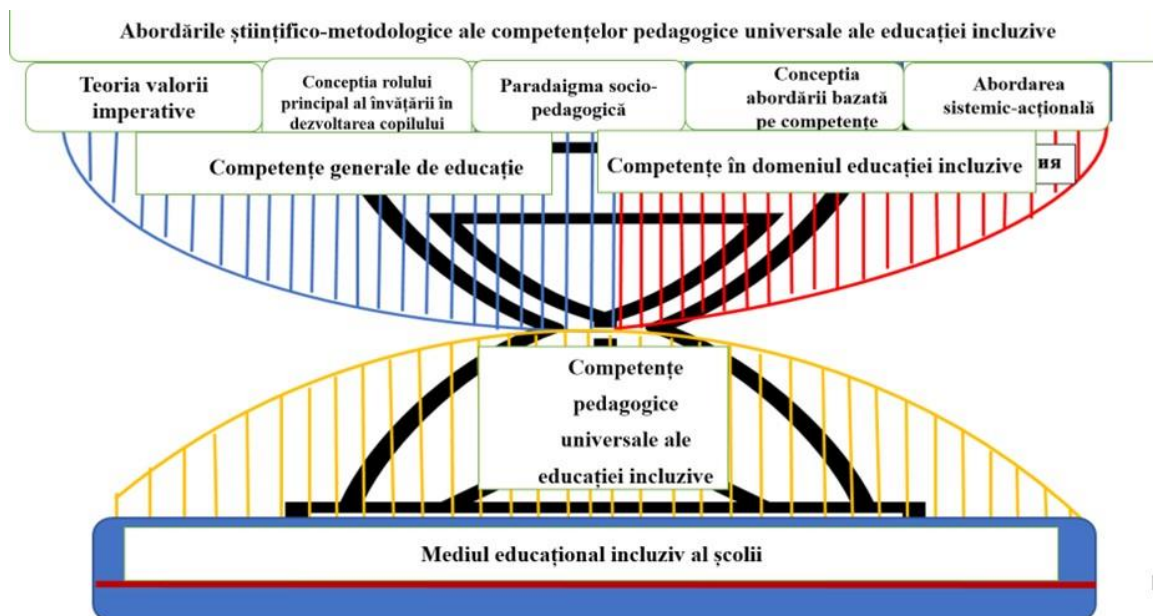


Fig.2. Competențe pedagogice universale ale educației incluzive

Discutând despre universalitatea acțiunilor pedagogice în educația incluzivă, considerăm important să menționăm că, *competențele pedagogice universale ale educației incluzive sunt menite să asigure lucrătorilor din educație disponibilitatea de a desfășura procesul educațional pentru toți copiii, inclusiv pentru cele 16 tipuri (UNICEF, 1995) de comportament deviant, printre care se numără tulburări emoționale și comportamentale; tulburări de vorbire și comunicare; dificultăți de învățare; întârzieri sau limitări ale dezvoltării intelectuale; deficiențe fizice sau neuromotorii; deficiențe de vedere; tulburări de auz. În plus, această listă este completată de riscuri potențiale pentru copiii care cresc în medii nefavorabile sau aparțin grupurilor etnice minoritare. La categoria comportamentului deviant se încadrează grupuri precum „copiii străzii”, copiii bolnavi de SIDA și copiii cu tulburări comportamentale [25, c.18].*

Astfel, prin *competențe pedagogice universale ale educației incluzive* înțelegem capacitatea cadrului didactic de a stabili legătura între cunoștințe și situația reală din procesul educațional atunci când lucrează într-un grup integrat de copii cu dezvoltare tipică și atipică, iar în cazul lipsei de cunoștințe – capacitatea de a alege direcția educațională corectă și modul de implementare a acesteia pentru a soluționa situația-problemă și a asigura calitatea educației.

Pe baza cerințelor standardelor profesionale și a fundamentării științifice ale conceptelor de „competență”, și „mediu educațional incluziv”, am întocmit o listă de competențe pedagogice universale ale educației incluzive, bazată pe lucrările lui MC. Conkey R., care a formulat „regulile de aur” ale educației incluzive [14].

Competențele pedagogice universale ale educației incluzive reprezintă patru blocuri interconectate de competențe, care alcătuiesc o taxonomie unitară: *Competențe metodice*

universale ale profesorului în organizarea și planificarea lecțiilor și activităților în mediul educațional incluziv; *Competențe universale de organizare a comunicării* în timpul lecției în mediul educațional incluziv; *Competențe universale în organizarea unui mediu prietenos*; *Competențe universale de individualizare și integrare a programelor într-un proces educațional unic* în mediul educațional incluziv.

Astfel, competențele pedagogice universale ale educației incluzive nu dublează competențele-cheie (generale) ale unui profesor, ci reprezintă competențe profesionale care sunt de natură universală, care unifică competențele profesionale ale cadrelor didactice din învățământul general și special.

Procesul de formare a competențelor pedagogice universale pentru organizarea unui mediu educațional incluziv se bazează pe elemente sistemice: Fundamentele conceptuale ale organizării mediului educațional incluziv al școlii în contextul competențelor pedagogice universale; Modelul pedagogic de formare a competențelor pedagogice universale ale educației incluzive și setul de descriptori pentru evaluarea competențelor; Suportul curricular pentru dezvoltarea profesională a lucrătorilor din domeniul educației privind formarea competențelor pedagogice universale pentru organizarea unui mediu educațional incluziv. Aspecte praxiologice ale procesului educațional în condițiile unui mediu educațional incluziv.

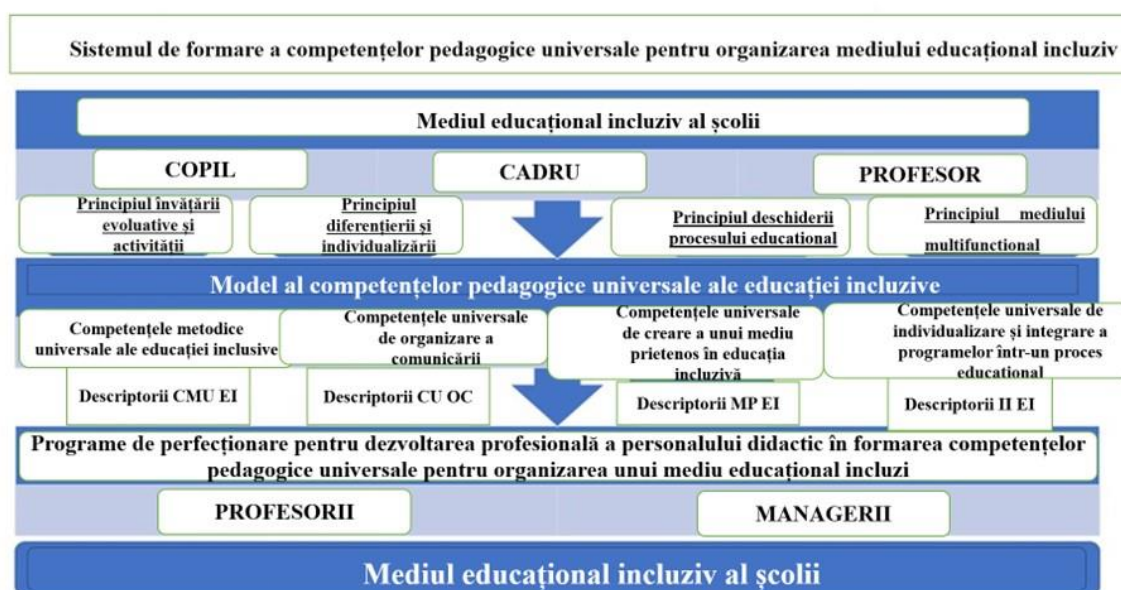


Fig.3. Sistemul de formare a competențelor pedagogice universale pentru organizarea mediului educațional incluziv

Condiția-cheie pentru crearea unui spațiu educațional incluziv este nu numai accesibilitatea într-un mediu fără bariere în arhitectura clădirii, ci și deschiderea către schimbări în conținutul componentelor educaționale (conținut, metode, tehnologii), precum și includerea egală în procesul educațional general a tuturor subiecților din spațiul (profesori, educatori

speciali, elevi cu nevoi educaționale speciale, colegii lor în curs de dezvoltare, părinți, organizații publice) [45, p. 105]. În opinia noastră, conceptul de „mediu educațional incluziv” este prezentat prin reperele valorice și semantice ale profesiei de pedagog, și anume: „**Copilul**” ca prioritate principală și valoare a activității pedagogice, „**Mediul**” ca spațiu pentru realizarea sarcinilor profesionale și „**Cadrul didactic**” ca valoare a reproducerii continue a procesului educațional eficient.

Cu alte cuvinte, spațiul educațional incluziv este definit de triada: Copil – Mediu – Pedagog. Competențele universale ale unui cadru didactic în contextul educației incluzive sunt concepute pentru a răspunde următoarelor circumstanțe paradigmatică: Cele mai importante elemente în procesul de învățare pentru elevi sunt organizarea, stilul de predare, curriculumul și evaluarea realizărilor copilului în raport cu dinamica personală; Mediu de comunicare arhitectural și de dezvoltare accesibil. Evitarea nevoilor de etichetare și clasificare; Extinderea definiției către grupuri de copii care ar trebui luate în considerare în procesul educațional pentru a asigura accesul la serviciile educaționale. Or, copiii cu dizabilități reprezintă un grup distinct de indivizi cu nevoi speciale în cadrul continuumului educațional al nevoilor individuale, iar sănătatea profesională și autodezvoltarea continuă a personalului didactic este o condiție importantă pentru formarea și dezvoltarea unui spațiu educațional incluziv la o școală.

Figura 4 „Elementele spațiului educațional incluziv” prezintă relația și interacțiunea acestor componente structurale ale unui spațiu educațional incluziv și indică, de asemenea, specificul activității acestora în contextul activităților incluzive.

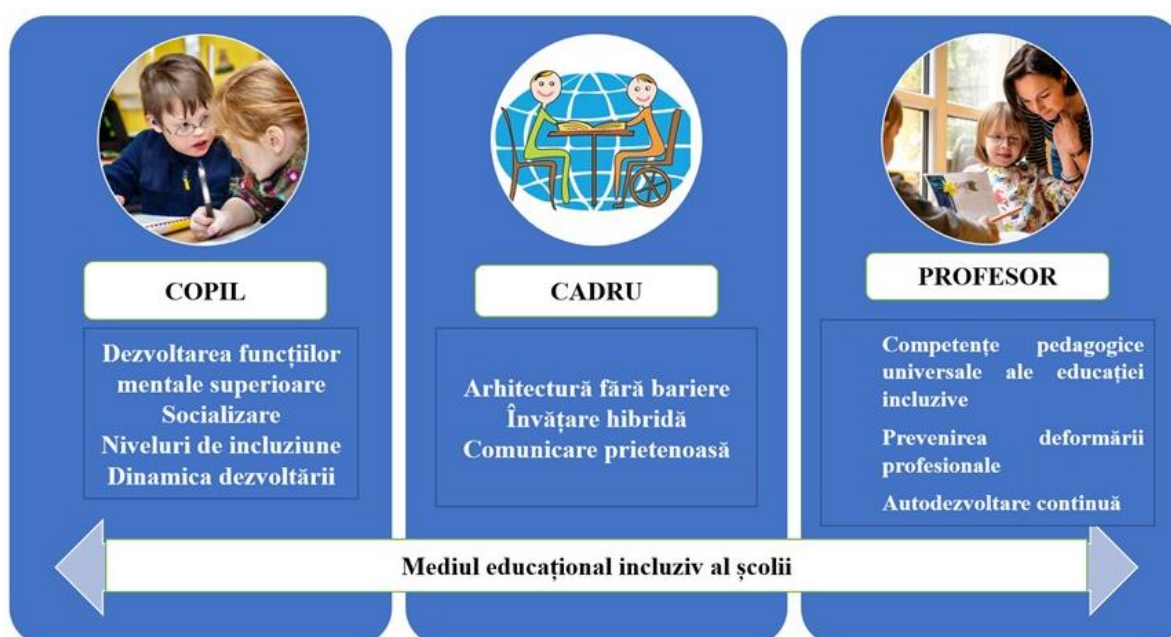


Fig.4. Elementele spațiului educațional incluziv

Descrierea componentelor spațiului educațional incluziv va face posibilă fundamentarea științifică a competențelor pedagogice universale ale educației incluzive.

Componenta „**Copilul**”. Întrucât elevul este subiectul principal al influențelor pedagogice și sociale, atunci, pe de o parte, luarea în considerare a capacităților și caracteristicilor individuale asigură dezvoltarea individului, abilitățile și potențialul acestuia, pe de altă parte, procesele de socializare sunt concepute pentru a asigura o viață plină și eficientă printre alte persoane. Având în vedere faptul că în procesul educațional incluziv, un profesor se află într-o situație în care este necesar să se țină cont de caracteristicile individuale ale tuturor copiilor, inclusiv ale copiilor cu dezvoltare atipică (deficiențe de auz, deficiențe de vedere, comportament etc.), competențele universale de organizare a unei abordări diferențiate devin relevante pentru sarcinile orale și scrise în aceeași etapă a lecției pentru diferiți elevi, pentru a respecta zgomotul de lucru controlat, competența de a aborda individual nivelul și volumul sarcinilor, pentru a încuraja asistența celor care au nevoie de ea. Este important să putem atrage ajutor suplimentar din partea elevilor mai puternici, pentru a revizui și consolida materialul educațional cu copiii care se confruntă cu dificultăți. Într-un spațiu incluziv, cele mai importante competențe sunt cele care permit organizarea ajutorului și sprijinului pentru elev, capacitatea de a schimba sarcinile de învățare, de a le apropia de capacitățile copilului și de a aplica o scală de adaptare pentru a simplifica sarcinile de învățare. În această componentă, competențele de a crea o situație de succes pentru fiecare elev și de a se baza pe punctele forte ale elevului sunt importante. Este esențial ca profesorul să aibă competențe universale în elaborarea și implementarea curriculum-ului individual, ținând cont de diferite caracteristici de dezvoltare.

În funcție de nivelul de complexitate al situației educaționale pentru un copil cu nevoi speciale, un spațiu educațional incluziv ar trebui să includă posibilitatea incluziunii complete, parțiale sau la domiciliu. Setul de acțiuni pentru dezvoltarea funcțiilor mentale superioare ale școlărilor se bazează pe competențele pedagogice universale ale educației incluzive în diagnosticarea și selecția materialului educațional, ținând cont de zona de dezvoltare proximală și realizările personale ale elevilor din zona actuală. dezvoltare.

Componenta „**Mediu**”. Pe lângă mediul arhitectural fără bariere, în spațiul educațional incluziv se intersectează două realități educaționale: prima este o lecție la clasă, a doua este realitatea educațională a unui elev conectat la lecție prin intermediul on-line (tehnologie hibridă de învățare). Acest lucru permite copiilor de acasă să fie educați sistematic. Baza procesului de învățare și achiziție de cunoștințe poate fi platforma on-line Google Classroom, la care au acces profesorii, elevii și părinții. Sala de clasă Google are o filă separată pentru fiecare clasă, care este împărțită în mai multe secțiuni: toate disciplinele școlare, precum și manuale și caiete de lucru. Profesorii propun tot materialul teoretic și practic pe temele care vor fi studiate, distribuie

teste și teme. Principalul avantaj este că tot materialul este salvat, astfel încât toată lumea are acces la el non-stop. Cea mai importantă condiție pentru un spațiu educațional incluziv este un mediu prietenos față de copil, nevoile și caracteristicile acestuia. În primul rând, acestea sunt caracteristici arhitecturale în ceea ce privește un mediu fără bariere. Multe probleme legate de organizarea unui mediu prietenos pot fi rezolvate prin lucruri simple: de exemplu, elevii cu nevoi speciale stau la primele birouri este indicat să aranjezi locurile rămase astfel încât elevii să stea „fața în față” pentru a putea să organizeze munca în grup. Este important de organizat spațiul astfel încât elevii de succes cu o concentrare mare a atenției și un sistem nervos stabil emoțional să stea alături de copiii cu nevoi speciale. Competențele pedagogice universale ale educației incluzive pentru schimbări flexibile în spațiul educațional permit elevilor cu nevoi speciale să se dezvolte eficient în toate tipurile de incluziune: educație completă, parțială și/sau acasă.

Componenta „**Cadru Didactic**”. Spațiul educațional incluziv al școlii începe cu pregătirea personalului didactic de a rezolva problemele procesului educațional într-un grad ridicat de incertitudine. Incertitudinea constă în comportamentul în continuă schimbare al elevilor, reacțiile acestora, motivația de a învăța, așteptările părinților și mulți alți factori care apar în fiecare zi. Doar un profesor echilibrat și sănătos din punct de vedere fizic și psihic poate rezolva eficient un set de probleme în condiții de mare incertitudine. În acest sens, cea mai importantă competență a unui spațiu educațional incluziv este competența de autoreglare a comportamentului. O competență universală importantă a unui spațiu educațional incluziv este vorbirea și stilul de comunicare al profesorului, ca exemplu de interacțiune comunicativă și socială. Când se interacționează cu un copil cu deficiențe de auz sau cu tulburări din spectrul autist, este necesar de comunicat față în față, demonstrând o bună articulare, claritate și sonoritate a vorbirii. De asemenea, este important de dublat ceea ce s-a spus cu sunete, mai ales dacă vorbim despre ceva semnificativ, reguli, instrucțiuni etc. Când se lucrează cu copii cu nevoi speciale, profesorul trebuie să fie competent în dezvoltarea capacităților compensatorii ale copiilor. Aceste posibilități constau în faptul că, atunci când proprietățile unei emisfere sunt deteriorate, funcțiile acesteia sunt preluate de cealaltă. La copiii cu dizabilități de dezvoltare, se observă cel mai adesea afectarea funcțiilor emisferei stângi, care se manifestă în subdezvoltarea vorbirii, scrisului și imaturitatea calităților volitive. Un dezechilibru similar în activitatea emisferelor se observă la copiii normali cu învățare timpurie a cititului, scrisului și matematicii [31]. Capacitățile compensatorii există la copiii cu dezvoltare atât tipică, cât și atipică. Pe baza copiilor cu o dezvoltare tipică a acestei vârste, este posibil să se determine zona de dezvoltare

proximă a unui copil cu CES, folosind ipoteza lui L. Vygotsky că legile dezvoltării unor astfel de copii sunt aceleași, doar dezvoltarea lor are loc în condiții diferite. Dialectica dezvoltării unui copil cu nevoi speciale constă în faptul că dezvoltarea și creșterea lui se realizează nu într-un mod direct, ci în sens opus. Funcțiile mentale care depind de comportamentul colectiv al copilului sunt zona de cea mai mare oportunitate de influență educațională [36].

Conceptul de spațiu educațional incluziv se bazează pe principiile activității și învățării evolutive, individualizării și diferențierii conținutului, deschiderii procesului educațional și principiului multifuncționalității spațiale. Principiile organizării unui spațiu educațional incluziv, pe baza obiectivelor studiului se prezintă astfel:

1. *Principiul învățării și activității pentru dezvoltare* se bazează pe opiniile lui L. Vygotsky cu privire la orientarea conținutului educației pe „zona de dezvoltare proximă” (ZDP) a elevului [35]. Conceptul de ZDP este folosit pentru a diagnostica dezvoltarea mentală a copiilor cu dezvoltare tipică și atipică. În acest sens, conținutul procesului de învățământ în cadrul cursurilor de perfecționare privind formarea competențelor metodologice universale ale educației incluzive are ca scop asigurarea faptului că participanții la curs înțeleg și acceptă faptul că atunci când selectează material educațional pentru lucru într-un spațiu educațional incluziv, acesta este necesar să se concentreze nu pe elevul „mediu” (model tradițional de predare), ci pentru un elev „puternic” (model de predare de dezvoltare), deținând totodată competența universală a educației incluzive în utilizarea unei scale de simplificare a sarcinilor. Acest lucru va permite copiilor cu un nivel ridicat de activitate cognitivă să nu-și piardă ritmul de dezvoltare și va acționa ca un mediu motivant pentru alți școlari. Ushinsky K. a remarcat activitatea ca o condiție cheie pentru eficacitatea educației. Activitatea participanților la procesul educațional atât la școală, cât și la cursurile de perfecționare este asigurată prin utilizarea adecvată și oportună a formelor interactive de organizare a muncii educaționale (teoria „interacționismului simbolic” de J. Herbert Mead). Acest lucru le permite profesorilor să dezvolte competențe pedagogice universale ale educației incluzive pentru a dezvolta un mediu de comunicare prietenos într-un spațiu educațional incluziv.

2. *Principiul diferențierii și individualizării conținutului educațional.* Potrivit lui Селевко Г., dacă principiul individualizării face posibilă luarea în considerare a individualității fiecărui elev, atunci principiul diferențierii ia în considerare caracteristicile generalizate ale elevilor uniți într-un grup (de exemplu, grupuri diferențiate în funcție de vârstă, nivelul de pregătire, abilități etc.) [43]. Conținutul cursurilor de perfecționare este axat pe formarea competențelor universale ale educației incluzive în dezvoltarea, întreținerea și monitorizarea

curricula și planurilor individuale. În același timp, profesorul este instruit în metode de lucru într-un grup de școlari cu mai multe vârste. Competențele pedagogice universale de individualizare și integrare a curricula sunt transpuse într-un spațiu educațional incluziv prin concentrarea profesorului pe punctele forte ale personalității elevului, pe competența de a sublinia realizările mai degrabă decât eșecurile. De motivat copiii să se angajeze în activități constructive prin laude, mai degrabă decât prin pedepse.

3. *Principiul deschiderii procesului educațional* ne permite să rezolvăm probleme de cooperare, asistență reciprocă și schimb reciproc. În contextul cercetării noastre, considerăm deschiderea ca înțelegerea și sprijinirea de către toți participanții la procesul educațional a obiectivelor sarcinilor și metodelor activității educaționale. Rezultatul relațiilor deschise la școală este încrederea în activitățile personalului didactic. În cursurile de perfecționare, cadrele didactice și managerii dezvoltă competențe universale în educația incluzivă, care sunt transpuse în mediul școlar prin lucrul cu părinții. În acest principiu includem: elaborarea unui „cod de reguli” pentru un mediu școlar prietenos, accent pe formele individuale de lucru cu părinții; disponibilitate pentru reflexie ridicată în timpul lucrului; disponibilitatea pentru deschiderea spațiului educațional incluziv, care este demonstrată de competențele pedagogice universale ale educației incluzive în timpul co-predării (lucrarea cu stagiari, tutori și asistenți). Mai mult, deschiderea procesului educațional este reprezentată de disponibilitatea școlii de a lucra cu modele hibride de învățare, accesul părinților la vizionarea camerelor CCTV în lecții, pauze, în cantinele școlare, sălile de sport etc. Conținutul cursurilor de pregătire avansată implică pregătirea profesorilor pentru a lucra pe platforme educaționale și, ca urmare, pregătirea pentru prezența deschisă a părinților la fiecare lecție, în primul rând a acelor elevi care sunt conectați la lecție online.

4. *Principiul multifuncționalității spațiale*, conform căruia organizarea spațiului educației incluzive joacă un rol decisiv în crearea condițiilor în care educația capătă sens individual și devine o arenă de cultură comună și cooperare, unde copiii cu dezvoltare tipică și atipică pot trăi și activa cu demnitate într-o lume cu perspective, în schimbare dinamică [42].

Multifuncționalitate – din greacă. polu – mult și lat. funcție – execuție, implementare, activitate. Programele/ curricula de pregătire avansată prevăd formarea competențelor pedagogice universale ale educației incluzive în organizarea mediului spațial prin familiarizarea cu caracteristicile unui mediu fără bariere pentru persoanele cu diferite dizabilități de dezvoltare, dispozitive tehnice și de altă natură pentru rezolvarea problemelor de accesibilitate a spațiului educațional. Fără competența de a rezolva probleme pedagogice complexe, care apar

în activitățile didactice curente, legate de disponibilitatea de a gestiona comportamentul elevilor, ținând cont de caracteristicile individuale ale copiilor, inclusiv ale celor cu nevoi educaționale speciale, tinerii profesori au dificultăți în stăpânirea meserii la școală. sau să demonstreze o deformare profesională ridicată. Ambii factori nu contribuie la un proces educațional de calitate. În consecință, pentru a rezolva problema, accentul în pregătirea cadrelor didactice trebuie pus pe dezvoltarea competențelor pedagogice universale ale profesorilor într-un spațiu educațional incluziv, întrucât în majoritatea claselor la școală există neapărat copii care necesită luarea în considerare a caracteristicilor individuale.

Sistemul de formare a competențelor pedagogice universale pentru organizarea unui spațiu educațional incluziv nu se rezumă la principiile de mai sus, ci acestea au făcut posibilă formularea unui model pedagogic de formare a competențelor pedagogice universale pentru educația incluzivă (Fig. 5).

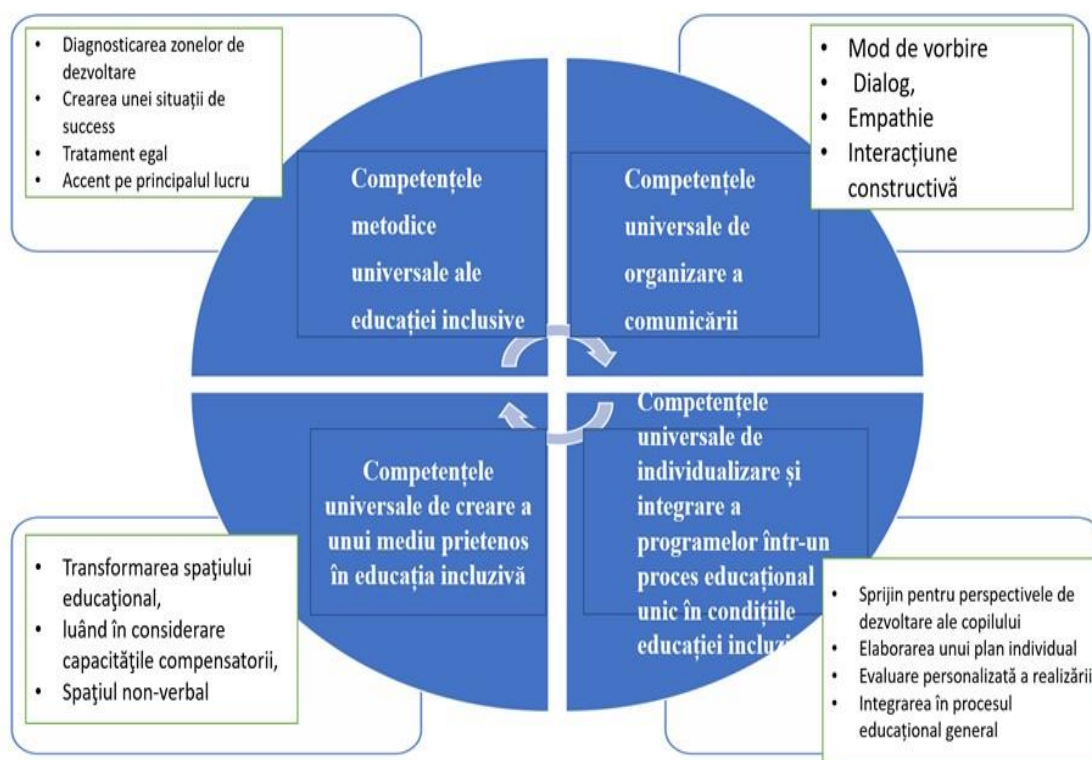


Fig.5. Model pedagogic pentru formarea competențelor universale în educația incluzivă

Componenta evaluativă a modelului includ descriptorii competențelor pedagogice universale ale educației incluzive, care vor fi abordate în continuare. Modelul pedagogic de formare a competențelor pedagogice universale (CPU) pentru implementarea educației incluzive (EI) a fost alcătuit pe baza unei analize a corelației descriptorilor Standardelor de

competență profesională a cadrelor didactice din Moldova privind competențele în domeniul implementării procesului educațional incluziv și ținând cont de diversitatea categoriilor de elevi cu nevoi speciale. În modelul pedagogic de formare a competențelor pedagogice universale, conceptul de competență ar trebui considerat ca fiind integrarea unui sistem de cunoștințe, abilități, atitudini și valori dobândite, formate și dezvoltate de un profesor prin pregătire teoretică și practică și avansate în domeniul organizării educației incluzive [25, p.134] .

Prin competențe pedagogice universale ale educației incluzive înțelegem capacitatea unui profesor de a stabili conexiuni între cunoștințe și situația educațională reală atunci când lucrează cu copiii, inclusiv cu cei cu nevoi speciale, de a adopta direcția educațională corectă și de a dezvolta un algoritm de acțiuni pentru implementarea lui în condiții noi. Abilitatea descrisă stă la baza formării și/sau dezvoltării altor aptitudini/abilități/competențe care au o direcție orientată spre practică în spațiul educațional incluziv [26, p. 14].]. Taxonomia constă din patru blocuri, interconectate condiționat, de competențe pedagogice universale ale educației incluzive. Fiecare bloc include un ansamblu de competențe, unite după un principiu de fond și cuprinde competențe legate atât de activitățile de învățământ general, cât și de special (corecțional).

Iată principalele caracteristici ale componentelor structurale ale modelului:

1) **Metoda pedagogică universală.** Competențele educației incluzive sunt competențe de organizare și planificare a lecțiilor și activităților și etica pedagogică. Aceasta include competența de a construi relații egale cu toată lumea, indiferent de capacități și caracteristici, și nu de a sublinia caracteristicile copilului; oferirea de timp suplimentar pentru îndeplinirea sarcinilor etc.

2) **Competențe universale ale educației incluzive în organizarea/facilitarea comunicării.** Comunicarea este de mare importanță în educație. Profesorii ar trebui să folosească un limbaj clar și ușor de înțeles atunci când comunică. Când se comunică cu un copil surd sau cu deficiențe de auz, urmează a vorbi față în față, foarte clar (nu este nevoie de strigat), și nu uităm să dublăm ceea ce se spune, mai ales dacă este vorba de ceva important: reguli, instrucțiuni etc. . înregistrări. Profesorul trebuie să fie capabil să vizualizeze informații pentru persoanele vizuale și să asculte pentru cei care învață auditiv.

3) **Competențe universale ale educației incluzive în organizarea mediului/spațiului.** Acest bloc de competențe este reprezentat prin luarea în considerare a trăsăturilor arhitecturale ale școlii incluzive, integrarea interacțiunii personale și online a profesorului cu elevul, transformarea spațiului educațional ținând cont de activitatea elevilor, precum și

utilizarea constantă a metodelor de predare interactive, hărți mentale, mnemonice și pictograme. În plus, acest tip de competență presupune capacitatea de a organiza un mediu educațional spațial.

4) **Competențe universale ale educației incluzive pentru individualizarea și integrarea curricula într-un singur proces educațional.** Individualizarea procesului educațional în instituțiile de învățământ stă la baza integrării cu succes a copiilor în spațiul educațional general. Copiii cu CES au nevoie de ajutor și sprijin, așa că vor învăța mai bine dacă procesul de predare-învățare-evaluare este orientat spre nevoile lor specifice. Al patrulea bloc cuprinde competențe care fac posibilă determinarea capacității profesorului de a organiza asistență și sprijin pentru elev.

Modelul pedagogic de formare a competențelor universale ale educației incluzive ne permite să asigurăm din punct de vedere pedagogic un proces educațional de înaltă calitate, care să integreze educația copiilor cu dezvoltare tipică și atipică datorită unei delimitări clare a gamei de competențe. Tocmai acest fapt face posibilă proiectarea conținutului programelor de formare avansată cât mai axat pe organizarea unui proces educațional incluziv. Din punct de vedere psihologic, modelul pedagogic de formare a competențelor universale în educația incluzivă este axat pe luarea în considerare a parametrilor psihologici ai zonelor de dezvoltare actuală și imediată a tuturor participanților la procesul educațional. Din punct de vedere didactic, modelul pedagogic de formare a competențelor universale în educația incluzivă ne permite să asigurăm atât conținutul, cât și nivelul de activitate al spațiului educațional incluziv.

Conținutul descriptorilor competențelor pedagogice universale ale educației incluzive se bazează, pe de o parte, pe analiza „regulilor de aur” ale educației incluzive formulate de M.C. Conckey R., iar pe de altă parte, este determinat de dimensiunile paradigmatică ale mediului educațional incluziv (Fig.6). Descriptorii pentru determinarea nivelului de reprezentare a competențelor pedagogice universale ale educației incluzive includ reacțiile active ale cadrului didactic în stabilirea legăturilor între cunoștințe și situația reală în procesul de instruire a copiilor cu dezvoltare tipică și atipică. Descriptorii permit determinarea a trei niveluri de manifestare a competențelor pedagogice universale ale educației incluzive: înalt, mediu și minim.

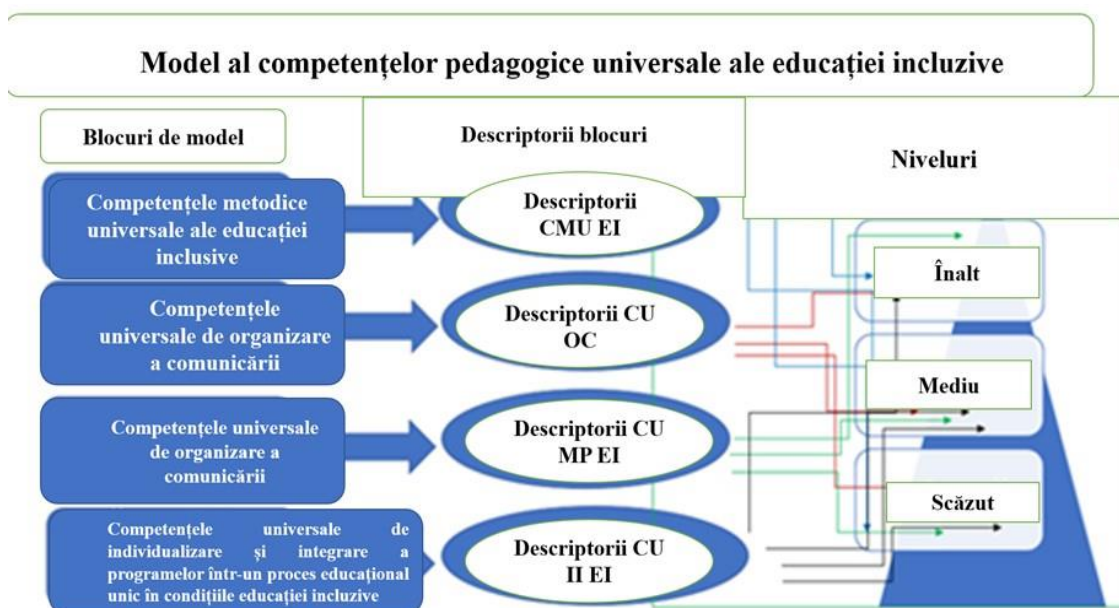


Fig.6. Competențe pedagogice universale ale educației incluzive și descriptori pentru evaluarea acestora

Diagnosticarea competențelor pedagogice universale ale educației incluzive prin intermediul descriptorilor permite nu numai să se determine nivelul de reprezentare a competențelor pedagogice universale ale educației incluzive: înalt mediu, minim, ci și să se identifice zonele problematice pentru dezvoltarea competențelor personalului didactic.

În **capitolul trei**, intitulat *Procesul de dezvoltare profesională a cadrelor didactice privind dezvoltarea competențelor universale în organizarea mediului educațional incluziv. Abordare metodologică*, se menționează că metodologia cercetării s-a bazat pe utilizarea cunoștințelor științifice ale savanților notorii în domeniul pedagogiei și psihologiei, care au ghidat construirea algoritmului de cercetare pentru fundamentarea experimentală a bazelor teoretice și metodologice ale dezvoltării competențelor universale ale cadrelor didactice în organizarea mediului educațional incluziv. Problematika elaborării fundamentelor teoretice ale educației incluzive este prezentată în lucrările unor cercetători precum Ainscow M. [1], Mittler [15], Dyson A. [7], Выготский Л. [35] și alții. Aspecte ale implementării practice a educației incluzive sunt abordate în lucrările unor pedagogi precum Deno E. [6], Митчел Д. [43], Malcoci L., Sîncevici I. [13], M.C. Conckey R [14].

Scopul general al cercetării experimentale constă în validarea nivelurilor competențelor pedagogice universale ale educației incluzive la cadrele didactice și manageri din instituțiile educaționale ale grupului experimental, prin compararea nivelurilor acestora cu cele ale cadrelor didactice și managerilor din instituțiile grupului de control. Obiectivele principale ale

acestei etape au fost: realizarea unei evaluări inițiale a nivelului de posedare de către cadrele didactice și manageri a aparatului conceptual în domeniul educației incluzive în școlile de control și experimentale; implementarea suportului curricular al modelului pedagogic de formare a competențelor pedagogice universale ale educației incluzive în procesul de dezvoltare profesională a cadrelor didactice și a managerilor școlilor experimentale; efectuarea unei analize comparative a rezultatelor obținute prin compararea nivelurilor de competențe pedagogice universale ale educației incluzive ale cadrelor didactice și managerilor din instituțiile de control și experimentale. Pentru a atinge obiectivele propuse, am planificat organizarea cursurilor de dezvoltare profesională pentru profesorii și managerii din școlile experimentale. Alegerea noastră se explică prin faptul că deținem deja suficientă experiență în domeniul dezvoltării profesionale, în general, și în domeniul educației incluzive, în special. Etapa preliminară, cercetarea pedagogică de bază și experimentul s-au desfășurat în perioada anilor 2018-2021 în cadrul Centrului Educațional PRO DIDACTICA din Chișinău și al Centrelor Educaționale „Razvitie” și „ROST” din orașul Tiraspol, în școlile din satul Puhăceni, raionul Anenii Noi, orașul Tiraspol, orașul Dubăsari și satul Vadul-Rașcov, raionul Șoldănești.

Pentru colectarea datelor privind situația actuală a educației incluzive, a fost utilizată o abordare mixtă, care a inclus metode cantitative (chestionare) și calitative (interviuri și discuții în focus-grup). La sondaje au participat 224 de angajați din domeniul educației (manageri și cadre didactice) din 4 instituții de învățământ. În total, au fost chestionate 224 de persoane, dintre care 211 cadre didactice și 13 manageri.

Am aplicat un chestionar structurat, denumită și testare pe „trasee/rute”, deoarece în acest caz seturile de teste sunt construite prin analiza rutelor. Prin trasee înțelegem succesiunea de determinare a nivelului înalt, mediu sau minim de manifestare a descriptorului unui anumit bloc de competențe pedagogice universale ale educației incluzive, care sunt parcurse în funcție de setul specific de date inițiale.

La baza chestionării stă conceptul reprezentării tuturor componentelor de conținut ale descriptorilor blocurilor modelului pedagogic de formare a competențelor pedagogice universale ale educației incluzive. Deoarece algoritmul de diagnosticare a competențelor pedagogice universale ale educației incluzive include ramificari, atunci la fiecare set de date inițiale poate exista o secvență care realizează acțiunile pe care le oferă o ramură, iar la a doua - cealaltă. Astfel, în cadrul programului de dezvoltare profesională, există posibilitatea creării de trasee educaționale individuale pentru dezvoltarea competențelor pedagogice universale ale educației incluzive, care diferă în funcție de opțiunea aleasă în punctele de ramificare (Fig.7).

Schema de analiză a traseului educațional individual în formarea competențelor pedagogice universale de educație incluzivă

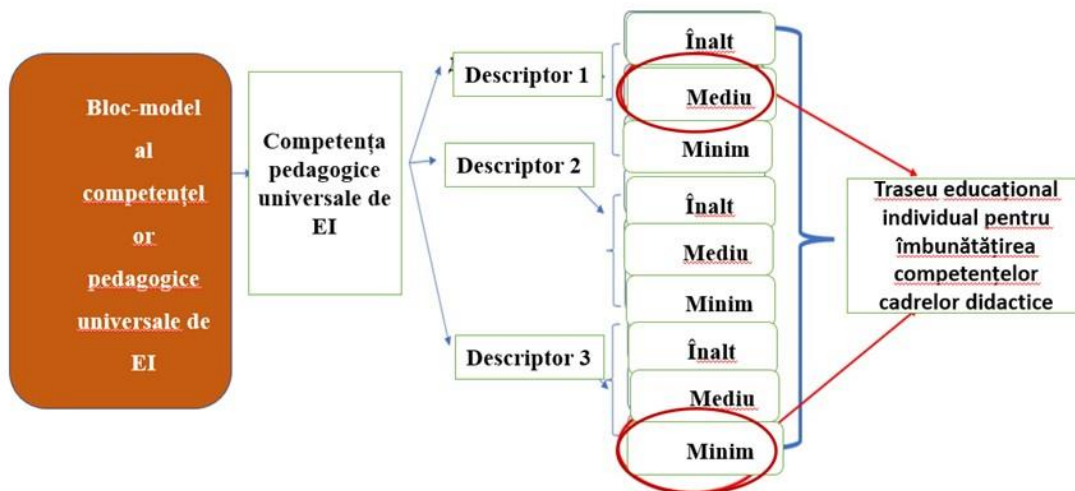


Fig.7. Schema de analiză a traseului educațional individual în formarea competențelor pedagogice universale de educație incluzivă

Unitățile de analiză au fost: Competențele metodice universale ale educației incluzive; Competențele universale de organizare a comunicării; Competențele universale de creare a unui mediu prietenos în educația incluzivă; Competențele universale de individualizare și integrare a programelor într-un proces educațional unificat în condițiile educației incluzive. Unitatea de măsură pentru observația obiectivă a fost nivelul de formare (înalt, mediu, minim) al competențelor pedagogice universale ale educației incluzive pentru fiecare unitate de analiză.

Rezultatele obținute în timpul cercetării au fost supuse prelucrării matematice și statistice, utilizând metode cunoscute și corecte. Prelucrarea rezultatelor chestionarului structurat va face posibilă luarea în considerare în sistemul de dezvoltare profesională a caracteristicilor unice ale fiecărui cadru didactic, a experienței și a nevoilor sale, în contextul asigurării educației incluzive. Un aspect important al acestei abordări este posibilitatea de a forma trasee educaționale flexibile, care vor sprijini cadrele didactice în fiecare etapă a dezvoltării lor profesionale. Un astfel de sistem va permite nu doar identificarea, ci și dezvoltarea competențelor necesare, orientându-se către cerințele actuale ale asistenței incluzive. Chestionarul structurat, ca bază a diagnosticării, nu numai că va permite evaluarea stării actuale a competențelor, dar va spori și motivația cadrelor didactice pentru autodezvoltare și formare profesională. Pedagogii vor putea alege în mod conștient direcțiile de învățare și autoperfecționare, ceea ce va influența semnificativ calitatea procesului educațional pentru toți participanții. Astfel, implementarea acestui model nu doar corespunde cerințelor moderne ale educației incluzive, dar contribuie și la crearea unui mediu educațional mai confortabil și mai favorabil pentru elevii cu nevoi speciale.

Pentru a analiza conceptul dezvoltării competențelor pedagogice universale de organizare a unui mediu educațional incluziv, a fost utilizată *metoda evaluărilor de către experți*. În cazul nostru, am atras o serie de experți în domeniul formării avansate a cadrelor didactice (dr. Bezede R., dr. Creangă E., dr.hab. Ene V., dr. Daradur N.) – pentru a examina a conținutului pregătirii avansate în domeniul educației incluzive. Pentru activitățile de evaluare procedurală a părții practice a studiului a fost utilizată o abordare mixtă, care a inclus metode cantitative (chestionare) și calitative (interviuri și discuții focus grup). Metoda evaluărilor experților a făcut posibilă determinarea fundamentelor conceptuale ale suportului programului pentru formarea avansată a educatorilor în formarea competențelor pedagogice universale ale educației incluzive.

Chestionarea structurată, ca bază a fazei de diagnostic, ne-a oferit posibilitatea nu doar să constatăm situația curentă cu privire la deținerea competențelor cercetate, dar și să stimulăm motivația cadrelor didactice pentru auto-dezvoltare formare profesională continuă. Cadrele didactice au putu ulterior, în mod individual, modulele de formare și auto-dezvoltare profesională, care vor influența ulterior, pozitiv, calitatea procesului educațional pentru toți participanții actului pedagogic. Astfel, aplicarea Modelului pedagogic elaborat nu doar că s-a conformat pe exigențele curente de educație incluzivă în sens larg, dar a permis crearea și menținerea unui mediu educațional confortabil și suportiv pentru elevii cu necesități speciale de educație. Rezultatele interviului în profunzime în contextul de înțelegere a esenței EI au demonstrat următoarele: managerii educațional și factorii decizionali de la OLSDÎ, dar și părinții sunt dispuși/ deschiși pentru integrarea copiilor în procesul educațional comun ceea ce caracterizează înțelegerea necesității și actualitatea fenomenului de incluziune educațională. Din numărul specialiștilor chestionați, 76% consideră că educația contemporană trebuie să aibă caracter incluziv. Doar 10 la sută dintre cadrele didactice (22 de persoane) au fost categoric împotriva. 28 de respondenți s-au arătat nedeterminați. 55 de procente dintre subiecții investigați au declarat că dețin experiență în domeniul IE, iar 42 de procente, recunosc, în același timp că nu cunosc specificul incluziunii școlare. La etapa pre-test au participat în activități de dezvoltare profesională 52%, iar 43% dintre aceștia nu au fost implicați. Nu au putut răspunde la întrebările chestionarului 4 pedagogi (2%). 68% dintre respondenți au mărturisit că au nevoie de formări în domeniul IE, inclusiv la aspecte didactice concrete, 53% semnalează probleme care țin de proiectarea lecției cu caracter incluziv, 45% susțin că cele mai mari dificultăți le resimt în procesul de evaluare a succesului și progresului individuar al copilului cu CES. La nivel de instituție, se confruntă cu dificultăți relative și la organizarea

mediilor educaționale incluzive 36% dintre profesori. Se poate constata că majoritatea pedagogilor întâmpină dificultăți de organizare a spațiilor incluzive atunci când lucrează cu grupe/clase mixte. În topul problemelor se situează evaluarea obiectivă a succesului școlar și al progresului individual obiectiv al fiecărui elev. Sistemul tradițional de evaluare, înrădăcinat în activitățile educaționale, afectează negativ re-structurarea competențelor de evaluare a progresului fiecărui elev. În procesul de proiectare a activităților de perfecționare pentru pedagogi și manageri, urmează a fi schimbare mai multe accente/priorități. Deoarece anume aceștia trebuie să creeze la lecții situații pentru asigurarea succesului în învățare. Aceeași respondenți se declară îngrijorați în legătură cu posibilitățile de creare a spațiilor școlare incluzive, reclamând nevoi de studii suplimentare la capitolul dat, inclusiv legate de modificarea arhitecturii spațiilor, a infrastructurii[45, c.128].

Rezultatele chestionării specialiștilor din educație pe dimensiunea/blocul „Competențele pedagogice de ordin didactic privind EI au dezvăluit existența mai multor probleme legate de identificarea ЗАР и ЗБР la elevi – 80%, pot să restructureze procesul ținând cont de ЗАР и ЗБР la elevi, aproximativ 31% dintre respondenți, 12 % dintre subiecții chestionați cunosc relația dintre deficiență și efectul compensator, în timp ce 60 la sută nu sunt siguri de abilitățile lor de a interacționa în mod egal cu toți elevii. În timp ce alții 52 % nu pot grăbii copiii să de a răspuns și să ofere timp suplimentar pentru realizarea sarcinilor, de asemenea 57 la sută recunosc că nu sunt suficient pregătiți să pună întrebări directe pentru a aprofunda achizițiile teoretice prin exerciții practice, în timp ce 63% nu suportul gălăgia în timpul lecțiilor. Mai mult de 60 la sută dintre respondenții chestionați recunosc că au nevoie de disciplină și liniște la lecții, ceea ce poate constitui o barieră pentru un mediu educațional prietenos, în care mai mulți copii lucrează simultan în grupe sau în perechi [45, c.129].

Rezultatele chestionării specialiștilor din educație pe blocul/ dimensiunea ”Competențele universale privind organizarea comunicării în condițiile asigurării unui spațiu educațional incluziv” au demonstrat că 52 % recunosc că nu este suficient să ai abilități de a vorbi clar, concret și fără multe cuvinte, ci este nevoie de muncit pentru a crea și a menține în sala de clasă o atmosferă pozitivă - 41%, în timp ce 51% nu simt nevoia de a vorbi cu elevul despre acțiunile sale înaintea demarării activității propriu-zise. De asemenea 35 % nu consideră necesar ca elevul să aleagă modul de realizare a sarcinii, oral sau în scris, iar 36% spun că nu sunt foarte încrezători în abilitățile lor de organizare a activităților în grupuri mici și în perechi. Le scapă să se concentreze asupra dezvoltării competențelor de comunicare la copii 59 %, iar

68 % dintre ei cred că nu dețin competențe depline de a elabora împreună cu elevii și părinții un Cod al comunicării eficiente în grupă sau în clasă și 55 % nu consideră important a se ține de regulile „ochii elevilor la nivelul ochilor cadrului didactic în timpul relaționării/comunicării”, nu consideră că este necesar a evita mișcările bruște în clasă -51% [45, c.130].

Rezultatele sondajului la Blocul „Competențe pedagogice universale ale educației incluzive pentru organizarea unui mediu prietenos într-un spațiu educațional incluziv” demonstrează că 84% nu folosesc în mod sistematic metode de predare interactive, hărți mentale, mnemonice, pictograme, 72% nu și-au dezvoltat deprinderea de a vizualiza materialul studiat, iar 44 % dintre ei nu folosesc metode de lucru cu elevii conform regulii și conform modelului.

Rezultatele sondajului pentru Blocul „Competențe pedagogice universale ale educației incluzive privind individualizarea și integrarea curricula într-un proces educațional unitar” sunt prezentate astfel: abilitatea de a crea o situație de succes, capacitatea de a observa și de a încuraja chiar și succesele minore ale copiilor nu sunt suficient dezvoltate la 60,5%; capacitatea de a oferi copiilor contact fizic și emoțional: o strângere de mână, aplauze etc. pe baza punctelor forte ale elevului lipsește la 40%; necesită dezvoltarea capacității profesionale - 38% dintre respondenți; întâmpină dificultăți în aprecierea realizării copilului în raport cu propria dezvoltare 45%; în același timp, consideră necesară dezvoltarea capacității de a elabora un plan individual de lucru - 41%; întâmpină dificultăți în organizarea muncii întregii clase, ținând cont de implementarea planurilor individuale ale elevilor - 55% dintre cadrele didactice chestionate; 40,5% recunosc că nu compara copiii între ei [45, p.131].

În cel de-al **patrulea capitol**, intitulat: *Conținutul și diagnosticul procesului de perfecționare a cadrelor didactice în formarea competențelor universale privind organizarea mediului educațional incluziv. Abordare experimentală*, este prezentat suportul curricular pentru formarea competențelor pedagogice universale în organizarea mediului educațional incluziv, care conține Programe formative pentru dezvoltarea competențelor pedagogice universale destinate cadrelor didactice și managerilor școlilor generale și Recomandări practice pentru cadre didactice și manageri privind organizarea mediului educațional incluziv al școlii. Aceste recomandări includ sugestii pentru transformarea caracteristicilor arhitecturale, precum și sfaturi pentru pedagogi privind organizarea muncii individuale cu copiii cu particularități educaționale complexe în dezvoltare. Programele de dezvoltare profesională elaborate conțin o listă de secțiuni în care este indicat echivalentul în ore, inclusiv în ceea ce privește instruirea teoretică și practică. Cursul este format din 4 secțiuni și are o durată de 128 de ore, dintre care

66 de ore sunt alocate pentru formarea teoretică generală, 40 de ore pentru activități practice, iar 22 de ore sunt destinate pentru prezentarea proiectelor de transformare a mediului și desfășurarea evaluării finale a managerilor sub forma unei platforme de discuții.

Conținutul programelor de formare a cadrelor didactice pentru dezvoltarea competențelor pedagogice universale ale educației incluzive cuprinde următoarele componente: Secțiunea programului „Fundamentele teoretice ale educației incluzive” include sistematizarea cunoștințelor în aparatul conceptual al educației incluzive. Sunt definite trăsăturile distinctive ale unui șir de concepte: „Persoane cu dizabilități”, „Persoane cu nevoi educaționale speciale”. În special, se are în vedere ca participanții la curs să se familiarizeze cu cadrul legal și de reglementare al tehnologiei informației, istoria dezvoltării tehnologiei informației în țările europene și în spațiul post-sovietic. Sunt luate în considerare tipurile și trăsăturile de predare a copiilor cu nevoi educaționale speciale. În secțiunea Programei „Competențe pedagogice universale ale educației incluzive” se dezvoltă competențe practice prin metode pedagogice universale, competențe de educație incluzivă, competențe universale de organizare a comunicării la clasă, competențe universale ale unui profesor pentru organizarea unui mediu prietenos, competențe universale de individualizare și integrare a curricula într-un proces educațional unitar. Secțiunea finală a Programei determină forma de certificare - un seminar sub forma unei discuții finale cu redare și analiză a tot felul de situații. Conținutul programelor de formare avansată pentru manageri privind dezvoltarea competențelor pedagogice universale ale educației incluzive conține: Secțiunea „Bazele teoretice ale educației incluzive” presupune sistematizarea cunoștințelor managerilor despre aparatul conceptual al educației incluzive, cunoașterea caracteristicilor distinctive; caracteristicile conceptelor „Persoane cu dizabilități”, „Persoane cu nevoi educaționale speciale” Această secțiune implică actualizarea cadrului legal pentru educația incluzivă; trecerea în revistă a practicilor internaționale în domeniul educației incluzive și istoria dezvoltării incluziunii în Republica Moldova și țările europene. De asemenea, presupune familiarizarea cu tipurile și caracteristicile de predare a copiilor cu nevoi educaționale speciale. În secțiunea „Pregătirea pedagogică pentru implementarea educației incluzive”, managerii se familiarizează cu procedurile de monitorizare a pregătirii profesorilor de a implementa educația incluzivă și obține un nivel adecvat de înțelegere a descriptorilor metodelor pedagogice universale; competențelor educației incluzive, precum și descriptorii ai competențelor universale pentru organizarea comunicării la clasă. Această secțiune are scopul de a familiariza managerii cu descriptorii competențelor universale ale unui profesor în organizarea unui mediu prietenos și cu descriptorii competențelor universale în individualizarea și integrarea curricula într-un proces educațional unitar. În secțiunea „Cerințe pentru echiparea

mediului arhitectural al unei instituții de învățământ care implementează Modelul pedagogic de educație incluzivă”, managerii se familiarizează cu cerințele pentru dotarea mediului arhitectural al unui spațiu educațional incluziv și oferă oportunități practice de transformare al mediului educațional arhitectural al instituției în care desfășoară activități de conducere. Secțiunea finală a programului determină forma de certificare: un seminar sub forma unei discuții finale cu simulare practică a posibilelor situații în practica managerială.

În al patrulea capitol este prezentată și informația privind analiza statistică comparativă și de corelație a rezultatelor experimentului pedagogic. Pentru evaluarea nivelului competențelor pedagogice universale ale educației incluzive la specialiștii din domeniul educației, care au participat la experimentul pedagogic principal de patru ani, au fost studiate rezultatele diagnostice în baza chestionarelor anuale. Analiza indicatorilor de competență în domeniul educației incluzive în grupul de control și experimental la etapa inițială a experimentului indică un nivel aproximativ egal de formare.

Date comparative privind formarea competențelor metodice universale ale educației incluzive la cadrele didactice la începutul și la sfârșitul cercetării.

Analiza comparativă a diagramelor prezentate mai jos (Fig.8) arată că, la etapa finală a experimentului, ponderea cadrelor didactice cu un nivel înalt de formare a competențelor didactice generale ale educației incluzive în grupul experimental a constituit 11,5%. În grupul de control, nivelul înalt al competențelor nu a fost identificat, iar la celelalte niveluri se observă o dinamică ne semnificativă.

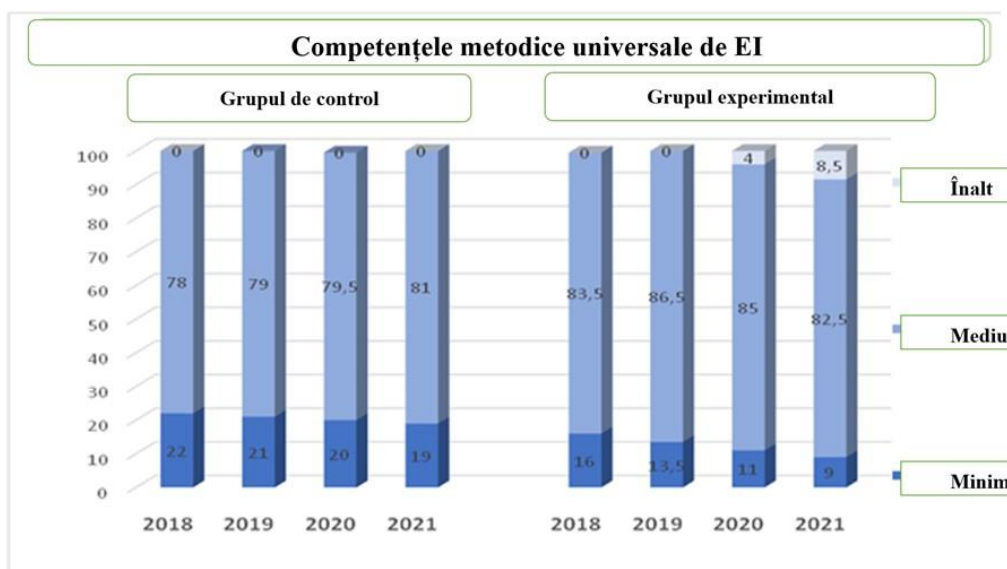


Fig. 8. Date comparative privind formarea competențelor pedagogice metodice universale ale educației incluzive la cadrele didactice la începutul și la sfârșitul cercetării

În cadrul activităților practice, s-a acordat o atenție deosebită formării următoarelor competențelor: a trata toți copiii din clasă în mod egal; a nu grăbi copiii să răspundă și a le oferi timp suplimentar pentru îndeplinirea sarcinilor; a adresa copiilor întrebări directe și a consolida teoria prin practică; a tolera zgomotul de lucru din clasă; a prevedea pauze dinamice în planificarea lecției; a elimina factorii iritanți și de distragere a atenției pentru copii în timpul lecției; a accentua de cel puțin patru ori pe parcursul lecției ideile principale ale materialului nou; a încuraja în mod obligatoriu toate activitățile creative ale copiilor de către profesor.



Fig.9. Date comparative privind formarea competențelor pedagogice universale de organizare a comunicării în condițiile educației incluzive la cadrele didactice la începutul și la sfârșitul cercetării

Datele prezentate în diagramă atestă îmbunătățirea competențelor universale de organizare a comunicării la cadrele didactice din școlile pilot, inclusiv în următoarele direcții: abilități de lucru cu părinții pentru crearea unui mediu educațional prietenos copilului; concentrarea eforturilor pedagogice asupra abilităților de comunicare ale copiilor; a vorbi clar, concret și concis; crearea și menținerea unei atmosfere pozitive în clasă; necesitatea și importanța de a informa copilul despre acțiunile proprii înainte de a le întreprinde față de el; oferirea posibilității copilului de a alege între a răspunde oral sau în scris; organizarea muncii în perechi în clasă; menținerea contactului vizual la nivelul ochilor copilului, atunci când se adresează unui copil cu cerințe educaționale speciale; evitarea mișcărilor bruște în clasă.

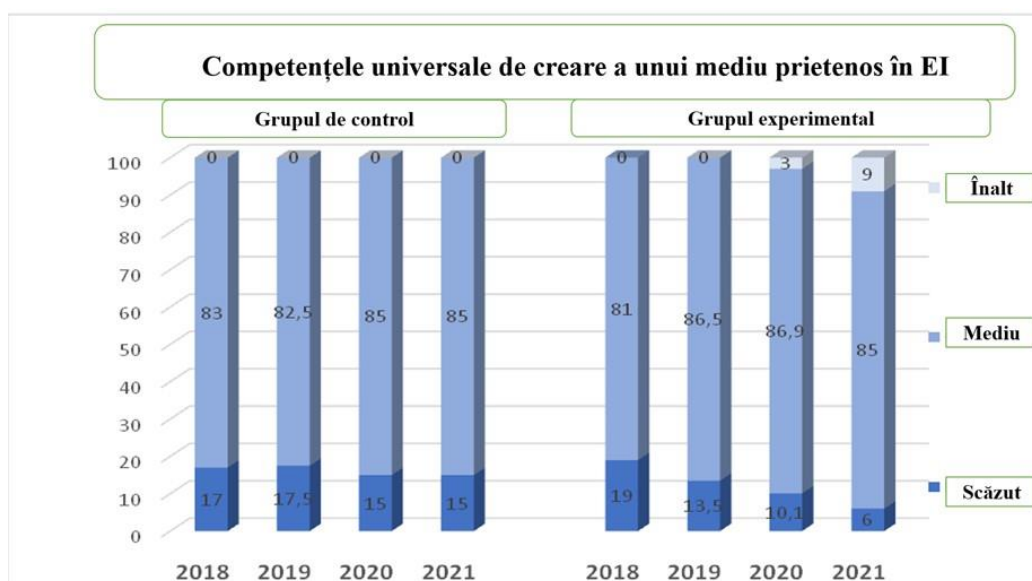


Fig. 10. Date comparative privind formarea competențelor pedagogice universale de organizare a unui mediu prietenos în condițiile educației incluzive la cadrele didactice la începutul și la sfârșitul cercetării

Analiza datelor obținute în timpul monitorizării indică faptul că s-au îmbunătățit semnificativ competențele universale de organizare a unui mediu prietenos ale cadrelor didactice din școlile experimentale, inclusiv în astfel de direcții precum: abilități de lucru cu părinții pentru crearea unui mediu educațional prietenos copilului; concentrarea eforturilor pedagogice asupra abilităților de comunicare ale copiilor; abilitatea de a vorbi clar, concret și concis etc.

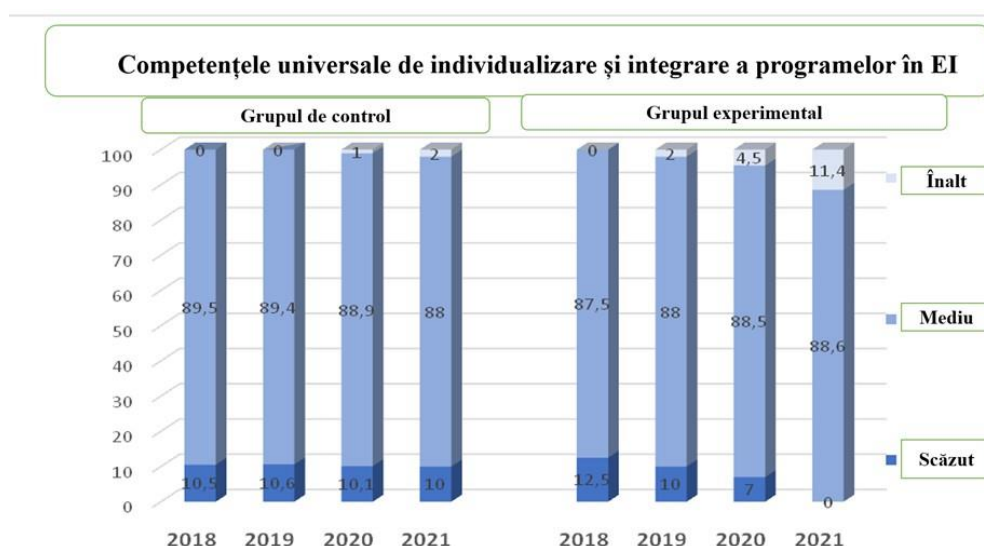


Fig. 11. Date comparative privind formarea competențelor pedagogice universale de individualizare și integrare a programelor în procesul educațional general în condițiile educației incluzive la cadrele didactice la începutul și la sfârșitul cercetării

După cum se poate observa din diagramele și tabelele prezentate (Figurile 8, 9, 10, 11 și Tabelul 2), dinamica formării competențelor pedagogice universale în rândul profesorilor și managerilor din grupul de control și experimental este diferită. Dacă la începutul studiului ambele grupuri (de control și experimental) aveau o stare relativ omogenă în ceea ce privește caracteristicile competențelor pedagogice, atunci la etapa finală a experimentului, deși s-a remarcat creșterea în ambele grupuri, această creștere a fost mai evidentă în grupul experimental. Este necesar de subliniat că grupele de control și-au îmbunătățit calificările conform programelor standard, în timp ce grupele experimentale de subiecți au fost instruite conform unei programe formative speciale, pe care am dezvoltat-o, care viza formarea intensivă a competențelor pedagogice universale, care, din punctul nostru de vedere, a condus la rate mai mari de formare a competențelor, la îmbunătățirea calitativă a relațiilor dintre elevi, manageri și părinții elevilor.

Tabelul 2. Dinamica modificărilor valorilor indicatorilor de calitate ai formării competențelor pedagogice universale ale EI în rândul profesorilor la începutul și la sfârșitul studiului

Nivelul de dezvoltare a competențelor universale de EI (procente)						
GC			GE			Anul
Inițial	Final	V	Inițial	Final	V	
22	78	-	16	83,5	-	2018
21	79	-	13,5	86,5	-	2019
20,5	79,5	-	11	85	4	2020
	81	-	9	82,5	8,5	2021

Competențele universale de organizare/facilitare a comunicării în EI						
GC			GE			Anul
Inițial	Final	V	Inițial	Final	V	
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

Competențele universale de asigurare a unui mediu educațional prietenos pentru EI

GC			GE			Anul
Inițial	Final	V	Inițial	Final	V	
17	83	-	19	81	-	2018
17,5	82,5	-	13,5	86,5	-	2019
15	85	-	10,1	86,9	3	2020
	85	-	8	85	9	2021

Competențele universale de individualizare și integrare a Curricula de EI

GC			GE			Anul
Inițial	Final	V	Inițial	Final	V	
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

Astfel, dinamica modificărilor valorilor indicatorilor calității formării competențelor pedagogice universale ale educației incluzive la cadrele didactice la începutul și la sfârșitul cercetării, înainte și după experimentul formativ, permite să remarcăm, cu caracter concludiv, următoarele: *competențele metodice universale ale educației incluzive* la un nivel înalt sunt prezente la 8,5% dintre angajații din grupul experimental; 11,5% din cadrele didactice din acest grup au un nivel înalt de *competențe universale în organizarea comunicării în educația incluzivă*; 9% au un nivel înalt de competențe universale în organizarea unui mediu prietenos în educația incluzivă; iar 11,4% din cadrele didactice din grupul experimental au un nivel înalt de competențe universale în individualizarea și integrarea programelor de educație incluzivă.

Introducerea unui Model pedagogic pentru formarea competențelor pedagogice universale pentru organizarea unui spațiu educațional incluziv. Școala privată „Развитие”, din Tiraspol, oferă servicii educaționale pentru copiii cu dezvoltare tipică și atipică. Școala oferă servicii educaționale în baza licenței nr. 0025307 din 20 august 2020. Conceptul de creare a școlii a presupus crearea unui spațiu educațional incluziv, ținând cont de competențele pedagogice universale ale educației incluzive dezvoltate în rândul personalului didactic. În prezent, școala are 70 de elevi din clasele 1 până la 11, dintre care 11% (9 elevi) sunt copii cu nevoi speciale. Caracteristicile de dezvoltare pe care elevii le demonstrează includ: paralizia cerebrală, tulburările din spectrul autismului de diferite grade, neglijarea pedagogică, tulburarea de deficit de atenție și hiperactivitate motorie, dizabilități mintale și tulburări complexe de

dezvoltare. În anul de învățământ 2020-2021, la școală au studiat 49 de școlari, dintre care 6 erau elevi cu dizabilități de dezvoltare, în anul 2021-2022 - 55 de elevi, dintre care 7 erau copii cu dizabilități de dezvoltare. În prezent, în anul, 2023-2024, la școală învață 70 de elevi, dintre care 11 sunt elevi cu nevoi speciale. Incluziunea deplină se aplică pentru 9% dintre elevii cu nevoi speciale, 2% dintre copii folosesc serviciile școlare prin școlarizare la domiciliu. Procesul educațional este construit pe baza unor metode moderne de predare cu utilizarea activă a tehnologiei informației. Școala este dotată cu tipuri moderne de mijloace didactice tehnice. Personalul este format din 4 manageri, 16 profesori de diverse profiluri și personal de lucru. Toți angajații au studii superioare. Școala are un personal didactic și de conducere permanent. Personalul studiază și prezice în mod constant nevoile mediului educațional, caută soluții noi și folosește mijloace didactice tehnice avansate, care permit rezultate educaționale maxime. Ca parte a învățământului modern la distanță, școala oferă servicii educaționale elevilor care studiază în străinătate (Turcia, Cipru). Relația dintre școala noastră privată și părinții elevilor se bazează pe principiul încrederii și sprijinului. Școala este axată pe formare specializată în domeniile tehnologiei, medicinei și artelor teatrale. Conceptul de școală este foarte neobișnuit: profesorii practicieni deja de la vârsta de șase ani „scufundă” copiii în lumea matematicii avansate și a englezei, le dezvoltă gândirea prin lectură în flux. Școala are o practică excelentă în activități teatrale, coregrafice și vocale. De trei ori pe an, părinților le sunt prezentate spectacole sau musical-uri cu drepturi depline pe o scenă profesională de amploare, în care elevii fac multe, de la decor până la selecția muzicii. Școala oferă copiilor îndrumare timpurie în carieră prin stagii științifice și aplicative. Misiunea instituției este „Școala pregătește copiii pentru viață, nu pentru examene”. Elevii de la școala privată „Развитие” la o vârstă fragedă primesc orientare elementară în carieră și instrumentele gândirii moderne, își dezvoltă gustul și simțul stilului, învață modalități de a-și exprima ideile și de a prezenta eficient, câștigând astfel un avantaj față de colegii lor. Deschiderea școlii este demonstrată de lecțiile și evenimentele postate pe canalul YouTube al școlii. Au fost dezvoltate programe proprii unice pentru fiecare vârstă, cursurile sunt predate de profesori practicanți cu mulți ani de experiență; Pentru elevii școlii, pe lângă programul principal, sunt oferite cursuri de master și excursii la nivel local și internațional.

Componenta „Copil” a spațiului educațional incluziv al școlii private „Развитие” este reprezentată de faptul că pentru elevii din toate clasele este obligatorie implementarea unor programe de educație pentru dezvoltare, care necesită un nivel ridicat de dificultate, un ritm rapid de învățare propriu, cu mijloace didactice diferite și un volum mare de muncă

independentă. Pentru elevii cu nevoi speciale, profesorul oferă teme de curriculum, al căror conținut este simplificat cu ajutorul unei scale de adaptare. Activitățile educaționale extrașcolare pentru copiii cu nevoi speciale se desfășoară individual sau în microgrupe. În aceste clase, elevii învață să exerseze abilitățile de studiu care necesită mult timp. Elevii din microgrup includ nu numai elevi cu nevoi speciale, ci și acei copii care au lipsit de la cursuri din cauza bolii sau au dificultăți în însușirea materialului educațional din alte motive. Liceenii de succes din aceste clase sunt repartizați elevilor mai mici ca stagiari, pentru ajutor și clarificări. Stagiarii sunt aproape de elevii lor, le explică materialul și îndeplinesc sarcini cu ei pentru a exersa subiecte complexe sub supravegherea profesorului. Fiecare elev lucrează pe fișe diverse tipărite și manuale. În orele de după-amiază există un amestec de elevi de diferite vârste. Acest lucru le permite copiilor să-și extindă abilitățile de socializare și creează un mediu în care dinamica grupului dezvoltă competențe de comunicare și crește numărul de copii care lucrează împreună. Acest lucru permite participanților în procesul educațional (profesori, elevi) să își intensifice acțiunile pe cooperare, mai degrabă decât să pună accent pe caracteristicile mai dificile, uneori, ale copiilor cu dezvoltare atipică.

Componenta „Mediu”. Toate sălile de clasă sunt dotate cu table interactive sau proiectoare. Tehnologia face posibilă mărirea textului pentru copiii cu deficiențe de vedere și organizarea învățării hibride pentru copiii care, din diverse motive, nu pot participa la lecții în format tradițional. Baza procesului de învățare și achiziție de cunoștințe este platforma on-line Google Classroom, la care au acces profesorii, elevii și părinții. Părinții știu că școala este un spațiu fără telefoane, așa că în pauze, elevii sunt pe locul de joacă sau în sală. O zonă fără gadgeturi le permite școlarii să dezvolte abilități de comunicare în realitatea familiară și nu îi duce pe copii să se retragă în ei înșiși și să iasă în spațiul de joc al unui smartphone. Observațiile arată că copiii cu dizabilități de dezvoltare demonstrează o dependență mai mare de gadgeturi, ceea ce provoacă dificultăți în a trece atenția pentru a se concentra asupra lecției. Sediul școlii are un mediu fără bariere, uși largi și fără praguri la intrarea în incintă sau la trecerea de la clasă la clasă. Elevii stau la mese luminoase separate, ale căror margini sunt special rotunjite (fără colțuri ascuțite) și le permit să organizeze munca în perechi, grupuri, microgrupe. Sarcina profesorului este de a organiza spațiul din sala de clasă astfel încât elevii să stea „fața în față”, iar elevii de succes, cu o concentrare mare a atenției și un sistem nervos stabil emoțional, să stea lângă copiii cu nevoi speciale. Deschiderea școlii este reprezentată de pagini active pe rețelele de socializare, transmisiuni live din sesiunile de antrenament și propriul canal pe canalul „Развитие” școlii de pe YouTube, unde sunt postate videoclipuri de la evenimente și lecții.

Componenta „Profesor”. Primul lucru de care un profesor trebuie să țină cont atunci când lucrează în educația incluzivă este că elevii cu nevoi speciale își vor apăra zona de confort obișnuită. În prima etapă, copiii aleg diferite mijloace pentru a rezolva această problemă. În același timp, un răspuns calm oferit elevilor, oferind resurse pentru organizarea muncii într-un spațiu comun este primordial. Se formează astfel un spațiu educațional incluziv, în care se creează un mediu de dezvoltare pentru copii, profesori și părinții acestora. Personalul didactic dobândește competențe pedagogice universale ale educației incluzive prin formare, prin rotația cadrelor didactice în diferite clase, prin consiliere, inclusiv la locul de muncă. Toate tipurile de competențe pedagogice universale ale educației incluzive, aplicate în practica muncii cotidiene, permit profesorului să mențină o bună performanță și să acționeze ca mijloc de prevenire a epuizării profesionale. Munca cot la cot cu părinții în spațiul educațional incluziv este în mare măsură individuală. La școală există reguli generale pentru toată lumea. Întrucât nu există teme tradiționale la școală (doar mult de citit și de învățat pe de rost), sarcina profesorului este să aibă timp să facă maximum pentru a înțelege și stăpâni materialul la clasă. În acest sens, începând cu clasa a III-a, profesorul folosește modelul clasei „flipped”, în care copiii se familiarizează cu material nou acasă, iar în timpul lecțiilor are loc o discuție, exersarea independentă a abilităților de scriere, vorbire, ascultare etc. Acest lucru vă permite să dezvolte abilitățile de comunicare și permite profesorului să lucreze în detaliu materialul cu copiii cu dizabilități de dezvoltare. Unele ore se desfășoară cu mai mulți profesori pe principiul copredării. Astfel, munca unui logoped este inclusă în integrată pentru elevii de clasa I atunci când ei învață la lecții sunetele și literele. La lecțiile de limba engleză și română, un filolog și un profesor educație tehnologică lucrează în perechi. În acest fel, copiii dezvoltă competențe lingvistice în moduri interesante, practice. Trebuie remarcat faptul că un astfel de format are un efect pozitiv asupra percepției copilului asupra materialului lingvistic, deoarece este implementat într-un mediu care îi este potențial familiar. Lucrarea de educare a părinților în domeniul pedagogiei și psihologiei educației este prezentată pe canalul YouTubeSchool „Развитие” prin podcasturi speciale „Cum este la școală?”

Dezvoltarea competențelor pedagogice universale ale educației incluzive se construiește prin organizarea unui spațiu educațional incluziv prin implementarea Modelului Pedagogic de formare a competențelor pedagogice universale ale educației incluzive. Evaluarea competențelor de mai sus se realizează pe baza unui set de descriptori pentru evaluarea competențelor pedagogice universale ale educației incluzive. Cele patru blocuri de competențe ale modelului fac posibilă axarea pe stabilitatea și echilibrul nivelurilor de practică incluzivă

ale profesorului, fără a permite distorsiuni în aspectul activității profesorului. Totodată, în adolescență și în vârstă de liceu apar mai multe întrebări legate de manifestările comportamentale ale școlărilor.

Procesul de fond de dezvoltare a competențelor pedagogice universale ale educației incluzive într-o școală privată este construit printr-un sistem de seminare orientate spre practică. Cea mai mare dificultate este cauzată de aspectul aplicativ al muncii în educația incluzivă. Deci, în special, subiectele privind determinarea limitelor zonelor de dezvoltare proximă și reală, lucrul cu capacitățile compensatorii ale copiilor la lecții și în afara orelor de școală provoacă rezistență psihologică în rândul angajaților. Totodată, practica analizării „cazurilor” de predare a copiilor cu nevoi speciale la atelierele de perfecționare a educatorilor privind formarea competențelor pedagogice universale pentru organizarea unui spațiu educațional incluziv face posibilă depășirea burnout-ului profesional și de-motivarea personalului didactic.

Spațiul educațional incluziv al școlii ne permite să afirmăm faptul că șterge stereotipurile negative ale școlărilor, părinților și profesorilor în raport cu organizarea procesului educațional al copiilor cu dezvoltare tipică și atipică. Abordarea integrată a organizării procesului educațional combină resursele profesorilor și ale părinților și completează capacitățile mediului, ceea ce le permite să dezvolte abilitățile copiilor, indiferent de caracteristicile lor de sănătate. Ipotezele noastre că dezvoltarea competențelor pedagogice universale ale educației incluzive în rândul profesorilor și managerilor școlilor prin introducerea conceptului de dezvoltare a competențelor pedagogice universale ale educației incluzive în sistemul de dezvoltare profesională, va fi cea mai importantă condiție pentru crearea unui spațiu educațional incluziv pentru școală, s-a confirmat în activitățile unei școli private, care există de mai bine de 4 ani, demonstrând o dinamică pozitivă în numărul copiilor cu dezvoltare atât tipică, cât și atipică. Practica a arătat că tipurile de incluziune pot varia, în funcție de caracteristicile de vârstă ale elevilor și de starea lor de sănătate. În plus, considerăm că este necesar să remarcăm că incluziunea parțială sau școlarizarea acasă nu ar trebui să fie pe termen lung. Considerăm aceste tipuri de incluziune ca stadii temporare de încadrare deplină. În același timp, există o serie de probleme care sunt asociate cu fluctuația personalului și cu necesitatea extinderii domeniilor de educație suplimentară pentru copii. Dezvoltarea competențelor în domeniul incorporării capacităților de realitate virtuală augmentată în procesul educațional este un avantaj enorm în acest sens.

CONCLUZII GENERALE

Sistematizarea ideilor prezentate în baza raționamentelor deductive, care dezvoltă sensul și procesul de formare a competențelor pedagogice universale ale educației incluzive la cadrele didactice și managerii școlari în procesul de dezvoltare profesională, ne permite să tragem următoarele **concluzii generale**:

1. Analiza dezvoltării educației incluzive în țările europene (Finlanda, Polonia, România) și în Republica Moldova, precum și o analiză cuprinzătoare a literaturii psihologice și pedagogice și a retrospectivei istorice, au făcut posibilă fundamentarea actualității problemei educației incluzive în Republica Moldova, conceptualizarea componentelor sistemice ale procesului de formare în sistemul de dezvoltare profesională a specialiștilor din educație, privind crearea în școli a mediului educațional incluziv. Astfel, *educația incluzivă trebuie concepută ca un proces educațional unic* în care cadrele didactice și managerii ar trebui să poată organiza *simultan instruirea pentru toți copiii, inclusiv pentru copiii cu nevoi educaționale speciale*. Copilul cu particularități în dezvoltare parcurge aceleași etape ale ontogenezei ca și un copil obișnuit de aceeași vârstă. Cu toate acestea, modalitățile de dezvoltare și ritmul vor fi diferite, iar rezultatele nu vor fi exact aceleași ca la ceilalți copii. Dezvoltarea atipică are propriile sale regularități și particularități, legate de diferite condiții, inclusiv nefavorabile. Aceste circumstanțe determină universalitatea competențelor pedagogice necesare angajaților din educație pentru educația incluzivă. Astfel de competențe pedagogice universale ale educației incluzive constituie baza pentru crearea în școală a unui mediu educațional incluziv (Capitolul 1. Paragrafele 1.1; 1.2; 1.3).
2. Calea către educația incluzivă în diferite țări a avut loc ca răspuns la specificul contextul istoric al statului respectiv. În evoluția problematicii studiate, sunt examinate aspectele în care educația copiilor cu particularități în dezvoltare poate fi organizată după **modelul medical sau segregționist** (copiii cu nevoi speciale sunt trimiși în instituții specializate de învățământ), în care ei sunt izolați de societate. **Modelul normalizării** presupune instruirea copiilor cu cerințe educaționale speciale sub forma unor clase speciale pentru copii cu nevoi speciale în școlile de masă. Acest lucru duce la etichetarea și tipizarea elevilor. **Modelul social** realizează ideea unei societăți incluzive, care construiește relații, încearcă să înțeleagă și să promoveze practica de integrare a copiilor cu cerințe speciale în societatea obișnuită. Majoritatea țărilor, inclusiv Republica Moldova, au început calea către educația incluzivă de la modelul medical, trecând prin etapa normalizării către modelul social (Capitolul 1. Paragrafele 1.1; 1.2; 1.3).

3. Durata funcționării modelului medical și a fazei normalizării într-o anumită țară are un impact semnificativ asupra duratei și a calității tranziției către modelul social, în ceea ce privește atitudinea populației față de educația persoanelor cu nevoi speciale și formarea condițiilor pentru organizarea educației incluzive. În Republica Moldova, modelul medical a existat timp de 66 de ani, ceea ce a format și a consolidat în mentalitatea populației și a comunității pedagogice practica existenței a două sisteme separate: învățământul general și învățământul special (corecțional). Etapa normalizării în Republica Moldova a început în anii '90 ai secolului trecut și a durat, aproximativ, zece ani. Luând în considerare evenimentele din această perioadă și inerția modelului medical existent de mult timp în republică, este logic să presupunem că trecerea la modelul social, care presupune educația generală a copiilor cu dezvoltare tipică și atipică, va necesita o muncă profundă pentru formarea sistemică în comunitatea pedagogică a competențelor universale ale educației incluzive, capabile să asigure cadrului didactic și managerial disponibilitatea de a organiza un proces educațional eficient în condiții fundamentale noi pentru profesorul din învățământul general (Capitolul 1. Paragrafele 1.1; 1.2; 1.3).
4. Factorii normativi, de conținut, spațial-organizatorici, integraționali și metodici ai educației incluzive studiați în plan teoretic și aplicativ au constituit premise conceptuale pentru definirea și dezvoltarea unui nou concept științific în pedagogie „competențe pedagogice universale ale educației incluzive”. Aceste competențe se bazează pe teorii și concepte moderne despre aspectele structurale, de conținut și procesuale ale noțiunii de „competențe”. *Universalitatea competențelor pedagogice ale educației incluzive implică un set de competențe ale învățământului general și special (corecțional)*. Prin competențe universale ale educației incluzive, înțelegem capacitatea cadrului didactic de a stabili legături între cunoștințe și situația reală în procesul educațional atunci când lucrează într-un grup integrat de copii cu dezvoltare tipică și atipică, iar caz de lipsă de cunoștințe – capacitatea de a alege direcția educațională corectă și modalitatea de implementare a acesteia pentru a rezolva situația educațională în interesul tuturor participanților la procesul educațional în condițiile mediului educațional incluziv. Competențele pedagogice universale ale educației incluzive se bazează pe teoria valorii imperative (Kant I.), conceptul rolului principal al învățării în dezvoltarea copilului (Выготский Л.), paradigma socio-pedagogică (Bandura A.), conceptul abordării bazate pe competențe (Хуторская А.В) și abordarea sistemic-acțională (Рубинштейн С.) (Capitolul 2. Paragraful 2.1).

5. Conceptul de „mediu educațional incluziv” include definiția „spațiului educațional incluziv” și este prezentat prin reperete valorice și semantice ale profesiei pedagogice: „**Copil**” – principala prioritate și valoare a activității pedagogice, „**Mediu**” – spațiu pentru atingerea obiectivelor profesionale, „**Profesor**” – valoarea reproducerii continue a procesului educațional eficient. Mediul educațional incluziv este definit prin triada: **Copil – Mediu – Profesor**. Principiile organizării mediului educațional incluziv s-au bazat pe fundamentele învățării evolutive și ale activității (Выготский Л.), principiul diferențierii și individualizării conținutului educației (Селевко Г.), principiul deschiderii procesului educațional (Bergson A., Popper K.), regulile spațiului multifuncțional (Поникарова В.). Acest lucru ne-a permis fundamentarea bazei de conținut a competențelor pedagogice universale ale educației incluzive (Capitolul 2. Paragraful 2.2).
6. Taxonomia competențelor pedagogice universale ale educației incluzive constă din patru blocuri. Fiecare bloc al taxonomiei este orientat spre crearea unui mediu educațional incluziv eficient. Taxonomia este compusă din: *competențe pedagogice universale metodice*, care includ abilități de adaptare a planurilor de învățământ, a curricula și a metodologiei de predare-învățare-evaluare, la particularitățile tuturor elevilor, contribuind la o asimilare mai profundă a materialului; *competențe pedagogice universale ale educației incluzive de organizare/facilitare a comunicării în clasă*, care subliniază importanța interacțiunii dintre profesor și elevi; *competențe pedagogice universale ale educației incluzive de creare a unui mediu prietenos*; *competențele pedagogice universale ale educației incluzive privind individualizarea și integrarea curricula* (Capitolul 2. Paragraful 2.2).
7. Descriptorii pentru determinarea nivelului de reprezentare a competențelor pedagogice universale ale educației incluzive au inclus reacțiile active (feedback-ul) ale cadrului didactic întru stabilirea legăturilor dintre cunoștințe și situația reală din procesul de instruire a copiilor cu dezvoltare tipică și atipică. *Conținutul descriptorilor competențelor pedagogice universale ale educației incluzive este construit pe două axe. Prima axă este reprezentată de analiza generalizată a regulilor „de aur” ale mediului inclusiv*, formulate de MC Conckey R. [14]. Trebuie remarcat faptul că recomandările lui MC Conckey R. [14] sunt instrucțiuni practice detaliate pentru cadrele didactice pentru a lucra cu fiecare categorie de copii cu nevoi speciale, astfel încât generalizarea competențelor dezvoltate de noi, ne-a permis să extindem competențele în blocuri ale modelului pedagogic din punctul de vedere al activității cadrelor didactice din domeniul

educației incluzive. *A doua axă* este reprezentată de fațetele paradigmatică ale mediului educațional incluziv: copil - mediu - pedagog. *Rezultatul intersecției coordonatelor acestor axe au fost instrumente de diagnostic* pentru a evalua nivelul de reprezentare a celor patru blocuri de competențe pedagogice universale ale educației incluzive. Aceste instrumente reprezintă o triadă: competență – descriptori – evaluare. Pe baza rezultatelor evaluării, se formează un nivel sumar (înalt, mediu, minim) de reprezentare a nivelului de competențe pedagogice universale ale educației incluzive pe un anumit bloc al modelului pedagogic. (Capitolul 2. Paragraful 2.3).

8. Elementele sistemice ale procesului de dezvoltare profesională a lucrătorilor din domeniul educației, în vederea formării competențelor pedagogice universale pentru organizarea mediului educațional incluziv au fost: fundamentele conceptuale ale conținutului dezvoltării profesionale a lucrătorilor din domeniul educației privind formarea competențelor pedagogice universale ale educației incluzive (principiul activității și învățării evolutive, individualizarea și diferențierea conținutului, deschiderea procesului educațional, principiul spațiului multifuncțional); Modelul pedagogic de formare a competențelor pedagogice universale ale educației incluzive și setul de descriptori pentru evaluarea competențelor; suportul curricular pentru dezvoltarea profesională a lucrătorilor din domeniul educației privind formarea de competențe pedagogice universale pentru organizarea unui mediu educațional incluziv; aspectele praxiologice ale procesului educațional în condițiile mediului educațional incluziv.
9. Au fost prezentate *dovezi științifice privind interconexiunea modelului pedagogic* al competențelor pedagogice universale pentru organizarea mediului educațional incluziv. Ansamblul de competențe pedagogice universale ale educației incluzive permite profesorului și managerului educațional să ia în mod eficient și participativ deciziile corecte privind intervenția pedagogică în condiții de incertitudine cauzate de un set de factori: particularitățile activității motorii și funcționarea activității nervoase superioare a elevilor (mobilitate, inerție, excitabilitate, anxietate etc.), disparități în materie de sănătate, autoevaluare și dezvoltarea elevilor, manifestări culturale, receptivitatea la valorile estetice (Capitolul 2. Paragraful 2.3.).
10. Rezultatele diagnosticului inițial al experimentului au confirmat relevanța și necesitatea cercetării privind formarea competențelor pedagogice universale ale cadrelor didactice și managerilor în domeniul educației incluzive. *A fost sintetizată analiza interpretativă a chestionării inițiale a lucrătorilor din domeniul educației, a rezultatelor interviurilor*

în profunzime cu managerii, autoritățile și părinții, precum și a discuțiilor în focus-grupuri. A fost verificat conținutul instrumentelor aplicate și au fost confirmate strategiile pentru organizarea ulterioară a experimentului pedagogic axat pe formarea și evaluarea competențelor pedagogice universale ale educației incluzive la școală. Rezultatele obținute au semnalat lanune la *cadrele didactice și managerii în cunoașterea și recunoașterea conceptelor fundamentale* ale mediului educațional incluziv (Capitolul 3. Paragraful 3.2).

- 11.** Elementele constitutive ale modelului pedagogic de formare a competențelor pedagogice universale ale educației incluzive au fost integrate în activitățile de formare ale programelor de dezvoltare profesională pentru cadre didactice și manageri. Pentru realizarea obiectivelor stabilite, au fost elaborate: o *programă de dezvoltare profesională a cadrelor didactice* privind dezvoltarea competențelor pedagogice universale ale educației incluzive, o *programă de dezvoltare profesională a managerilor* privind crearea unui mediu educațional incluziv. Au fost elaborate recomandări tehnice pentru managerii din domeniul educației privind crearea unui mediu arhitectural fără bariere, care includ recomandări privind adaptarea mediului fizic la condițiile educației incluzive. De asemenea, au fost prezentate recomandări practice pentru profesori privind organizarea activității individuale, ținând cont de zece tipuri de caracteristici de dezvoltare a copiilor (Capitolul 4. Paragrafele 4.1, 4.2).
- 12.** Prin intermediul analizei statistice comparative, s-a constatat că, pe parcursul întregii perioade a experimentului, cea mai mare creștere a rezultatelor a avut loc în grupurile experimentale la indicatorii „Competențe pedagogice universale de organizare a comunicării în condițiile educației incluzive”, precum și „Competențe universale de individualizare și integrare a curricula pe discipline în condițiile educației incluzive”. Astfel, grupul experimental nu prezintă niciun nivel scăzut/minim la diagnosticarea finală și aproximativ 12% dintre profesori au un nivel înalt. Datele comparative privind nivelul de formare a *competențelor pedagogice metodice universale ale educației incluzive* la profesori la începutul și la sfârșitul cercetării au arătat că, în *grupul experimental 8,5% dintre profesori demonstrează un nivel înalt al competențelor metodice universale ale educației incluzive*, în timp ce în grupul de control nu există niciun subiect cu nivel înalt. Formarea *competențelor pedagogice universale de organizare a comunicării* în condițiile educației incluzive a arătat o *creștere a nivelului înalt de competențe la 11,5% în grupul experimental*, în timp ce în grupul de control nu există subiecți cu nivel înalt. Datele comparative ale formării *competențelor*

pedagogice universale ale educației incluzive privind organizarea unui mediu spațial prietenos copilului în condițiile educației incluzive, la începutul și la sfârșitul studiului arată o creștere cu 9% a numărului de cadre didactice cu un nivel ridicat de competențe în grupul experimental. În același timp, în grupul de control nu au fost găsiți profesori cu un nivel ridicat de competențe. Datele comparative privind formarea competențelor pedagogice universale pentru individualizarea și integrarea curricula disciplinare într-un proces educațional unificat în condițiile educației incluzive în rândul profesorilor din grupul experimental la începutul și la sfârșitul studiului demonstrează următoarele: 11,4% dintre profesori au format un nivel înalt de competențe, 88,6% dintre profesori au format un nivel mediu de competențe și nu a fost evidențiat niciun nivel scăzut de competențe. În grupurile de control, dinamica competențelor cercetate nu este atât de evidentă și s-a schimbat nesemnificativ pe parcursul experimentului. Rezultatele experimentului formativ au relevat importanța competențelor pedagogice universale ale educației incluzive și au confirmat necesitatea dezvoltării tuturor blocurilor taxonomiei modelului pedagogic de formare a competențelor pedagogice universale ale mediului educațional incluziv (Capitolul 4. Paragraful 4.3).

- 13.** *Presupunerile noastre conform cărora formarea competențelor pedagogice universale ale educației incluzive în rândul cadrelor didactice și managerilor școlari prin introducerea conceptului de formare a competențelor pedagogice universale ale educației incluzive în sistemul de dezvoltare profesională va fi o condiție pentru crearea unui mediu educațional incluziv în școală au fost confirmate de datele statistice ale grupului experimental privind nivelurile de reprezentare a competențelor universale ale educației incluzive în toate blocurile de dezvoltare a conceptului de competențe pedagogice universale ale educației incluzive.*
- 14.** *Rezultatele obținute au permis fundamentarea conținutului competențelor pedagogice universale ale educației incluzive ca un complex integrativ de competențe ale învățământului general și special (corecțional) în condițiile mediului educațional incluziv al școlii. De asemenea, au permis demonstrarea instrumentelor praxiologice, care facilitează implementarea operativă a modelului pedagogic în sistemul de dezvoltare profesională a lucrătorilor din domeniul educației.*

Studiul efectuat deschide o nouă direcție de cercetare în ceea ce privește formarea competențelor pedagogice universale ale educației incluzive în sistemul de învățământ preșcolar și educație complementară a copiilor.

RECOMANDĂRI

Sugestii pentru cercetările ulterioare

Pe baza cercetării efectuate, pot fi formulate o serie de recomandări organizaționale și practice.

a) Pentru managerii din educație în domeniul strategiei și politicii sistemului educațional:

1. În vederea introducerii sistematice a practicilor incluzive în școlile din Republica Moldova, este necesar să se prevadă cursuri privind educația incluzivă în toate centrele acreditate pentru dezvoltarea profesională a personalului didactic.
2. Având în vedere procentul ridicat de copii din școli, care au nevoie de educație incluzivă și pentru a dezvolta competențele cadrelor didactice și managerilor în acest domeniu, este logic să se prevadă în documentele normative, care reglementează certificarea personalului didactic, obligația de formare avansată în domeniul educației incluzive.
3. Pentru a extinde incluziunea educațională, inclusiv schimbările în mediul educațional arhitectural, este oportun să se emită un act normativ și o documentație însoțitoare din partea organelor de stat responsabile de educație pentru a introduce această practică în școlile din Republica Moldova.
4. Un instrument util pentru profesori poate fi un manual pentru angajații din educație, care să îi ajute să organizeze lecții „flexibile” în condițiile educației incluzive. Prin lecții „flexibile” se înțelege un conținut al lecției, care prevede lucrul în clasă cu material didactic conceput pentru diferite niveluri ale elevilor. Este recomandat să se înceapă această activitate cu un manual pentru profesorii din învățământul primar, deoarece această categorie de profesori este prima care îi învață pe elevi comportamentul tolerant față de ceilalți.
5. Transmiterea mai rapidă și mai eficientă a experienței pedagogice în lucrul cu un contingent dificil de elevi poate fi facilitată prin includerea într-un act normativ a recomandărilor pentru direcțiile de învățământ orașenești și raionale privind crearea unei comunități virtuale de practicieni care lucrează în domeniul educației incluzive, interesați și motivați să dezvolte educația incluzivă.
6. Pentru a sprijini profesorii începători, precum și pentru a sintetiza experiența eficientă a educației incluzive, este oportun ca pe site-urile direcțiilor de învățământ orașenești și raionale să se acumuleze materiale metodice digitale privind educația incluzivă.

7. Pentru a organiza controlul public în școli cu privire la respectarea drepturilor egale ale copiilor cu nevoi speciale, este logic să se consacre într-un act normativ includerea obligatorie a părinților elevilor cu nevoi speciale în consiliul comunității școlare.
8. În documentele normative, urmează a fi prevăzută necesitatea elaborării programelor de formare pentru părinții elevilor cu nevoi speciale.

b) Pentru metodiști – organizatori de cursuri de dezvoltare profesională:

1. Atunci când se elaborează conținutul curricula de dezvoltare profesională privind educația incluzivă, este necesar să se includă un modul de formare a cadrelor didactice privind lucrul în echipă în cadrul învățării mixte pentru copii. Este important să se dezvolte competențele unui profesor în condițiile educației incluzive prin analogie cu munca în școlile cu efectiv redus, precum și să se implementeze cele mai eficiente metode și abordări, dovedite de-a lungul anilor în țări europene precum Finlanda, Polonia și România.
2. În cadrul activităților de formare, ar trebui acordată atenție examinării problemelor legate de instruirea managerilor din educație în munca cu comunitatea, în special cu părinții, pentru a depăși stereotipurile referitoare la persoanele cu cerințe educaționale speciale. Este oportună desfășurarea acestei activități după modelul experienței României în ceea ce privește crearea unui parteneriat școală-familie-comunitate, care sprijină copiii cu CES.
3. În conținutul cursurilor de dezvoltare profesională, este important să se includă un modul privind dezvoltarea programului de sprijin pentru educația părinților elevilor cu dizabilități de dezvoltare.

c) Pentru managerii din educație în ceea ce privește managementul instituției educaționale:

1. Pentru a obține un efect pe termen lung al sistemului de educație incluzivă, această direcție ar trebui să fie inclusă în Planul strategic de dezvoltare a școlii. Astfel de acțiuni vor permite includerea în planificarea anuală a școlii a activităților metodice privind dezvoltarea competențelor universale ale cadrelor didactice și managerilor, a activităților de transformare a mediului arhitectural și muncii consecvente cu comunitatea pentru promovarea ideilor de educație incluzivă.
2. Pentru dezvoltarea competențelor pedagogice ale cadrelor didactice și managerilor în domeniul creării, susținerii și dezvoltării mediului educațional incluziv, este necesară o activitate metodică sistematică în școală, construită pe principiul activităților de echipă.

3. Pentru a promova valoarea unei atitudini binevoitoare față de persoanele cu nevoi speciale în perioada dintre atestări, este de dorit să se evalueze cadrele didactice cu privire la nivelul de reprezentare a competențelor pedagogice universale ale educației incluzive.
4. Pentru a face schimb de experiență în domeniul educației incluzive, o practică eficientă va fi parteneriatul dintre școlile care încep să implementeze educația incluzivă și școlile care au experiență și practică incluzivă funcțională.
5. Pentru a monitoriza respectarea egalității drepturilor copiilor cu nevoi speciale în organizarea procesului educațional, este recomandabil să se includă în consiliul școlii părinții elevilor cu nevoi speciale.

d) Pentru cadre didactice:

1. Pentru a obține rezultate educaționale și sociale mai bune ale educației incluzive, cadrele didactice și părinții trebuie să colaboreze. Părinții copiilor cu nevoi speciale trebuie să fie instruiți în practici de lucru care să ia în considerare caracteristicile psihofiziologice ale copilului.
2. La planificarea și organizarea lecțiilor și activităților educative în condițiile mediului educațional incluziv, este important să se includă în activitățile vizate dezvoltarea sferei senzomotorii, a comunicării, a sferei cognitive, emoționale și comportamentale.
3. Luând în considerare funcția compensatorie ca fiind esențială pentru percepția și stabilirea contactelor cu societatea la un copil cu nevoi speciale, în organizarea tuturor tipurilor de comunicare trebuie acordată atenție nu doar comunicării verbale, deoarece știința comunicării identifică cinci canale diferite de comunicare: auditiv, vizual, tactil, olfactiv (miros), termic. Cu cât tulburarea copilului este mai severă, cu atât profesorul trebuie să utilizeze mai multe canale de comunicare nonverbală.
4. Este important să se construiască corect comunicarea interprofesională; să se înțeleagă rolul și responsabilitatea fiecărui participant la sprijinul psihologic și pedagogic în diagnosticarea, consilierea și implementarea programelor corecționale și de dezvoltare; să se posede un limbaj profesional adecvat. Este esențială abilitatea de a lucra în echipă pentru un rezultat comun, de a participa la luarea deciziilor, de a se exprima clar și pe înțelesul celorlalți și de a înțelege punctul de vedere al partenerilor.

BIBLIOGRAFIE

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. 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. PÂSLARU, 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. În: DIDACTICA PRO..., 2005, nr. 1-2 (41-42), pp. 61-64. ISSN 1810-6455.
20. RÓŻAŃSKA, 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
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 Turceac; traducere din limba rusă: Elena Șuf. 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 Аникеев]. 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. ВЬГОТСКИЙ, Л. С. Педагогическая психология/ Л. С. Выготский. – М.: Педагогика, 1991, 480с. ISBN 5-7155-0358-2.
36. ВЬГОТСКИЙ, 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-vulfavolfensbergera-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
45. ТУРЧАК, С. Теория и методология развития универсальных компетенций инклюзивного образования у педагогов и менеджеров общеобразовательной школы. 2024. 200 р. 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/situatia-copiilor-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
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%20incluzivă%20Evaluarea%20comună%20a%20implementării%20Programului%20de%20educație%20incluzivă%202011-2020%20.pdf>

LISTA PUBLICAȚIILOR AUTOAREI LA TEMA TEZEI

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/
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: 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
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
6. **TURCEAC, S.** Nivelul de pregătire a profesorilor de pe ambele maluri ale Nistrului pentru implementarea educației incluzive: o analiză comparativă. In: 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
7. **TURCEAC, S.** Fundamente conceptuale pentru dezvoltarea competențelor universale ale educației incluzive în sistemul de formare continuă a cadrelor didactice. In: *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

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
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
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
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
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
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

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
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 habilitat педагогических наук, Кишинэу, 2024

Структура диссертации: аннотация на 3-х языках; введение; 4 главы; общие выводы и рекомендации; библиография – 365 источника; 7 приложений; 237 страниц 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 практикологических 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: studierea 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 incluzive; 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”, prin: fundamentarea teoriei formării competențelor pedagogice universale ale educației incluzive și componentelor mediului educațional incluziv al școlii; elaborarea unei taxonomii competențelor pedagogice universale ale educației incluzive; dezvoltarea concepției și suportului curricular pentru formarea competențelor pedagogice universale în vederea organizării mediului educațional incluziv; elaborarea descriptorilor pentru determinarea nivelului de formare a competențelor pedagogice universale ale educației incluzive; implementarea în sistemul de dezvoltare profesională a concepției de formare a competențelor pedagogice universale ale educației incluzive; 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 vizează, în mod special, 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 congrese și conferințe 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.

TURCEAC Svetlana

**FORMAREA COMPETENȚELOR PEDAGOGICE UNIVERSALE
PRIVIND ORGANIZAREA UNUI MEDIU EDUCAȚIONAL INCLUZIV
ÎN INSTITUȚIILE DE ÎNVĂȚĂMÂNT GENERAL**

Specialitatea: 531.01 – Teoria generală a educației

Rezumatul tezei de doctor habilitat în științe ale educației

Aprobat spre tipar: 15.11.2024

Formatul hârtiei 60×84 1/16

Hârtie ofset. Tipar ofset.

Tiraj 50 exemplare

Coli de tipar: 4,4

Comanda nr. 143/24

Centrul Editorial-Poligrafic al Universității de Stat din Moldova

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